



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANATÁLIA DEJANE SILVA DE OLIVEIRA

**OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM
EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAHIA: POLÍTICAS E
PRÁTICAS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

GOIÂNIA

2012

ANATÁLIA DEJANE SILVA DE OLIVEIRA

**OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM
EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAHIA: POLÍTICAS E
PRÁTICAS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação e Profissionalização Docente

Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa.

GOIÂNIA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

Oliveira, Anátalia Dejene Silva de.
O482c Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em educação infantil na Bahia [manuscrito] : políticas e práticas da universidade pública / Anátalia Dejene Silva de Oliveira. - 2012.
319 f. : fígs.

Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2012.
Bibliografia.

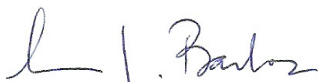
1. Formação de professores – Educação infantil. 2. Pós-graduação *Lato Sensu* – Educação infantil. I. Título.

CDU: 37.018.8:373.2

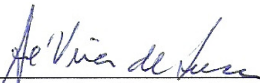
ANATÁLIA DEJANE SILVA DE OLIVEIRA

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil na Bahia: políticas e práticas da universidade pública

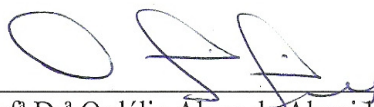
Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 24 de julho de 2012, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profª Drª Ivone Garcia Barbosa (Orientadora) – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof. Dr. José Vieira de Sousa – UnB



Profª Drª Ordália Alves de Almeida – UFMS



Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – FE/UFG



Profª Drª Maria Margarida Machado – FE/UFG

O que podemos fazer em quatro anos?
Nesse tempo em que se faz um doutorado,
o movimento da vida produz muito
qualificando os processos da sociabilidade humana,
provocando mudanças pessoais e sociais
que para sempre permanecerão ..

Nesse tempo... pude
Ressignificar minhas condições de trabalho para
gerar mais qualidade de vida com saúde e paz
e, ao mesmo tempo,
ampliar minha família,
agora eu, João Carlos e Julio
aguardamos a chegada de Gustavo
filho muito desejado e muito amado.

A vocês, João Carlos, Gustavo e Julio
dedico esse trabalho
e todas as alegrias e conquistas que ele proporcionar...
Amo muito vocês.

*Agradecer é reconhecer com carinho, afeto, respeito e gratidão às pessoas que nos ensinam que nunca estamos só...
Desse modo, agradeço muito a muitos, entre eles,*

Prof.^a Dr.^a Ivone Garcia Barbosa, orientadora que possibilitou a concretização desse sonho de realizar um doutorado na área de formação de professores de Educação Infantil, demonstrando nesse percurso uma postura político-epistemológica segura, confiando em meu trabalho e me fazendo aprender que os desafios nos mantêm fortes, as tristezas nos mantêm humanos, as falhas nos mantêm humildes e a alegria nos mantêm doce. Obrigada pela amizade e carinho!!

João Carlos, filho mais amado, muito obrigada por existir, pela alegria da vida, pela inspiração, por me ensinar as coisas do mundo e por entender as ausências das viagens, dos estudos e da produção.

Julio Cesar, meu amor, companheiro de todas as horas, que compartilha sem medidas as alegrias e os desafios que impulsionam nossos projetos de vida. Sua presença me fortaleceu em todo o período do doutorado, lendo, conferindo dados, discutindo, questionando.

Deijanira, minha amada mãe e professora, que me ensinou a perceber os encantamentos e desafios da profissão docente que se tornou o meu exercício profissional.

Neguinho, meu pai, irmãs (Ellen, Hitana, Carla e Cida), sobrinhos (Júnior, Arthur, Vinícius e Luciana) e cunhados (Jurandir, Roberto e Luciano), pelo amor, confiança e apoio incondicional. A cada dia vocês me ensinam a lutar, a cuidar de mim e não desistir nunca.

Prof. Dr. José Vieira de Sousa, Profa. Dra. Ordália Alves Almeida, Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira; Profa. Dra. Maria Margarida Machado; professores examinadores, pela leitura atenta e contribuições preciosas.

Kelli e Cida, pela partilha e companheirismo nessa e em outras jornadas, obrigada pela amizade, apoio e cumplicidade. Amigas que compartilharam o cansaço, a dúvida, as alegrias e as conquistas. Admiro muito vocês!

Edna, Marilde, Nilza, Andrea Matta, Alessandra Reis e Nivaldo, agradeço muito a amizade e colaboração de vocês.

Ana Angélica, Aline Pessôa e Giuliana Bueno, pela preciosa colaboração na tradução do resumo. Thank you, merci, gracias... e, ainda, Poty por mostrar a riqueza de se trabalhar com as tabelas dinâmica no Excel.

Coordenadores, professores e estudantes da PGLS em Educação Infantil em Educação Infantil que participaram da pesquisa, agradeço a confiança, a possibilidade do diálogo e da aprendizagem!

Equipe NEPIEC e amigos de perto e de longe, pelo apoio que deram e darão nos percursos que estaremos juntos.

A todos vocês, meu carinho.

OLIVEIRA, Anatólia Dejene Silva de. **Os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil na Bahia: políticas e práticas da universidade pública**. 2012. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa integra-se à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em seus Diferentes Contextos (NEPIEC). Investigamos a formação de professores da Educação Infantil em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* com o principal objetivo de analisar a natureza política e a função social dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil em três universidades públicas baianas. O nosso pressuposto é que a Pós-Graduação *Lato Sensu* compreende formação continuada quando se criam os meios de realização de uma formação específica aprofundada em uma abordagem crítica e política, a partir dos processos de produção da condição e do trabalho docente. A investigação pautou-se no materialismo histórico-dialético como método de produção do conhecimento (MARX, 1977; BARBOSA, 1991, 2004, 2006; SAVIANI, 2008; KUENZER, 2008; KOSIK, 1976) com os seguintes instrumentos de levantamento de dados: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas e questionários. Na complexa tarefa de análise, explicação e exposição, trabalhamos com a articulação entre três categorias metodológicas (práxis, contradição e totalidade) e três conceituais (formação de professores, formação específica e Educação Infantil) para o desvelamento de contradições nos processos que geraram e produziram resultados de mudança na constituição da historicidade, da natureza política e da função social da Pós-Graduação *Lato Sensu*. Nesse movimento, apreendemos as concepções e sentidos atribuídos a esses cursos e suas especificidades no campo da formação de professores de Educação Infantil. A pesquisa mostrou que a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil nas universidades públicas baianas consistiu em importante *lócus* de formação de professores no campo da Educação Superior, associado às políticas educacionais brasileiras. Entretanto, não consistiram em formação continuada específica, pois o movimento dos processos de produção da condição e do trabalho docente não foi abordado como conteúdo político-epistemológico dos cursos nos estudos relacionados à infância, à criança e sua educação.

Palavras-chave: Pós-Graduação *Lato Sensu*; Formação de Professores em Educação Infantil; Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil.

OLIVEIRA, Anatólia Dejene Silva de. **The courses post graduate *Lato Sensu* in Infant Education in Bahia:** policies and practices of the public university. 2012. 319f. Thesis (Post graduation program in Education) – College of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2012.

ABSTRACT

This study is integrated to research line of teacher Education and Professionalization of the College of Education, Federal University of Goiás, developed by the Nucleus of Studies and Research of Infancy and Infant Education in Different Contexts. It was investigated the Infant Education, at post graduation courses, *Lato Sensu*, aiming at analyzing the political nature and the social function of Infant Education at post graduated level of three different universities from the public sector in Bahia. The major assumption underlying this research is that Infant Education at this type of course understands continuing education if it creates the means of a specific training based on a critical and political approach from the process of production condition and of the teacher's work. The investigation was based on the historical and dialectical materialism as a method of knowledge production (MARX, 1977; BARBOSA, 1991, 2004, 2006; SAVIANI, 2008; KUENZER, 2008; KOSIK, 1976). The instruments to gather data were: bibliographic research, document analyses, interviews and questionnaires. During the complex task of analyzing, explaining and exposing, we work with the articulation between three methodological categories (praxis, contradiction and totality) and three conceptual (teacher education, specific education and infant education) it was prioritized the unveiling of relations in the totality of the social reality, identifying and recognizing the contradiction processes which generated and produced changing results in the constitution of historicity, on the political nature and on the social function of Infant Education, at post graduation courses, *Lato Sensu*. In this movement, we learnt the conceptions and senses attributed to these. It was captured both the movement of the courses, their particularities in the field of teacher education of Infant Education at post graduated level. The present study revealed that Infant Education, at post graduation courses, *Lato Sensu*, offered by public institutions in Bahia is a relevant locus of teacher formation associated to Brazilian educational policies. However, they were not in specific continuing education provided that the movement of the processes of production condition and of the teacher's work address childhood, children and Infant Education as a political and epistemological component of the course.

Key-words: post graduation courses, *Lato Sensu*; teacher education in Infant Education; specific continuing education.

OLIVEIRA, Anatólia Dejjane de Silva. **Les cours Post-graduate Lato Sensu en éducation infantile à l'état du Bahia**: politiques et les pratiques de l'université publique. 2012. 319f. Thèse de doctorat en éducation, Faculté d'Éducation, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

RESUMÉ

Cette recherche fait parité du Nucle d'études et des recherches sur l'enfance et l'éducation des enfants en contextes différents (NEPIEC). Elle est axée sur la formation et la professionnalisation des enseignants et fait partie du Programme de post-graduation en éducation de la Faculté d'Éducation de l'UFG - Universidade Federal de Goiás. L'objectif de notre investigation est d'analyser la nature politique et la fonction sociale des cours de post-graduation lato sensu en éducation infantile en trois universités publiques de l'état du Bahia, au Brésil. Nous défendons la thèse selon laquelle la post-graduation lato sensu peut se transformer en formation continue, spécifique et approfondie, à condition que les moyens pour la réaliser soient mis en place. Il convient d'utiliser un abordage critique et politique, à partir des processus de production et des conditions de travail des enseignants. Sur le plan méthodologique, nous sommes parties du matérialisme historique-dialectique en tant que méthode de production de connaissances (MARX, 1977; BARBOSA, 1991, 2004, 2006; SAVIANI, 2008; KUENZER, 2008; KOSIK, 1976), et d'une base de données comprenant: recherche bibliographique, analyse de documents, interviews et questionnaires. En ce qui concerne le traitement des données (analyse, explication et exposition) nous avons priorisé la totale mise en évidence des relations dans la réalité sociale. Cela nous a permis d'identifier les processus de contradiction et de médiation qu'engendrent des changements, lesquels passent à intégrer la construction de l'historicité politique de la post-graduation lato-sensu et de sa fonction sociale. Dans cet ensemble, nous avons remarqué les transformations effectuées au sein des cours aussi bien que leurs spécificités dans le domaine de la formation des enseignants inscrits à la post-graduation lato sensu en éducation infantile. Nous avons identifié le concept de formation qui se construit au long du processus d'implémentation des cours d'éducation infantile. Cette étude nous a permise de comprendre le rôle politique des cours de post-graduation lato sensu, dans les universités publiques de l'état du Bahia. En effet, ces cours se sont transformés en un locus important pour la formation supérieure des enseignants et pour la *praxis* associée aux politiques éducationnelles brésiliennes. Prenant en considération son spécificité, l'éducation infantile dans cette modalité de cours peut être considérée une formation continue spécifique, à condition que le processus de production et les conditions de travail des enseignants leur permette d'aborder l'enfance, l'enfant et son éducation comme contenu politique-épistémologique du cours.

Mots clés: Post-graduation *Lato Sensu*, formation des enseignants en Éducation Infantile; Post-graduation *Lato Sensu* en Éducation Infantile.

OLIVEIRA, Anatália Dejene Silva de. **Los cursos de Pós-Graduacion *Lato Sensu* en Educación Infantil en el estado de la Bahía: políticas y prácticas de la universidad pública.** 2012. 319f. Tese (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

RESUMEN

Esta investigación se realizó junto al línea de investigación Formación y Profesionalización de profesores del Programa de Pos-Graduación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás de la Núcleo de Estudios y Investigaciones de La Infancia y su Educación en sus diferentes contextos (NEPIEC). Investigamos la formación de profesores de la Educación Infantil en cursos de Pós-Graduacion *Lato Sensu*. Ese proceso de investigación tuvo como objetivo analizar la naturaleza política y la función social de los cursos de Pós-Graduacion *Lato Sensu* en Educación Infantil en tres universidades públicas del estado de la Bahía. Nuestra hipótesis es que la Pós-Graduacion *Lato Sensu* puede volverse una formación continua si desenvolvemos los medios de realización de una formación específica más profunda, desarrollando un enfoque crítico y político a partir de los procesos de producción de la condición del trabajo del profesor. La investigación se ajustó al modelo del materialismo histórico-dialéctico como método de producción de conocimiento (MARX, 1977; BARBOSA, 1991, 2004, 2006; SAVIANI, 2008; KUENZER, 2008; KOSIK, 1976), cuyos instrumentos de levantamiento de datos fueron: investigación bibliográfica, análisis documental, entrevistas y cuestionarios. Trabajamos con la articulación entre tres categorías metodológicas (praxis, contradicción y totalidad) y tres conceptuales (formación de profesores, formación específica e educación infantil) para el desvelamiento total de las relaciones de la realidad social, identificando y reconociendo los procesos de contradicción y mediación que generaron y produjeron resultados de transformación en la constitución de la historicidad de la naturaleza política y de la función social de la Pos-Graduación *Lato Sensu*. En este movimiento, aprehendemos las concepciones y sentidos atribuidos a estos cursos y sus especificaciones en el campo de la formación de los profesores en la Pos-Graduación *Lato Sensu* en Educación Infantil. Con todo esto identificamos la concepción de la formación construida en los procesos de implementación de los cursos en el campo de la Educación Infantil. Con la realización de este estudio, aprendimos la función política de los cursos de Pós-Graduacion *Lato Sensu* en las universidades públicas del estado de la Bahía. De esta forma este trabajo constituyese en un importante locus de formación de profesores en el campo de la Educación Superior como una praxis asociada a las políticas educativas brasileñas. Entretanto, no consistía en una formación continua específica, si el movimiento de los procesos de producción de la condición y del trabajo de los maestros enfocar la infancia, la niñez y su educación como contenido político-epistemológico del curso.

Palabras-chave: Pós-Graduacion *Lato Sensu*; Formación de Profesores en Educación Infantil; Pós-Graduacion *Lato Sensu* en Educación Infantil.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 01: Distribuição geográfica das publicações sobre PGLS em Educação no Brasil.	34
Figura 02: Articulação entre as categorias metodológicas e conceituais da pesquisa.	37
Figura 03: Concepção de formação nos Projetos de cursos da PGLS em Educação Infantil.	201
Figura 04: Sentidos da formação atribuídos à PGLS em Educação Infantil nas IES baianas.	202

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Progressão por ano das publicações sobre PGLS em Educação no Brasil.	35
Gráfico 02: Ano de oferta e evolução da PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas.	41
Gráfico 03: Distribuição percentual entre os participantes da pesquisa.	46
Gráfico 04: Distribuição dos cursos de PGLS, por denominações, cadastrados na CAPES em 1965.	76
Gráfico 05: Distribuição das unidades de tempo dos cursos de PGLS.	77
Gráfico 06: Expansão do Ensino Superior nas décadas entre as décadas de 1960 a 1980.	124
Gráfico 07: Distribuição dos cursos de especialização por área de conhecimento na década de 1980.	131
Gráfico 08: Nível de formação dos professores do Magistério Superior na década de 1990.	137
Gráfico 09: Professores da Educação Básica com formação em nível superior – década de 1990.	144
Gráfico 10: Níveis de formação dos profissionais de creche na década de 2000.	150

Gráfico 11: Níveis de formação dos professores da pré-escola na década de 2000.	152
Gráfico 12: Natureza das instituições que ofertaram PGLS em Educação Infantil e Alfabetização na década de 1990.....	156
Gráfico 13: Trajetória da taxa de alfabetização entre as crianças de 5 e 7 anos.	159
Gráfico 14: Ênfases da PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas.	174
Gráfico 15: Indicação da linha epistemológica da PGLS indicada pelos estudantes.....	184
Gráfico 16: Principais abordagens temáticas dos cursos de PGLS em Educação Infantil.....	186
Gráfico 17: Principais autores estudados na PGLS em Educação Infantil....	188
Gráfico 18: Distribuição dos cursos de Pedagogia para a Educação Infantil entre 1930-2010.....	195
Gráfico 19: Curso da formação inicial dos egressos da PGLS em Educação Infantil.....	197
Gráfico 20: Natureza da PGLS em Educação Infantil, segundo os professores formadores.	204
Gráfico 21: Natureza administrativa das IES baianas onde os egressos cursaram a graduação.	208
Gráfico 22: Lócus de atuação profissional dos estudantes da PGLS em Educação Infantil no período do curso.....	210
Gráfico 23: Vinculação dos professores da PGLS à Educação Infantil.....	211
Gráfico 25: Vinculação institucional dos professores da PGLS.....	213
Gráfico 26: Natureza da instituição onde trabalhava enquanto cursava a PGLS	217
Gráfico 27: Distribuição do total de estudantes da PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas.	220
Gráfico 28: Razões dos estudantes para cursarem a PGLS em Educação Infantil.....	225
Gráfico 29: Motivação dos egressos da PGLS para se afastarem da Educação Infantil.....	228
Gráfico 30: Continuidade dos estudos na Educação Infantil entre os egressos da PGLS.....	229

Gráfico 31: Formação dos professores que atuam na Educação Infantil no estado da Bahia.	230
Gráfico 32: Proximidade da PGLS no campo da Educação Superior	233
Gráfico 33: Evolução dos grupos de pesquisa em Educação Infantil, cadastrados no CNPq – 1985-2012.	235
Gráfico 34: Tipos de TCC produzidos na PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas.....	242
Gráfico 35: Participantes das pesquisas na PGLS em Educação Infantil nas IES baianas.....	245
Gráfico 36: Origem dos temas de pesquisa para o TCC na PGLS em Educação Infantil.....	248
Gráfico 37: Nível de conhecimentos dos estudantes da PGLS em Educação Infantil, segundo os professores formadores.....	249
Gráfico 38: Tipos de pesquisas realizadas na PGLS em Educação Infantil..	250
Gráfico 39: Reconhecimento da identidade de especialistas em Educação Infantil para os egressos da PGLS, segundos professores e coordenadores.	265
Gráfico 40: Identificação profissional dos egressos da PGLS em Educação Infantil.....	267

LISTAS DE MAPAS

Mapa 01: Municípios da Bahia onde as IES públicas realizaram PGLS em Educação Infantil.....	40
Mapa 02: Distribuição dos cursos de PGLS em Metodologia do Ensino Superior na década de 1990.....	136
Mapa 03: Distribuição da PGLS em Educação Infantil na década de 1990...	154
Mapa 04: Distribuição de IES privadas no estado da Bahia com PGLS em Educação Infantil.....	219

LISTAS DE QUADROS

Quadro 01: Cursos de PGLS em Educação Infantil na Bahia.	42
Quadro 02: Regulamentação dos cursos de especialização - Decreto n.º 19.851/1931	59
Quadro 03: Distinções entre lato sensu e stricto sensu no Parecer CFE 977/1965.	77
Quadro 04: Detalhamento dos dispositivos legais dos cursos de PGLS - 1920, 1960 e 1970.	85
Quadro 05: Cursos de especialização e aperfeiçoamento na educação de 1º e 2º graus, em 1965.	87
Quadro 06: Dispositivos legais que definiram a profissão docente no Brasil na década de 1960.....	92
Quadro 07: Principais aspectos das Resoluções CFE n.º 14/1977 e n.º 12/1983	125
Quadro 08: Crescimento do número de IES no Brasil na década de 1980... ..	129
Quadro 09: Tendências dos cursos de PGLS em Metodologia do Ensino Superior na década de 1980.....	133
Quadro 10: Cursos de PGLS para a educação da criança de até seis anos de idade na Bahia na década de 1990.....	155
Quadro 11: Regulamentação institucional da PGLS em Educação Infantil nas IES baianas.....	169
Quadro 12: Formação acadêmica dos coordenadores da PGLS em Educação Infantil.....	170
Quadro 13: Componentes curriculares comuns entre cursos de PGLS em Educação Infantil.....	176
Quadro 14: Grupos de pesquisa em Educação Infantil que IES que ofereceram PGLS na área.....	234

LISTAS DE TABELAS

Tabela 01: Distribuição dos cursos de especialização e aperfeiçoamento – CAPES/1965.....	75
Tabela 02: Distribuição de cursos de PGLS ofertados por áreas na década de 1980.	130
Tabela 03: Distribuição dos cursos de PGLS na década de 1990.....	142
Tabela 04: Ênfase temática dos cursos de PGLS em Educação Infantil na década de 1990.....	153
Tabela 05: Prioridades dos professores formadores no trabalho com a PGLS em Educação Infantil na Bahia.....	185
Tabela 06: Razões apresentadas pelos professores para trabalharem na PGLS	216
Tabela 07: <i>Lócus</i> de atuação profissionais dos egressos da PGLS em Educação Infantil – 2011	226
Tabela 08: Atendimento à Educação Infantil nos municípios que onde realizou-se a PGLS em Educação Infantil.....	231
Tabela 09: Temáticas dos TCC da PGLS em Educação Infantil das IES públicas baianas.....	244
Tabela 10: Disciplinas que apresentaram maior dificuldade na PGLS em Educação Infantil, segundo os estudantes	252
Tabela 11: Dificuldade dos estudantes nos estudos da PGLS em Educação Infantil, segundo os professores.....	253
Tabela 12: Atividades inovadoras realizadas pela PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas, segundo os professores formadores	254
Tabela 13: Papel da PGLS em Educação Infantil, segundo os professores formadores	258
Tabela 14: Contribuições do curso de PGLS em Educação Infantil, segundo os participantes da pesquisa.....	260
Tabela 15: Características do especialista em Educação Infantil, segundo os estudantes.....	262
Tabela 16: Características profissionais de um especialista em Educação Infantil.....	263

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES	- Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior.
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
CAPEB	- Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CAPEB	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEA	- Cursos de especialização e aperfeiçoamento.
CEDE	- Centro de Estudos e de Documentação em Educação.
CEE	- Conselho Estadual de Educação.
CF	- Constituição Federal.
CFE	- Conselho Federal de Educação.
CLT	- Consolidação das Leis Trabalhistas.
CNE	- Conselho Nacional de Educação.
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
COEPRE	- Coordenação de Educação Pré-Escolar.
CONARCFE	- Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.
CONSEPE	- Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.
CONSU	- Conselho Universitário.
COSUPI	- Comissão Supervisora do Plano dos Institutos.
CRUB	- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.
DAES	- Diretoria de Avaliação da Educação Superior.
DCNCP	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
DPE	- Divisão de Programas Especiais.
EaD	- Educação a distância.
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente.
Embrapa	- Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.
Faceba	- Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia.

Fapesb	-	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.
FC-RS	-	Faculdade Católica Rainha do Sertão do Rio Grande do Sul.
FESURV	-	Fundação de Ensino Superior de Rio Verde.
Ford	-	Fundação para o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação.
Fundeb	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
GB	-	Guanabara.
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IES	-	Instituições de Educação Superior.
INEP	-	Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas.
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Mieib	-	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.
OAB	-	Ordem dos Advogados do Brasil.
OMEP	-	Organização Mundial para a Organização Pré-Escolar.
PGLS	-	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> .
PGSS	-	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> .
PgU	-	Programa Universitário.
PICD	-	Programa Institucional de Capacitação de Docentes.
PNE	-	Plano Nacional de Educação.
PNPG	-	Plano Nacional de Pós-Graduação.
PQTC	-	Programa de Quadros Técnicos e Científicos.
Prepes	-	Programa Regional de Especialização de Professores de Ensino Superior.
Procapies	-	Programa Nacional de Capacitação de Professores de Instituições de Ensino Superior.
Protec	-	Programa de Expansão do Ensino Tecnológico.
PUC-MG	-	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
PUC-PEL	-	Pontifícia Universidade Católica de Pelotas.
PUC-PR	-	Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação.
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso.
UCG	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
Ucsal	- Universidade Católica do Salvador.
UDN	- União Democrática Nacional.
Uece	- Universidade Estadual do Ceará.
UEFS	- Universidade Estadual de Feira de Santana.
UEG	- Universidade Estadual de Goiás.
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa.
UESB	- Universidade Estadual do Sudoeste Baiano.
UESC	- Universidade Estadual Santa Cruz.
UFBA	- Universidade Federal da Bahia.
UFG	- Universidade Federal de Goiás.
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais.
UFScar	- Universidade Federal da São Carlos.
UnB	- Universidade de Brasília.
UNE	- União Nacional dos Estudantes.
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia.
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNESP	- Universidade Estadual Paulista.
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas.
UNIFAN	- União das Faculdades Alfredo Nasser.
UNIR	- Universidade Federal de Rondônia.
UREMG	- Universidade Rural de Estado de Minas Gerais.
URNERGS	- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
USAID	- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.
USP	- Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1	49
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO: PROCESSOS HISTÓRICOS E PRÁTICAS SOCIAIS.....	49
1.1. A origem dos cursos de especialização no Brasil: a formação técnica e a qualificação da mão-de-obra para o mercado	49
1.2. Os cursos de especialização e a Pós-Graduação <i>lato sensu</i> : algumas questões tratadas no Parecer CFE n.º 977/1965	68
1.3. Da revisão do Parecer CFE n.º 977/1965 à Resolução CFE n.º 14/1977: a formação de professores para o magistério superior	83
1.4. A instituição da carreira docente para o magistério superior na década de 1960 e sua normatização na Resolução CFE n.º 14/1977	89
CAPÍTULO 2	109
A PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1970-1990): DO MAGISTÉRIO SUPERIOR À EDUCAÇÃO BÁSICA	109
2.1. A Resolução CFE n.º 14 de 1977 e o contexto de formação de professores do magistério superior na Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	110
2.2. A pós-graduação <i>Lato Sensu</i> nos anos de 1980: o sentido atribuído à metodologia de ensino como conteúdo da formação de professores	120
2.3. A Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> nos anos de 1990: a formação de professores para a Educação Básica.....	138
2.4. Os primeiros cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Infantil do país: cadastros da CAPES	147
CAPÍTULO 3	164
OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO INFANTIL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BAIANAS: FORMAÇÃO CONTINUADA E ESPECIALIZAÇÃO PROFISSIONAL?	164
3.1. O movimento da Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Infantil nas universidades públicas baianas: criação e desenvolvimento da proposta de formação	165
3.1.1. A Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Infantil: projetos de formação e produção na esfera pública	173

3.2. O sentido da formação na Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Infantil na Bahia: uma política de formação da universidade?	198
--	-----

CAPÍTULO 4.....	240
------------------------	------------

A PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUÇÃO DA CONDIÇÃO E DO TRABALHO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DE ESPECIALISTAS NA BAHIA	240
---	------------

4.1. A produção acadêmica nos cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Infantil na Bahia: a pesquisa como instrumento teórico-metodológico da formação	241
---	-----

4.2. Afinal de contas, forma-se um especialista em Educação Infantil nos cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> ?.....	259
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	274
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	284
-------------------------	------------

APÊNDICES	284
------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Este trabalho articulado à produção no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) situa-se no campo da formação de professores da Educação Infantil e estuda os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* (PGLS), reconhecendo que contradições historicamente determinadas têm produzido as condições para que se tornem *lócus* de formação específica de professores.

O nosso processo de investigação foi delineado com o objetivo de analisar a natureza política e a função social dos cursos de PGLS em Educação Infantil ofertados por universidades públicas do estado da Bahia, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996 (LDB/1996), que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Elegemos como objeto de estudo os cursos de PGLS em Educação Infantil ofertados por universidades públicas em função da necessidade de compreender as condições de configuração e delineamento de suas funções e práticas sociais. Nessa perspectiva, trabalhamos com a apropriação da condição e do trabalho docente como mecanismos de produção das concepções e especificidades a serem trabalhadas na formação de professores que atuam com a infância, a criança e sua educação.

Primeiro, assumimos essa posição porque historicamente a natureza política e a função social dos cursos de PGLS têm sustentado sob uma mesma concepção de formação dois propósitos diferentes no âmbito das políticas educacionais que são: por um lado, qualificar o quadro docente do magistério superior e da Educação Básica e, de outro, qualificar a mão-de-obra de profissionais de áreas não acadêmicas para o mercado de trabalho.

Sob essa perspectiva, os cursos de PGLS em Educação Infantil têm sido ofertados, em sua maioria, pela iniciativa privada e estruturados pelo viés da flexibilidade e versatilidade curricular com um sentido de formação técnica e rápida. Será que tem sido esse o percurso construído pelas universidades públicas baianas?

Segundo, reconhecemos que as especificidades da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tomam como princípios as concepções e as práticas sociais que se materializam na dinâmica de constituição dos processos formativos em que a infância, a criança, sua educação e os profissionais são reconhecidos em sua historicidade. Esse processo considera, ainda, a diversidade das práticas sociais, políticas, econômicas e culturais, que produzem e, por elas são produzidos.

Nesses termos, se assumidos pelas universidades públicas, a partir da perspectiva da produção da condição e do trabalho docente na Educação Infantil, os cursos de PGLS apropriar-se-ão dessas questões para criar processos de formação crítica e político-pedagógica, historicamente situados na totalidade da realidade social.

A importância da constituição dessa concepção de formação de professores se acentua ainda mais quando o contexto institucional é a Educação Infantil, uma vez que no Brasil os processos educativos, envolvendo a criança de até seis anos de idade, foi marcada por descasos e contradições, que naturalizaram o caráter excludente de sua função social como política pública.

A Educação Infantil conquistou legalidade no texto da Constituição Federal (CF, 1988), no seu artigo 7º, inciso V, organizada em creche e pré-escola, destinada às crianças de até seis anos de idade¹. Do mesmo modo, a LDB/1996 a regulamentou como primeira etapa da Educação Básica, mantendo-a sob dois agrupamentos: creche e pré-escola. Entretanto, seu funcionamento tem sido estruturado em duas perspectivas de trabalho diferentes, uma lógica para a iniciativa privada e outra para as instituições públicas.

Na perspectiva da iniciativa privada, a Educação Infantil tornou-se um rentável e necessário negócio, em que as crianças e suas famílias tornaram-se

¹ A Emenda Constitucional n.º 53/2006 deu nova redação ao texto da CF/1988, alterando o período etário que compreende a Educação Infantil, antes era até seis anos, agora passou a ser até cinco anos de idade. Entretanto, trabalhamos com a defesa do MIEIB de que o agrupamento das crianças na Educação Infantil dar-se até os seis anos de idade, que também está expressa na Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de outubro de 2010.

clientes de instituições com função preparatória. Os processos formais de alfabetização balizavam as práticas pedagógicas e determinavam a identidade do trabalho institucional (BARBOSA, 2008, 2010; FARIA, 2005; ARCE, 2001; ROSEMBERG, 2000).

Já as instituições públicas de Educação Infantil, divididas entre creches e pré-escolas, tinham funções sociais diferentes entre si:

- a) a creche com caráter assistencialista, assumindo a função de atender, de forma assistemática, as crianças de famílias economicamente desfavorecidas, com serviços de alimentação e higienização, sem intencionalidade ou propósitos pedagógicos específicos (BARBOSA, 2006, 2008; CAMPOS, 2002; ROSEMBERG, 2002).
- b) a pré-escola com o desafio de reproduzir o modelo instituído pela iniciativa privada, de antecipar os processos de escolarização formais do Ensino Fundamental, como uma condição necessária de combater o fracasso escolar, atribuindo à criança a responsabilidade de gerar os resultados veiculados pelas orientações das políticas públicas neoliberais (BARBOSA, 2006, 2008; KRAMER, 2005, 2007; ARCE, 2001).

Na configuração social desse processo de constituição da creche isolada da pré-escola, a criança e os profissionais da Educação Infantil são destituídos de seus direitos e apontados como a grande preocupação do Estado. A criança porque não consegue atender às exigências determinadas pela sociedade do capital, que consiste na apropriação dos conteúdos definidos pela escola e os professores, designadamente, não têm conseguido cumprir sua missão que é, sob essa premissa, educá-la eficientemente.

Nesse jogo do acaso e do capricho, como afirma Marx (1983), o professor assume para si o encargo de tentar fazer, a qualquer custo, a criança aprender os conteúdos determinados por uma lógica escolarizante e, nesse processo, a Educação Infantil torna-se um lugar de trabalho pautado tanto em imprecisões e improvisos, como na intensificação das atividades docentes. Essas são algumas contradições e ambiguidades, que têm dificultado a

constituição da função social da Educação Infantil e da formação de seus professores.

Ademais, ainda temos construído uma realidade em que a responsabilidade pela aprendizagem da criança tem sido atribuída ao professor. Essa situação tornou-se um problema na constituição da identidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Pois, se é o trabalho o eixo fundante e humanizador das relações humanas e sociais que produzem os processos de ensino e aprendizagem, que envolvem a criança e o adulto, esse princípio tem sido ignorado na especificidade da condição e das atividades docentes como conteúdo de sua formação profissional específica.

Se for do professor a responsabilidade exclusiva pela aprendizagem da criança, a formação desse profissional assume um caráter preparatório, uma vez que as atividades que realiza não são reconhecidas como resultados das relações de trabalho estabelecidas sociais e culturalmente.

Assim, se revestem das determinações externas impostas e, geralmente, sob uma lógica de escolarização que padroniza a tradicional concepção de Educação Infantil que é ensinar a criança conteúdos que antecipem seu processo de escolarização formal. O professor atua como um trabalhador alienado de seus processos de trabalho (BARBOSA, 2009, 2010; KUENZER, 1999, 2002).

Diante do exposto, observamos que a Educação Infantil tem se constituído em um contexto de muitas contradições, ora funcionando pedagogicamente como uma escolinha, paradoxo que se sustenta na lógica do Ensino Fundamental, ora como um lugar de trabalho assistemático, de improvisos. Para superar essa problemática, uma das defesas propagadas pelos movimentos de educadores desde as últimas décadas do século XX é que haja investimento na proposição de políticas públicas que priorizem na formação específica de professores.

Ao longo de nossas experiências no processo de formação profissional, pudemos identificar que ainda são limitados os estudos específicos voltados para a infância, a criança e sua educação. No que se refere à formação inicial em nível médio, modalidade normal (1990-1992), todos os componentes

curriculares estudados voltavam-se para os anos iniciais do Ensino Fundamental com ênfase nas metodologias de ensino e nos processos de alfabetização. Não tivemos sequer uma disciplina específica destinada ao trabalho docente na creche ou pré-escola.

Com essa formação iniciamos o trabalho docente na Educação Infantil, antes mesmo do ingresso no curso de graduação e, nessa condição, percebemos que as implicações e fragilidades de um processo de formação de professores em nível médio materializam concepções e práticas pedagógicas que são produzidas e compartilhadas com as crianças no cotidiano de trabalho docente.

Vivenciamos mais de perto essa situação durante seis anos (1993-1997) no exercício do magistério na Educação Infantil, nas redes pública e privada. Foi uma experiência profissional muito difícil e conturbada, pois enfrentávamos muitas dificuldades, especialmente, em planejar e desenvolver o trabalho nas turmas de pré-escola, uma vez que a preocupação principal defendida na instituição era alfabetizar as crianças de quatro e cinco anos de idade.

Diante das condições determinadas nas duas realidades onde trabalhávamos, percebíamos que a formação em magistério, aparentemente, servia aos propósitos da escola privada, que nos fazia sentir mais à vontade em organizar as atividades de leitura e escrita, já que as crianças se ‘envolviam’ mais e, ingenuamente para nós, essa manifestação demonstrava que elas tinham mais facilidade em aprender. O mesmo não funcionava na escola pública, lá não conseguíamos estabelecer relações para criar situações sociais de aprendizagem envolvendo as crianças em situações de leitura e escrita.

Uma das defesas dos profissionais da área engajados em movimentos sociais consistiu na busca por uma mudança na estruturação do Ensino Médio, como *lócus* de formação inicial de professores da Educação Infantil. Advogavam em prol da ideia de que os cursos de magistério tivessem habilitações específicas voltadas para creches e pré-escolas como um direito da criança e da família (BONETTI, 2004; SILVA, 2003; CAMPOS, 2002; KISHIMOTO, 1999; OLIVEIRA, 1996;).

Ademais, essa especificidade na formação de professores também estava ausente do curso de Pedagogia. Vivenciamos as nuances e contradições durante esse curso de graduação com habilitação específica para as matérias pedagógicas do então 2º grau (1994-1997), cujo foco voltava-se para a qualificação dos professores que trabalhariam no magistério, não incluíam estudos voltados para a infância, a criança e sua educação. Nesse curso, ampliaram-se as abordagens metodológicas das áreas de conhecimento que compunham o currículo do Ensino Fundamental.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, especialmente, com a aprovação da LDB/1996, a Educação Infantil conquistou um lugar nas políticas públicas educacionais e os movimentos em defesa da formação de seus profissionais se intensificaram (BARBOSA, 2006, 2008, 2010, 2011; CAMPOS, 2002; MACHADO, 2002; ROSEMBERG, 2002; SILVA, 2003). Essa Lei definiu no seu artigo 62 que, para atuar nessa primeira etapa da Educação Básica, a formação seria em nível superior, mas permitia, em função da diversidade da realidade nacional, que também se contratassem professores com formação em nível médio, no curso de Magistério.

Assim, nos anos de 2000, estudos e pesquisas realizados em muitos estados brasileiros (BARBOSA, 2006; BONETTI, 2004; CAMPOS, 2002); KRAMER, 2007; MARTINS, 2007; MACHADO, 2002; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2003) mostraram que o curso de formação de professores em nível médio não oferecia as condições necessárias para proporcionar condições de produção do conhecimento e dos aprofundamentos necessários aos profissionais da Educação Infantil.

Em meio a muitos embates que acusavam a fragilidade das políticas públicas que orientavam a formação dos professores de Educação Infantil, intensificou-se a defesa da formação em nível superior nos cursos de Pedagogia, assumida tanto pelas universidades como pelos movimentos de educadores.

Dispositivos legais foram criados para assegurar algumas especificidades da Educação Infantil como uma política pública e, desse modo, influenciar no ordenamento dos currículos de formação de professores da Educação Básica, e em especial, da Educação Infantil.

Com essa finalidade, a Resolução CNE n.º 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNCP, 2006), tornou-se um do documento muito importante. Primeiro, estabeleceu a prioridade da formação para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo, determinou no seu artigo 5º que, o curso de Pedagogia tem a responsabilidade de promover condições para que seus egressos possam “II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”.

Apesar dessa determinação oficial, a realidade social tem revelado que os cursos de Pedagogia não estão oferecendo, em nível satisfatório, as condições previstas na Resolução CNE n.º 1/2006 para a formação de professores da Educação Infantil (BOLDRIN, 2007; GATTI e BARRETO, 2009; MARTINS, 2007; OLIVEIRA, 2007, 2009).

Com as alterações propostas pela Resolução CNE n.º 1/2006, o curso de Pedagogia como *locus* de formação de professores para a Educação Infantil tem sido objeto de estudo em muitas pesquisas, em geral, analisando o sentido que esse curso tem atribuído às especificidades da infância, da criança e de sua educação (MARTINS, 2007; OLIVEIRA, 2007, 2009, 2011; SILVA, 2003). Preocupantes têm sido os resultados, em muitos casos, o curso de Pedagogia não está contemplando as mínimas especificidades do trabalho com a criança de até 6 anos de idade previstas na referida Resolução.

Na experiência como professora do Curso de Pedagogia (2001-2010), em uma universidade pública baiana, pudemos identificar muitos problemas e contradições na realidade da formação de professores nesse curso, a saber:

- a) falta de um currículo que reconhecesse a infância, a criança e sua educação de forma mais aprofundada,
- b) descrédito atribuído à especificidade da formação em Educação Infantil entre os estudantes e alguns professores do curso, que mantendo a ideia de que o trabalho com criança de até seis anos de idade não requer formação em nível superior de seus profissionais,

- c) dificuldade em desenvolver atividades de pesquisa e extensão nessa área, primeiro em função da natureza *multicampi* da universidade, e segundo, pelo lugar marginal da Educação Infantil nas políticas públicas das redes municipais de ensino da região.

Em muitos momentos de realização das atividades profissionais nos perguntávamos: i) será que essas questões localizavam-se apenas na instituição onde eu trabalhava ou se estendiam para outras realidades?; ii) como promover uma formação específica dos profissionais da Educação Infantil a partir das várias determinações da Resolução CNE n.º 1/2006?; iii) como produzir um contexto de formação específica no curso de Pedagogia se os professores formadores não realizavam atividades de pesquisa e extensão na área?

Apropriando-nos de resultados de pesquisas que abordaram a formação em Pedagogia e a Educação Infantil fomos descobrindo que essa problemática não era uma questão localizada, mas uma preocupação compartilhada por diferentes estudiosos e pesquisadores de muitas universidades brasileiras (BARBOSA, 2006, 2008; BONETTI, 2005; CAMPOS, 2002; KRAMER, 2007; SILVA, 2003).

Importante destacar um trabalho que realizamos na construção de uma proposta pedagógica para um dos municípios do oeste baiano (2004-2006), com um grupo de 51 profissionais da Educação Infantil, envolvendo professoras e coordenadoras pedagógicas. Esse trabalho consistiu em um ambiente de estudos e produção, tomando como referência a realidade social da qual faziam parte, acreditando que, participando ativamente da elaboração da proposta pedagógica, esses profissionais conquistariam mais autonomia para o desenvolvimento de suas atividades.

No entanto, nessa experiência identificamos que há uma necessidade anunciada pelo grupo de um documento que oriente a dinâmica de funcionamento das instituições, em atendimento às especificidades da Educação Infantil. Desconhecia-se o conteúdo de legislações e documentos oficiais, como: o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/1990, a LDB/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999), Referencial Curricular Nacional para a Educação (RCNEI,

1998), Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998). A maioria dos cursos não tinha realizado estudos na área pedagógica que tratassem da infância, da criança e sua educação.

Ao mesmo tempo em que esse trabalho foi importante para a formação de todas nós, profissionais envolvidas na Educação Infantil. Mostrou que sem uma formação específica, constituída a partir dos processos de produção da condição e do trabalho docente no campo das políticas públicas, não é possível implementar uma proposta pedagógica que respeite a infância, a criança e sua educação em processos formativos singulares.

Durante todo aquele trabalho escutávamos as inquietações e preocupações das professoras e coordenadoras envolvidas. Um relato comum consistia em reafirmar a rígida estrutura da gestão administrativo-pedagógica das instituições de Educação Infantil. Afirmavam que os estudos e as propostas, que estavam sendo produzidas durante o nosso trabalho, não tinham abertura onde trabalhavam, pois, segundo elas, não se podia alterar a dinâmica institucional na lógica de trabalho já instituída, que era alfabetizar as crianças.

Além do mais, reclamavam que não tinham infraestrutura adequada, materiais pedagógicos específicos e, ainda, o vínculo empregatício da maioria era por meio de contrato temporário. Assim, como entre outras realidades, a Educação Infantil não era uma prioridade na gestão pública municipal (ALVES, 2007; CERISARA, 2002a).

Na realidade em que trabalhávamos muitas questões, situações e inquietações provocavam-nos. Entretanto, tínhamos uma convicção de que, a universidade pública pode assumir o desafio de problematizar os mecanismos pelos quais tem sido realizada a formação dos profissionais da Educação Infantil. Nesse envolvimento pode identificar contradições que têm marcado as tentativas de construção de uma política de formação de professores para essa área e participar ativamente de um processo de constituição identitária.

A partir dessa consciência política construída no exercício de trabalho com formação e pesquisa, tornou-se, portanto, uma necessidade profissional aprofundar os estudos no campo da formação de professores da Educação

Infantil. Desse modo, buscamos analisar no curso de mestrado realizado na Universidade de Brasília (2005-2007), as relações de aproximações e distanciamentos entre a formação em Pedagogia e as funções docentes na Educação Infantil. Esse trabalho identificou as nuances das experiências formativas de estudantes desse curso junto à produção da condição e do trabalho docente, que realizavam com as crianças na rede pública de ensino de um município do oeste baiano.

Esse estudo envolveu a Educação Infantil do campo e da cidade, mostrando mais distanciamentos que proximidades, no que se refere às especificidades da infância, da criança e sua educação, trabalhadas na formação em Pedagogia e a produção da condição e do trabalho docente na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2007).

Considerando a lógica curricular base dos processos formativos, nem o curso de Pedagogia se apropriava da realidade da condição e do trabalho docente nas instituições de Educação Infantil, nem os professores que estavam cursando Pedagogia participavam da organização de seu trabalho. As atividades docentes previstas para serem desenvolvidas com as crianças vinham de determinações externas, em que os conteúdos e metodologias de ensino sustentavam-se no caráter escolarizante, com ênfase nos processos formais de alfabetização (OLIVEIRA, 2007, 2009).

Nessa dinâmica institucional, as professoras-estudantes de Pedagogia, que participaram na pesquisa, afirmaram que não tinham espaço coletivo para pensar e discutir o trabalho realizado nas instituições onde trabalhavam, considerando, por exemplo, que não se valorizavam os estudos do curso de Pedagogia e suas implicações políticas e pedagógicas junto à educação da criança de até seis anos de idade. O curso de Pedagogia não proporcionava as condições para os professores-formadores apropriarem-se das condições de trabalho docente que eles exerciam, uma vez que esses profissionais não tinham nem formação na área nem experiência de pesquisa na Educação Infantil.

Ademais, o vínculo das professoras-estudantes com a rede municipal era temporário, conseguido como um favor político. Em função disso, elas ratificavam uma realidade antiga no município, não podiam interferir na lógica

de trabalho já instituída nas atividades docentes com as crianças. Como professoras contratadas temporariamente, elas tinham consciência de que assumiam uma postura alienada para se manterem no emprego. Situação comum na realidade de muitos municípios baianos (FEITOSA, FERNANDES e DUQUES, 2009; CORDEIRO e SUDRÉ, 2008; OLIVEIRA, 2007, 2010).

Todo o percurso de pesquisa do Mestrado em Educação tornou-se um processo formativo muito importante, possibilitando-nos aprofundar os estudos no campo da formação de professores da Educação Infantil.

Ademais, mesmo conhecedoras da complexa realidade de constituição da profissionalização docente na Educação Infantil, tomar consciência de que o trabalho que realizamos na universidade no campo da formação do curso de Pedagogia pouco contribuía na dinâmica das professoras-estudantes, foi doloroso, inquietante e, ao mesmo, provocador, pois, essas descobertas se tornaram eixos mobilizadores para a realização desse trabalho no doutorado.

As questões as quais nos propusemos a estudar no doutorado amparam-se no pressuposto de que a formação específica dos professores de Educação Infantil é fundamental para movimentar a produção da condição e do trabalho com a infância, a criança e sua educação. Essas especificidades da formação só podem se aproximar de sua totalidade, se o movimento for apropriado como o conteúdo político aprofundado nos processos formativos a partir dos aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e científicos da área.

A nossa experiência profissional na área de formação de professores da Educação Infantil está relacionada a um percurso de pesquisa na região oeste do Bahia. Nesse processo, aprendemos que cursos ou encontros pontuais realizados uma vez ao ano, geralmente, em semanas pedagógicas, por exemplo, não dão conta de produzir esse movimento. Desse modo, o trabalho com a infância, a criança e sua educação não é assumido para compor um processo político-pedagógico que contribua para a constituição de uma identidade para a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e, também, para seus profissionais.

Nessa trajetória, destacamos a experiência vivenciada na coordenação de um curso de PGLS em Educação Infantil (2004-2006), realizada em uma

universidade pública baiana. Essa atividade nos proporcionou condições para identificarmos algumas possibilidades e, também, desafios para uma abordagem de formação específica, compreendendo-a como um processo formativo constituído no campo da Educação Superior destinado a graduados, envolvendo, ao mesmo tempo, profissionais que atuam com a infância, a criança e sua educação e, também, aqueles que trabalhavam em outras etapas da Educação Básica. O percurso dessa formação foi marcado por desafios e conquistas.

Era um curso autossustentável, com mensalidades pagas pelas estudantes², com oferta de disciplinas modulares, cujas aulas concentravam-se em um final de semana por mês, tendo em vista que as professoras não eram liberadas de suas funções docentes para participarem da PGLS.

Em função da falta de tempo, muitos foram os desafios enfrentados por grande parte das estudantes e professores-formadores, como por exemplo: o não envolvimento nas leituras e estudos fora das aulas, a dificuldade de participar das atividades propostas pelo desconhecimento das especificidades da infância, da criança e da Educação Infantil, embora todas fossem pedagogas; a impossibilidade de contextualizar os estudos com a condição e o trabalho docente, uma vez que a maioria não trabalhava com a criança de até seis anos de idade.

Entretanto, o trabalho realizado nessa PGLS produziu um ambiente formativo em que a infância, a criança e a Educação Infantil foram temáticas apropriadas pelas estudantes e ressignificadas nos processos de ensino e aprendizagem, que promoveram mudanças significativas tanto na universidade quanto ao reconhecimento dessa primeira etapa da Educação Básica como nas instituições onde trabalhavam.

No que se refere à PGLS na realidade brasileira, reconhecemos que esses cursos voltados para a formação de professores da Educação Infantil não têm se constituído um direito para todos os profissionais. São destinados a um público específico e sua oferta é assumida, em sua maioria, por instituições

² A turma era formada somente por mulheres.

privadas e, mesmo nas instituições públicas, muitas vezes, o curso não é gratuito, cobram-se mensalidades dos estudantes.

Diante dessas constatações, acreditamos que a PGLS em Educação Infantil tem sido realizada por profissionais da Educação Infantil, que assumem por conta própria os custos financeiros por essa formação e, em sua maioria, atuam na rede privada de ensino, mas, reconhecemos ainda, que os profissionais da rede pública também buscam investir em sua formação acadêmico-científica.

Nesses termos, entendemos que a formação é um direito dos profissionais e das crianças e, portanto, um dever do Estado. Por isso, estamos trabalhando com a seguinte problemática: será que a natureza política e a função social atribuída pelas universidades públicas baianas aos cursos de PGLS os tornam *lócus* da formação específica de professores da Educação Infantil, na perspectiva de se apropriarem da produção da condição e do trabalho docente como conteúdo político dessa formação? E a partir dessa compreensão indagar: i) qual tem sido a natureza e a função política dos cursos de PGLS de um modo geral, e na formação de professores, em particular?; ii) qual tem sido a natureza e a função política dos cursos de PGLS na formação dos profissionais da Educação Infantil?; iii) quais especificidades da Educação Infantil têm sido eleitas como prioridades na formação dos professores nos cursos de PGLS?; iv) que concepção de formação tem sido construída nos cursos de PGLS em Educação Infantil?

Essas são algumas provocações que norteiam a constituição do desafiador percurso de investigação desse trabalho de doutorado. Enfrentar o desafio de investigar os cursos de PGLS em Educação Infantil acentua-se, sobretudo, pela pouca produção de pesquisas e publicações na área.

Em um levantamento que realizamos junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil e alguns bancos de dados³, identificamos poucas publicações que tratavam especificamente dos cursos de PGLS como *lócus* de formação de professores de Educação Infantil, a saber:

³ As pesquisas foram realizadas nos sítios: www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses; www.ibict.br; www.dominipublico.gov.br; www.scielo.br. Assim como, buscamos nos sites do GT de Educação Infantil da ANPED e dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais.

- a) uma tese, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás,
- b) duas dissertações, uma da Pós-Graduação em Educação da Universidade do Tuiuti do Paraná e a outra da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- c) dois livros, com publicações de resultados das pesquisas de monografias realizadas no curso de PGLS em Educação Infantil da PUC-RJ,
- d) dois artigos, um do grupo de professores da UFMG que trabalhou com a PGLS em Educação Infantil com professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte e, outro de curso realizado com as professores da rede municipal de Porto Velho, Rondônia.

A realidade social mostra que, em sua maioria, os cursos de PGLS têm sido implementados sob as determinações de uma formação técnica e rápida, amparada nas orientações de uma política neoliberal em que a formação de professores tem sido tratada como um momento de preparação para o trabalho, um contexto de antecipação (FREITAS, 2002, 2004; KUENZER, 2002).

Além do mais, nessa realidade não há uma orientação específica para a constituição dos cursos de PGLS em Educação Infantil, eles se inserem junto aos demais cursos dessa natureza, de caráter acadêmico e não-acadêmico, regulamentados pela Resolução CNE n.º1/2007, que determina no seu artigo 1º, parágrafo 3º, que os cursos de PGLS “são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino”.

Ao incluir os cursos de PGLS destinados à formação de professores no mesmo dispositivo legal, que orientam os cursos não-acadêmicos, de um modo geral, produz um contexto de contradições e ambiguidades no campo das políticas públicas destinadas à formação de professores do país (GOMES, 1999; OLIVEIRA, 1994, 1995a; PEIXOTO FILHO, 2003; SAMWAYS FILHO, 1998; SILVA, 2005, 2007; ZENTGRAF, 1988).

De acordo com as orientações da Resolução CNE n.º1/2007, cabe às instituições de Educação Superior criar instrumentos para regulamentar e instituir processos regulatórios para avaliar seus cursos de PGLS, inclusive no que se refere ao atendimento das especificidades da área abordada. Nesse caso, a Educação Infantil como uma política pública inclui-se no conjunto de todas as outras áreas sob as mesmas orientações.

Se o número de produções na área de Educação Infantil é reduzido, a PGLS no âmbito de outros níveis de ensino tem sido objeto de estudos e investigações em todo o país. Uma das discussões mais comuns entre diferentes pesquisadores trata-se do seu fortalecimento como *lócus* de formação técnica vinculada às determinações do mercado e, principalmente, assumida pela iniciativa privada sob a tutela dos órgãos públicos.

No levantamento de dados realizado, identificamos entre os anos de 1979 e 2011, um total de 52 publicações contendo resultados de pesquisas em diferentes estados do país: teses (8), dissertações (15) e artigos (29) que trataram dos cursos de PGLS na área de Educação, sob as mais diversas perspectivas, distribuídos em diferentes estados brasileiros, mas com concentração nas regiões sul, sudeste e nordeste. Essas produções estão apresentadas na figura 01, a seguir:

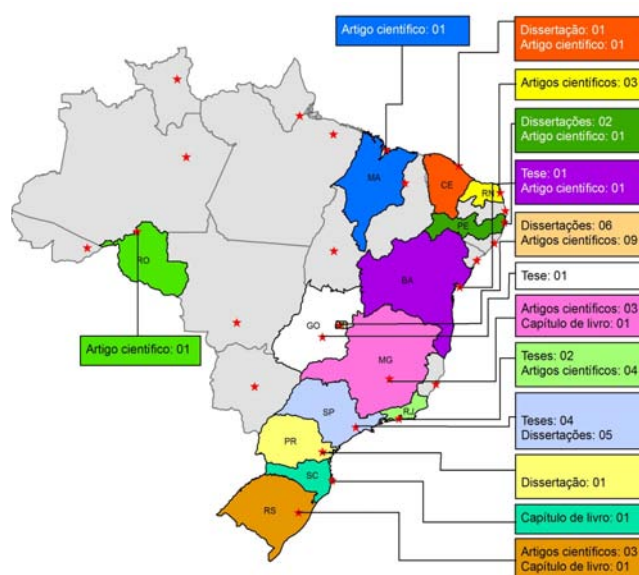


Figura 01: Distribuição geográfica das publicações sobre PGLS em Educação no Brasil.
Fonte: Elaboração da autora.

O gráfico 01, a seguir, apresenta a progressão por ano, das publicações apresentadas na figura 01, mostrando que a ascendência de produção de pesquisa, por meio de artigos, dissertações e teses acentuou-se a partir dos anos de 2000. Esse período, segundo Siqueira (2006), marca um momento de mudanças em função da reforma do Estado, que gerou crises e contradições no processo de implementação do modelo neoliberal. Cenário em que também se ampliaram significativamente os cursos de formação de professores em nível de graduação (FREITAS, 2000).

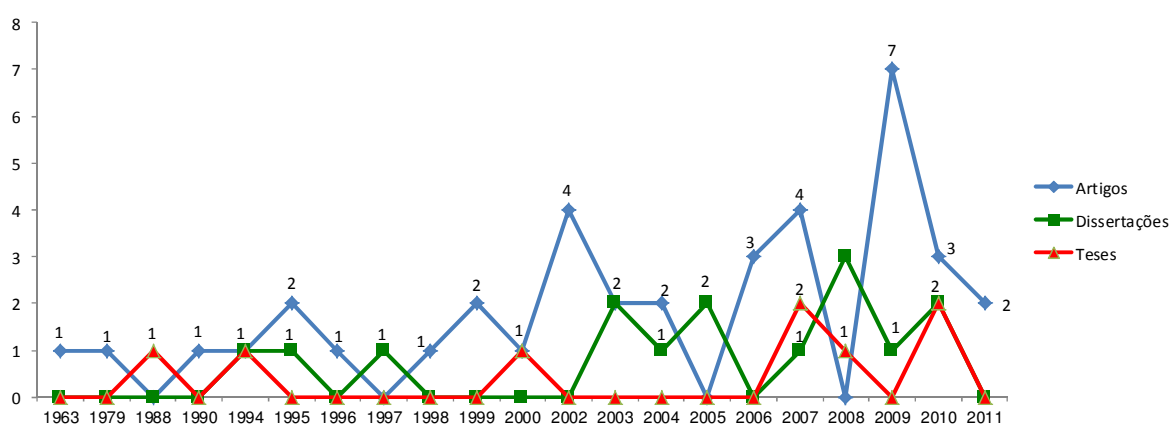


Gráfico 01: Progressão por ano, das publicações sobre PGLS em Educação no Brasil.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Apesar de o gráfico 01 mostrar que as publicações a respeito dos cursos de PGLS em Educação serem relativamente recentes, a sua origem como espaço de formação técnica para graduados remonta-se ao final do século XIX, especificamente, pelo Decreto Imperial n.º 5600/1874 que criou a Escola Politécnica. Já na República Velha (1889-1930), o Decreto n.º 16.782/1925 que versava sobre esses cursos para as áreas de Direito e Medicina. Logo no início do Estado Novo (1930-1945), os Decretos n.º 19.851/1931; e n.º 19.852/1931, tratando-os como formação técnica para a qualificação da mão-de-obra do mercado, abordado no Decreto n.º 21.321/1946, aprovado no período inicial do Estado Populista (1946-1964). (SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; OLIVEIRA, 1994, 1995a; ZENTGRAF, 1988).

Essas informações contrariam a maioria dos estudos já publicados que aponta o Parecer CFE n.º 977/1965 como documento que regulamentou os

curso de especialização no país. Entretanto, reconhecemos que esse documento é um marco histórico que institucionalizou a Pós-Graduação no Brasil, incluindo os cursos de especialização que passaram a ser definidos como PGLS.

No que se refere à PGLS como *lócus* de formação de professores, somente no final da década de 1970, recebeu com a Resolução CFE n.º 14/1977, uma regulamentação que normatizou esses cursos para o magistério superior. Ademais, só na década de 1990, passaram a ofertar cursos para a formação docente de um modo geral, amparados pela Resolução CNE n.º 2/1996. Do mesmo modo, as DCNCP (2006) no seu artigo 14, § 1º definiram que “esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados”.

Mediante a configuração desse contexto, justificamos, então, a realização desse estudo de doutoramento, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. O propósito de estudar as universidades públicas do estado da Bahia consistiu em proceder a uma análise que apreenda a natureza política e função social dos cursos de PGLS em Educação Infantil, considerando os processos políticos e sociais produzidos a partir da LDB/1996, que incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

O desafio de assumir o materialismo histórico-dialético como método (BARBOSA, 1991, 1997, 2004, 2006; KOSIK, 1976; KUENZER, 2007, 2008; MARX, 1977; SAVIANI, 2008) ampara-se na premissa de que para se compreender a totalidade dos cursos de PGLS em Educação Infantil é necessário um aprofundamento no campo das práticas histórico-sociais como processo de constituição de sua trajetória no âmbito da formação de professores no Brasil. Além do mais, esse procedimento metodológico, permite a identificação dos espaços de contradição e as leis de suas modificações como *lócus* de formação específica de professores.

Nesse percurso, o materialismo histórico-dialético como método de produção do conhecimento cria condições para que as descobertas da investigação científica sejam ordenadas por meio de uma exposição lógica que

evidencia os processos constituídos pelo estabelecimento de relações entre as categorias metodológicas e as conceituais.

Com relação à nossa sistemática de pesquisa, estamos trabalhando as categorias metodológicas a partir de Kuenzer (2008, p.64) que as apresenta como suporte necessário para se estabelecer a “relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando os procedimentos”.

Apoiar-nos-emos na *práxis*, totalidade e contradição como categorias metodológicas, que darão suporte à nossa pesquisa para estudarmos as concepções, relações e formas de organização de nossas categorias conceituais, apreendidas pelo recorte teórico-prático de nosso objeto de estudo, que são: formação de professores, formação específica e Educação Infantil.

A articulação entre as categorias metodológicas e conceituais produzirá o movimento entre os processos formativos realizados nas universidades públicas baianas, para possibilitar a explicação da natureza política e função social dos cursos de PGLS em Educação Infantil. Nesse sentido, apresentamos a figura 2, a seguir, que mostra a relação entre as categorias que estamos trabalhando como uma unidade teórico-metodológica.



Figura 02: Articulação entre as categorias metodológicas e conceituais da pesquisa.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

O estabelecimento da relação entre as categorias metodológicas e conceituais deu-se a partir da articulação entre os sentidos atribuídos para *práxis*, *contradição* e *totalidade*:

- a) *práxis* – “permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico” (KUENZER, 2008, p.64);
- b) *contradição* – movimento que se produz no movimento de ligação e unidade que no “transcurso da investigação, entre polos dialeticamente relacionados, *busca* compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade” (KUENZER, 2008, p.65);
- c) *totalidade* – “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p.35);

Na constituição desse processo teórico-metodológico, assumimos uma perspectiva histórica para abordar a PGLS a partir de suas origens no campo da Educação Superior brasileira, buscando identificar sua natureza política e função social no que se referem aos processos que a instituíram como *lócus* de formação dos profissionais da educação.

Essa dinâmica de investigação amparou-se em um movimento dialético que permitiu por meio da mediação desocultar alguns elementos importantes para explicar a permanência do caráter técnico dessa formação, inicialmente destinada à qualificação da mão-de-obra no mercado de trabalho não-acadêmico e, posteriormente, apropriada para a formação de professores.

O presente trabalho de pesquisa analisa as contradições e ambiguidades da realidade histórico-social em que se instalaram os cursos de PGLS na formação de professores no contexto brasileiro e, a partir dessa apreensão, tenta compreender as estratégias de apropriação desses processos pelas universidades públicas baianas na formação dos profissionais da Educação Infantil, para responder a seguinte questão: que natureza e função política têm os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil, ofertados por universidades públicas baianas?

O desdobramento dessa questão maior dar-se-á por meios dos seguintes objetivos específicos:

- a) analisar os processos históricos e práticas sociais que tornaram os cursos de PGLS *lócus* de formação profissional;
- b) explicar a dinâmica de constituição dos cursos de PGLS para a formação de professores perfazendo um percurso do magistério superior à Educação Básica;
- c) analisar qual tem sido a natureza e a função política dos cursos de PGLS na formação dos profissionais da Educação Infantil;
- d) identificar e explicar as especificidades da Educação Infantil que têm sido eleitas como prioridades na formação dos professores nos cursos de PGLS;
- e) analisar a concepção de formação construída nos cursos de PGLS em Educação Infantil;
- f) contribuir para a sistematização das informações acerca desse tema, indicando alguns elementos que podem estruturar de forma mais contundente a natureza política e a função social dos cursos de PGLS em Educação Infantil como *lócus* de formação específica de seus profissionais.

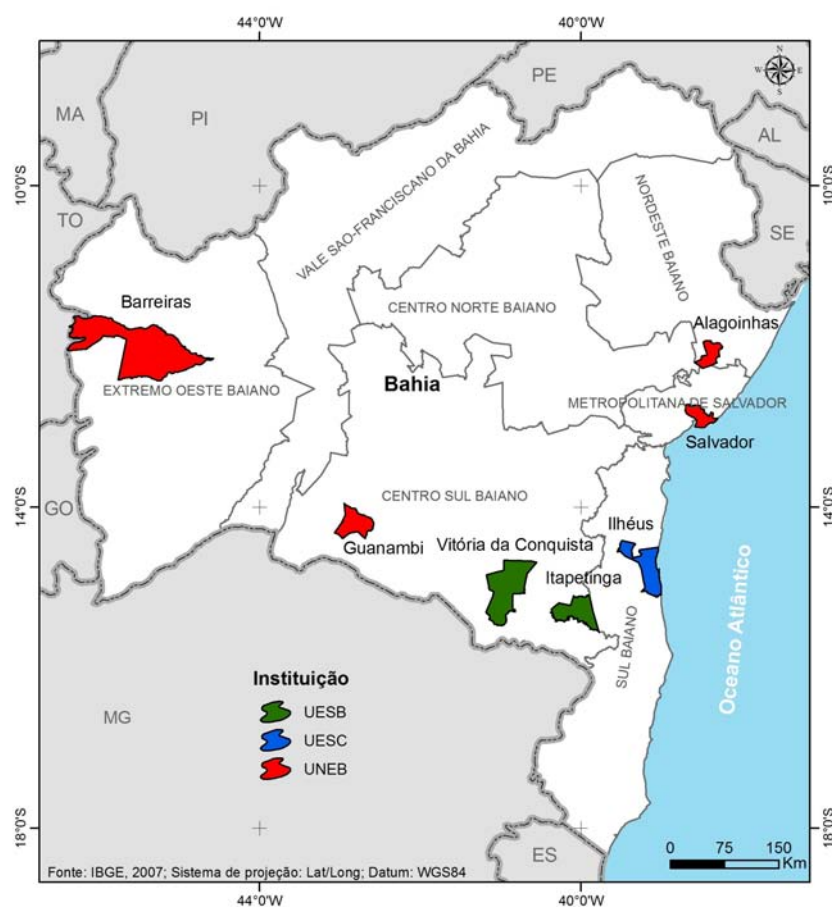
Os cursos de PGLS em Educação Infantil ofertados por universidades públicas baianas foram tomados como objeto de estudo desse trabalho de Doutorado em função de uma característica comum entre eles: foram ofertados como uma iniciativa da própria instituição. Trabalhamos com três das quatro instituições de Educação Superior (IES) estaduais da Bahia⁴, a saber: UESC, UNEB e UESB. As duas últimas organizam-se pela institucionalidade *multicampi*, uma estratégia política assumida para promover a expansão e a interiorização do Ensino Superior no estado, implementada, especialmente, a

⁴ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UESF), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Segundo Macedo (2008, p.132), o surgimento dessas instituições públicas “com exceção da UESF, ocorreu com a incorporação das faculdades isoladas e/ou de cursos autônomos (...) em diferentes épocas e em diferentes regiões, o que lhes concede um caráter peculiar”.

partir dos anos de 1980 (BOAVENTURA, 2009; CUNHA, 2004; FÁVERO, 1980; FIALHO, 2005).

Essa natureza *multicampi* no campo da Educação Superior no Brasil tem servido como um artifício do Estado para ampliar a oferta de cursos de graduação destinados à formação profissional em áreas e setores estratégicos, tendo em vista o atendimento de demandas e exigências de um projeto de sociedade capitalista que se edifica pela interposição entre serviços, bens e produtos (CUNHA, 2004; DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003).

Nessa conjuntura, inserem-se as IES *multicampi* da Bahia com a função de assegurar a expansão e a interiorização da Educação Superior na agenda internacional que se orienta pelas diretrizes das políticas públicas educacionais. Tomando essa questão como uma referência político-social no campo da formação de professores, o mapa 01 a seguir, apresenta a localização geográfica das três universidades públicas baianas que são *lócus* de nossa investigação.



Mapa 01: Municípios da Bahia onde as IES públicas realizaram PGLS em Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Tendo em vista a extensão territorial do estado exibida no mapa 01, observamos que a localização das universidades estaduais baianas, que têm ofertado a PGLS em Educação Infantil, atende cinco das sete mesorregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nessa totalidade, com exceção do centro sul baiano, que ofertou o mesmo curso em duas IES diferentes, as demais mesorregiões, metropolitana de Salvador, nordeste baiano, sul baiano e extremo oeste baiano, tiveram apenas um *lôcus* de oferta do referido curso.

Essas universidades apresentam a consolidação do curso de Pedagogia, formação inicial de professores para a Educação Básica, como característica comum, abrangendo as regiões geográficas nas quais estão inseridas (MACEDO, 2008).

Além do mais, todas essas IES oferecem cursos de PGLS nas mais diversas áreas do conhecimento⁵. Já no que se refere à PGLS em Educação Infantil, o gráfico 02, a seguir, mostra a trajetória de oferta desses cursos até o ano de 2012, indicando-os por ano de criação e, ainda, em termos de sua continuidade e extinção, quando for o caso.



Gráfico 02: Ano de oferta e evolução da PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas.
Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Apesar de a distribuição mostrar uma quantidade aproximada de cursos de PGLS em Educação Infantil entre as universidades, tendo em vista o

⁵ Na UESC, o Relatório da CPA 2006-2008 de Auto-Avaliação (2008, p.69), diz que, “entre 1996 e 2008, a UESC teve 24 cursos de especialização editados ou reeditados, com um total de 914 profissionais titulados”. No Relatório de Avaliação Institucional da UESB constam 19 cursos de PGLS realizados até o ano de 2009. Já na UNEB, a Gerência de Pós-Graduação registrou no período de 1998-2010, 292 cursos de PGLS.

ano de início, com 40,0% para a UNEB⁶; 33,3%, UESC e 26,7%, UESB⁷; a continuidade e a lógica de ordenamento dessa oferta são diferentes. Na UESC e na UESB, esses cursos tiveram seguimento, já a UNEB realizou 6 cursos, mas com oferta única na maioria dos casos, exceto quando, por duas vezes realizou a PGLS em um mesmo município do recôncavo baiano, uma em 1998 e a outra em 1999, sem continuidade posterior.

Nessa realidade, a presente pesquisa abrangeu um total de 15 cursos de PGLS em Educação Infantil realizados entre os anos de 1997 e 2011. Destes, 26,7% foram ofertados no final da década de 1990 e, 73,3%, entre os anos 2000 e 2011. As informações referentes a esses cursos quanto à denominação, localização, ano de início e término estão apresentadas no quadro 01, a seguir:

IES	Curso de PGLS	Localidade	Ano	
			Início	Término
UESC (5 turmas)	Educação Infantil	Ilhéus	1997	1999
	Educação Infantil	Ilhéus	2000	2002
	Educação Infantil	Ilhéus	2003	2004
	Educação Infantil	Ilhéus	2004	2006
	Educação Infantil	Ilhéus	2008	2010
UNEB (6 turmas)	Educação Infantil	Alagoinhas	1998	1999
	Educação Infantil	Alagoinhas	1999	2000
	Educação Infantil	Salvador	1999	2000
	Educação Infantil	Barreiras	2004	2006
	Educação Infantil e Séries Iniciais	Guanambi	2005	2006
	Formação de Professores para Educação Infantil com Mídias Interativas	Salvador	2006	2008
UESB (4 turmas)	Educação Infantil	Itapetinga	2009	2010
	Educação Infantil	Itapetinga	2010	2011
	Educação Infantil	Itapetinga	2011	2012
	Educação Infantil: fundamentos teóricos, políticos e metodológicos.	Vitória da Conquista	2010	2011

Quadro 01: Cursos de PGLS em Educação Infantil na Bahia.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

⁶ A UNEB possui 24 *campi* universitários distribuídos em todo o território do estado baiano.

⁷ A UESB é constituída por 3 *campi* universitários localizados no centro sul baiano.

Institucionalmente, o conteúdo de uma PGLS desdobra-se na relação estabelecida entre o que registra seu projeto, o discurso propagado em torno dele e, sobretudo, os processos formativos realizados. Nessa configuração analisamos os cursos de PGLS em Educação Infantil nas instituições de Educação Superior (IES) públicas da Bahia, mediante o desenvolvimento de suas propostas de formação, envolvendo, além dos registros de documentos (resoluções, portarias, projetos de curso), o posicionamento dos profissionais (coordenadores e professores-formadores) e dos egressos.

A busca por uma aproximação nessa realidade social amparou-se no processo de levantamento de dados que compreendeu a efetivação de um movimento que pudesse, ao responder as indagações e objetivos propostos, estabelecer conexões para identificarmos as contradições que incidiram sobre os cursos de PGLS na formação de professores e, em específico, dos profissionais da Educação Infantil no estado da Bahia.

Essa postura política possibilitou-nos sair da percepção imediata e das impressões iniciais para situarmo-nos em uma perspectiva crítico-dialética (KUENZER, 2008). Assim, constituímos um processo de investigação que propiciou sistematizar a explicação e a exposição das informações de forma orgânica e coerente, entre a elaboração de um pensamento abstrato e a condição concreta de realização dos cursos de PGLS em Educação Infantil.

Para tanto, consideramos, sobretudo, onde e como se produziram e se modificaram as múltiplas determinações da realidade social para desvelar questões ocultas ou contraditórias que nos fizeram apreender questões que se aproximam da totalidade como um todo estruturado e, assim, avançar no conhecimento que se tem até o momento acerca dos cursos de PGLS em Educação Infantil.

Por meio de uma dinâmica complexa e rigorosa de estudos e pesquisas, o percurso de levantamento de dados teve início em junho de 2009 com término em janeiro de 2012. Esse trabalho pautou-se na dinâmica de elaboração e utilização dos instrumentos e procedimentos de levantamento de dados de maneira que pudessem dar suporte à investigação científica diante das questões propostas.

Desenvolvemos em todo o processo de pesquisa um meticuloso trabalho de levantamento e análise de bibliografia pertinente à temática. Precisamos, ademais, dedicarmos tempo considerável à análise documental. Esses procedimentos foram simultaneamente conjugados/articulados à etapa de pesquisa de caráter empírico, no qual fizemos uso de questionários e entrevistas.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a realização de um levantamento rigoroso das publicações e dispositivos legais a respeito da PGLS, identificando, criticamente, os aspectos contraditórios e ambíguos, no que se refere à sua historicidade ante os processos históricos e políticos e suas implicações nas práticas sociais onde esses cursos se realizaram. Para tanto, consideramos a concepção apresentada por Cervo e Bervian (1983, p.55):

A pesquisa bibliográfica explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Por ser realizada independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

A pesquisa bibliográfica consistiu em uma atividade permanente e obrigatória em todo o processo de investigação. Sua realização se deu em uma dinâmica teórico-prática de aproximações da realidade a partir das mediações que envolveram um conjunto ordenado de procedimentos em torno dos cursos de PGLS, de um modo geral, e desses cursos no campo da formação de professores de Educação Infantil. As fontes envolvidas, bibliográficas e virtuais, foram teses, dissertações, artigos e livros que possibilitaram, inclusive, mapear as publicações realizadas acerca desse objeto.

A análise documental consistiu em um processo importante para o conhecimento do movimento que produziu a unidade entre a natureza social e a função político-institucional na realidade social, contexto no qual os cursos de PGLS em Educação Infantil tornaram-se *lócus* de formação de professores nas universidades públicas baianas.

Os documentos analisados foram os projetos pedagógicos dos cursos de PGSL em Educação Infantil, bem como leis, Decretos, resoluções e

portarias institucionais que os regulamentaram, partindo de um princípio importante para o materialismo histórico-dialético que é bem traduzido por Martins (2006, p.11) ao destacar que “nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, identificam-se, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) manifesta-se na configuração particular do fenômeno”.

Quanto às entrevistas, trabalhamos com a perspectiva dialética (KOSIK, 1976; KUENZER, 2008) pautada na visão de totalidade dos cursos de PGLS, tomando cuidado para não isolar as fontes de levantamento de dados nem do contexto nacional nem do contexto baiano. Sistematizamos desse modo porque a análise no campo do materialismo histórico-dialético sustenta-se nas relações estabelecidas entre o que é singular e universal, objetivo e subjetivo, geral e particular como condição para a produção do conhecimento científico que se materializa como síntese de uma realidade conhecida racionalmente.

No total, realizamos oito entrevistas com uso de um mesmo roteiro (APÊNDICE A), conduzidas pela pesquisadora nas próprias instituições onde trabalham as coordenadoras dos cursos de PGLS em Educação Infantil. O armazenamento dos dados deu-se por meio da gravação em áudio, com posterior transcrição literal de todo o conteúdo das respostas.

A participação dos professores formadores e estudantes egressos da PGLS deu-se por meio da proposição de questionários específicos para cada segmento. Ambos os questionários (APÊNDICES B e C) foram produzidos em ambiente *on line*, estruturados a partir de recursos midiáticos disponíveis em uma plataforma virtual privada⁸ que encaminha via link, as questões sem que os participantes precisem baixar arquivo para responder, salvar no computador antes de enviá-lo. Os recursos desse instrumento virtual possibilitam um *layout* interativo, e com isso as questões são respondidas de forma mais rápida pelos participantes.

Como procedimento de levantamento de dados, encaminhamos os questionários por e-mail para:

⁸ O endereço dessa plataforma é www.surveymonkey.com.br.

- a) 200 estudantes egressos dos 15 cursos de PGLS das IES públicas baianas, que representam 51,9% de um total de 385, com retorno de 125 questionários respondidos, correspondendo 32,5%,
- b) 40 professores-formadores, compreendendo 48,8% do total geral de 82, com retorno de 25 questionários respondidos, o que representa 30,5%.

Os dados referentes aos percentuais entre o total geral de estudantes e o de professores dos cursos de PGLS em Educação Infantil, o número de questionários enviados e o número de respondidos estão apresentados no gráfico 03, a seguir.

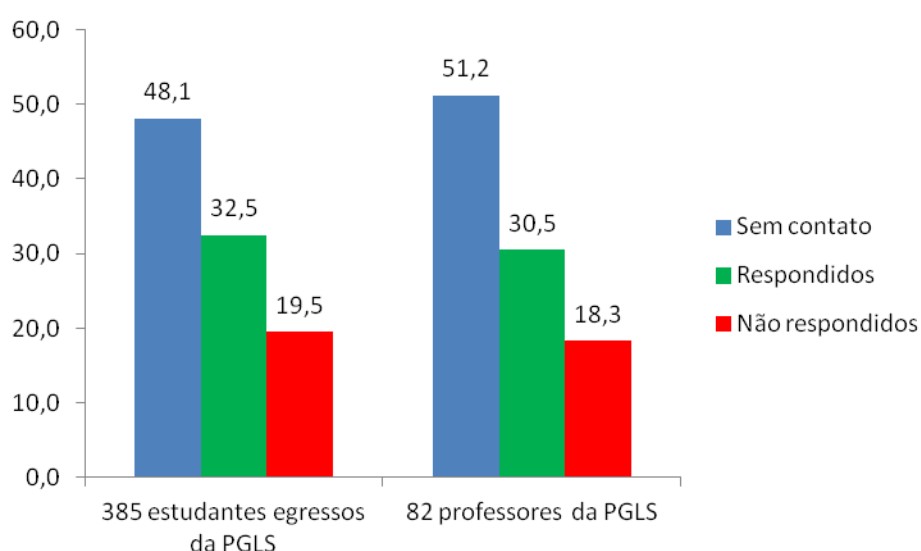


Gráfico 03: Distribuição percentual entre os participantes da pesquisa.

Fonte: Elaboração da autora.

Organizamos o texto deste trabalho em quatro capítulos, adotando três princípios basilares do materialismo histórico-dialético para sua constituição: (i) o cuidado de proceder a uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história da PGLS, em geral e da PGLS em Educação Infantil, em particular; como processos que geram e são resultados de mudança; (ii) os fenômenos que envolveram a PGLS como *lócus* de formação de professores e base de sua origem em situações dinâmico-causais e não de uma aparência externa, e ainda, (iii) na tarefa de análise, explicação e exposição priorizamos o desvelamento de relações entre o todo e suas partes e vice-versa.

No primeiro capítulo, **Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu como *lócus* de formação: processos históricos e práticas sociais**, abordamos a origem dos cursos de especialização no Brasil destinados à formação técnica e à qualificação da mão-de-obra para o mercado; analisamos o processo de constituição desses cursos como Pós-Graduação *Lato Sensu* no Parecer CFE n.º 977/1965, apresentando uma análise da revisão desse parecer para a criação da Resolução CFE n.º 14/1977, que regulamentou esses cursos para a formação de professores para o magistério superior e, por fim, discutimos a anterioridade dessa resolução, no que se refere à sua inclusão na instituição da carreira docente para o magistério superior na década de 1960.

A Pós-Graduação *Lato Sensu* na formação de professores (1980-1990): do magistério superior à Educação Básica, é a abordagem temática do segundo capítulo que analisa a Resolução CFE n.º 14 de 1977 no contexto de formação de professores do magistério superior, discutindo o papel desses cursos anos de 1980 e 1990, envolvendo os profissionais da Educação Básica.

O terceiro capítulo trata dos **cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil nas universidades públicas baianas: formação continuada e especialização profissional**, analisando o contexto político social dos primeiros cursos dessa natureza cadastrados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) voltados para a Educação Infantil. Nesse texto, trazemos o movimento da PGLS em Educação Infantil nas universidades públicas baianas: da criação ao desenvolvimento da proposta de formação; os projetos de formação e as razões pelas quais justificaram a criação desses cursos e, por fim, discutimos a concepção que as IES apresentam para a formação de professores.

A Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil: produção da condição e do trabalho acadêmico na formação de especialistas é o conteúdo do quarto e último capítulo, em que apresentamos os sentidos empregados para as atividades de pesquisa, reconhecidas como instrumento teórico-metodológico da formação e, finalmente, discutimos se forma-se um especialista em Educação Infantil nos cursos de PGLS.

Nas considerações finais do trabalho retomamos os principais aspectos que objetivaram o nosso estudo, compreendendo que a procura dos

profissionais que trabalham na totalidade de toda a Educação Básica pela formação específica não pode ser uma responsabilidade individual, mas uma política de Estado com direito ao afastamento de suas atividades para se envolver nos processos formativos, tomando como lócus as universidades públicas. Nesses termos, os cursos de PGLS no campo da Educação Superior podem assim ser compostos como formação continuada respaldada sob os meios necessários para se realizar uma formação específica, a partir dos processos de produção da condição e do trabalho docente.

CAPÍTULO 1

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* COMO *LÓCUS* DE FORMAÇÃO: PROCESSOS HISTÓRICOS E PRÁTICAS SOCIAIS

Neste capítulo problematizamos algumas estratégias políticas que delinearão o percurso de regulamentação dos cursos de especialização como formação técnica até o início de sua constituição como *lócus* de formação de professores. Para tanto, estabelecemos os nexos de produção dos processos histórico-sociais e políticos desses cursos a partir de suas legislações, desde o Decreto Imperial n.º 5.600/1874 até a Resolução CFE n.º 14/1977, estabelecendo relações com as práticas sociais de instituição desses cursos. Depois, expomos o contexto de instituição da profissão docente no campo do magistério superior, que incorporou os cursos de PGLS para fins de titulação e progressão na carreira docente, cujo processo de regulação antecedeu sua normatização, determinando suas condições acadêmicas como campo específico de formação de professores.

1.1. A origem dos cursos de especialização no Brasil: a formação técnica e a qualificação da mão-de-obra para o mercado

No Brasil os processos de implantação dos cursos de PGLS emergiram de diferentes contextos políticos, ideológicos, históricos e sociais, marcados por propósitos clientelistas que geraram desencontros e incertezas, principalmente, pelas condições de configuração de sua origem, concepções e especificidades diante de suas funções e práticas sociais.

Para tratá-la em sua totalidade é preciso que a análise comece pela compreensão semântica da expressão pós-graduação oriunda da palavra graduação que se constitui um substantivo, cuja função é nomear algo que se desdobra pelo ato de divisão; de uma unidade de medida; da obtenção de grau

de ensino. Mesmo empregadas em contextos diferentes, essas definições mantêm relação com a ideia de divisão e de medida.

No campo da Educação Superior, pós-graduação é uma expressão que carrega do ponto de vista semântico uma contradição, pois a palavra graduação antecedida pela preposição *pós*, traz a ideia de hierarquia sobreposta. Sua lógica de funcionamento consiste, então, em graduar níveis de formação acadêmico-científica em uma dinâmica ascendente.

Atualmente, pós-graduação é o termo oficial que nomeia uma das etapas da Educação Superior, agrupada em *lato sensu* e *stricto sensu*. Originárias do latim, as palavras *sensu* significa sentido; *lato*, largo e *stricto*, restrito, específico. Em uma acepção técnica, os sentidos e seus desdobramentos dependem das formas de utilização e delas são definidos os seus significados. *Stricto sensu* restringe-se a algo que se aprofunda especificamente; e *lato sensu* é amplo, abrangente.

Durante décadas esse entendimento gerou conflitos, dissensos e consensos em torno da definição de um lugar para a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PGSS) nas políticas educacionais brasileiras. A cisão entre esses cursos e a PGLS efetivou-se mediante um conjunto de medidas que sustentou a organização da Educação Superior.

Apresentadas essas considerações, hoje em dia a etapa *lato sensu* insere-se no campo da Educação Superior e nomeia os cursos de especialização no âmbito da pós-graduação, cujo sentido expressa, respectivamente, o ato de especializar-se, de distinguir, de designar algo especial, de indicar preferência; e implica especialização, melhoramento.

A terminologia especialização foi pela primeira vez registrada em um documento oficial brasileiro no final do século XIX, quando o poder executivo criou pelo Decreto Imperial n.º 5.600/1874, a Escola Politécnica (OLIVEIRA, 1994, 1995a, 1995b; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; ZENTGRAF, 1988).

Essa escola surge para atender a uma pequena população urbana que se formava no Brasil, em decorrência das grandes transformações políticas e econômicas, que impulsionaram um reordenamento social, produzido, sobretudo, pela crescente crise enfrentada nos latifúndios, caracteristicamente

artesanais. Esse processo contou ainda com o surgimento de uma tímida ascensão industrial, que se organizava progressivamente em grupos operários, gerando a divisão de classes entre os proprietários e os trabalhadores da agricultura e da indústria (OLIVEIRA, 1994, 1995a; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; ZENTGRAF, 1988).

Nessa realidade social a Escola Politécnica serviu como referência para a criação de cursos em nível superior, que se organizaram para o atendimento da necessidade de formação técnico-profissional, principalmente, em algumas áreas, entre elas Direito, Engenharia e Medicina. Na verdade, esses cursos tinham o propósito de qualificar profissionais que pudessem participar da organização legal dos latifúndios, resguardando o bem-estar social dos donos da propriedade privada que se constituíam naquele período (SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; ZENTGRAF, 1988).

Tratando desse contexto Zentgraf (1988) traz uma contribuição importante ao tratar do surgimento dos cursos de especialização no Brasil. Segundo ela, a origem desses cursos inspirou-se no modelo de funcionamento da Escola Politécnica para cursos superiores, inclusive, a constituição do significado de especialização.

Sob esse pressuposto os cursos no campo do Ensino Superior tinham foco na formação profissional por meio de uma sequência de dois blocos, o primeiro, básico com duração de dois anos e, o segundo de caráter técnico-profissional, agrupando seis cursos especiais que, ao final, diplomavam os concluintes. Nas palavras de Zentgraf (1988, p.02), esses cursos ofereciam condições para “os alunos aprofundarem os seus conhecimentos em cursos voltados para as diferentes especializações exigidas pelo contexto sócio-econômico da época”.

Se, ainda, no século XXI, muitos cursos de formação de mão-de-obra com caráter técnico têm prioridade nas políticas públicas, populistas e mercadológicas, não é diferente do que acontecia com a realidade brasileira no final do século XIX e início do XX, marcada pela relação entre o desenfreado processo de urbanização provocado pelo desenvolvimento industrial e a vida dos trabalhadores explorados pelos latifundiários (CUNHA, 2000).

Essas relações produziram vários problemas, como o êxodo rural, que ocasionou um inchaço nas grandes cidades existentes até então, gerando uma enorme situação de pobreza urbana, movida pelo desemprego, justificado pela falta de escolarização, convivendo ainda com elevado índice de violência. Em meio a esses problemas, o Brasil construía uma política de ascensão econômica e contava com a exportação de produtos agrícolas, preferencialmente, o café.

Em contrapartida, percebia que a segurança dessa estratégia de desenvolvimento econômico estava frágil, não em função do fortalecimento de divisão de classes sociais, mas, sobretudo, pelo discurso de mercado da falta de mão-de-obra qualificada (MACHADO, 1989; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; ZENTGRAF, 1988).

Para a efetivação dessa política de exportação, o Brasil mantinha relações políticas e comerciais com nações mais desenvolvidas, que exigiam condições mínimas para a efetivação dos processos de industrialização dos produtos que comercializava. Esse processo foi determinante para que o Estado voltasse sua atenção para a organização da educação formal que passou a ser uma das preocupações na definição das políticas públicas que se iniciavam no país (SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; ZENTGRAF, 1988).

Nesse cenário econômico brasileiro, no qual o modelo de sociedade encontrava-se na coexistência entre a política agrário-exportadora e a urbano-industrial, a educação formal passou a se constituir uma ação importante entre os grupos sociais, embora por diferentes motivos, tanto os filhos de proprietários como de trabalhadores buscavam uma formação profissional.

O primeiro grupo constituído pelos donos das propriedades, entendia que a manutenção e o fortalecimento do sistema econômico-industrial no Brasil dependiam de profissionais com conhecimento específico, qualificado, já o segundo grupo formado pelos trabalhadores das propriedades, acreditava que essa formação era uma condição real de ascensão social. Desse modo, asseguravam-lhes oportunidades concretas de emprego possibilitando a melhoria de suas condições de vida (CUNHA, 1988, 2000; MACHADO, 1989; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; ZENTGRAF, 1988).

Os arranjos para a definição dos processos de formação de caráter técnico eram naquela época e são até hoje, constituídos para atender a lógica organizacional da sociedade do capital que, por sua vez, também requer formas de estruturação, funcionamento e valorização de cursos em determinadas áreas, diversificando, inclusive, os tipos de instituições formativas.

Os cursos mais e menos valorizados constituem, assim, um conjunto de conhecimentos específicos e distintos para atender diretamente às necessidades da consolidação da propriedade privada. Os de maior prestígio social direcionavam-se às pessoas de classe privilegiadas economicamente, os de menor valor social destinavam ao trabalhador, detentor da força de trabalho destinada para atender necessidades e primazias produzidas pela lógica do capital (CUNHA, 1988, 2000; MACHADO, 1989; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; ZENTGRAF, 1988).

A configuração desse processo formativo pode ser analisada sob a perspectiva da politecni⁹, pela qual Marx (1977) explicou o processo de educação do proletariado, distinguindo-o da educação dos latifundiários. Desde o Brasil Império, o significado desse termo tem fomentado a lógica de organização dos cursos em nível superior, quando focalizaram, de um lado, o caráter técnico da atividade profissional para profissões de ocupação socialmente estratégica e, de outro, quando se destinaram à formação mais abrangente e de acesso aos bens culturais para grupos economicamente privilegiados.

No que se refere à singularidade de alguns cursos, originalmente, os chamados cursos de especialização caracterizavam-se como instrução técnica, localizada e pontual em uma determinada atividade profissional, sem apreensão de suas dimensões políticas, históricas e sociais. Sob essas características foi se constituindo a ideia de instabilidade, variação, mudança (SAMWAYS FILHO, 2003; ZENTGRAF, 1988).

⁹ Machado (1989, p.11) diz que a politecni^a “pressupõe, em primeiro lugar, tonar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico. Por outro lado, exige a redefinição da relação entre estrutura, conteúdo e métodos numa perspectiva orgânica”.

Nessas condições em sua constituição inicial, os cursos de especialização não assumiam um caráter acadêmico mais denso, uma vez que sua função política era a formação técnica. Essa tipologia de formação técnica já havia sido criticada por Marx (1977, 1983), ao propor que a natureza do ensino para a classe trabalhadora tinha que acompanhar outra tendência, a intencionalidade histórica de transformação. Ele negava o ensino puramente técnico que, nas palavras de Machado (1989, p.125) criava para o trabalhador a condição estreita e subordinada “à tirania da divisão do trabalho”.

Essa abordagem marxiana contribui para se assumir a dimensão histórico-social como constructo que atribui sentido ao ensino na formação de caráter profissional. Entretanto, o Estado brasileiro assumiu outro percurso, a formação técnica, que passou a ser definida por um conjunto de ideologias, que sustentasse o *status quo* da profissão, que a nomeasse a partir das demandas do mercado de trabalho, inclusive, atribuída como uma responsabilidade das instituições públicas e privadas. Importante ressaltar a contribuição de Sousa (2011, p.198):

No que tange especificamente ao ensino privado, no Brasil, suas origens podem ser encontradas na última década do século XIX, quando é estabelecida pela Constituição da República, proclamada em 1891, a descentralização desse nível de ensino, que até então era mantido com exclusividade pelo poder central. A mesma Carta Magna determinou que governos estaduais deveriam assumir a responsabilidade em relação ao Ensino Superior, o que se efetivou por meio da instalação de instituições privadas que passaram a ministrar seus cursos.

Essa tessitura político-social explica o consenso em torno do qual se agregou valor à permanência da formação técnica nas legislações da educação brasileira que, a partir da década de 1920, ganhou nova legislação: a reforma de ensino instituída por Luiz Alves-Rocha Vaz por meio do Decreto n.º 16.782/1925, dando continuidade à constituição e realização dos cursos de formação em nível superior nas instituições públicas e privadas (ZENTGRAF, 1988).

Não obstante, esses cursos em nível superior continuavam sendo criados e estruturados para atender aos interesses de grupos dominantes, considerando as necessidades do mercado de trabalho. As escolhas

ancoravam-se em um conjunto de ações, instituindo um percurso consensual de construção de um projeto sob a égide capitalista que, para se manter, era necessária e urgente a formação de uma elite intelectual brasileira, capaz de implementar esse projeto com o propósito de manutenção dos princípios que sustentam a divisão de classes e, por conseguinte, do trabalho e da própria formação profissional (CUNHA, 1998, 2000; MACHADO, 1989; ZENTGRAF, 1988).

A priori, os cursos superiores concentravam-se em áreas específicas: medicina, direito e engenharia, além dos cursos de farmácia e odontologia que passaram a ter prioridade nas políticas de governo, sendo alvos de determinação nas legislações brasileiras, subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores (CUNHA, 1998; OLIVEIRA, 1994, 1995a).

Nessa perspectiva, a formação em nível superior era uma demanda emergencial para o país, que buscava desenvolver-se social e economicamente. Para tanto, regulamentaram-se as terminologias para nomear as a diversidade de tipos de cursos, recebendo expressões significativas para o mercado: especialização, cursos especializados, aperfeiçoamento, cursos especiais (CUNHA, 1998; OLIVEIRA, 1994, 1995a, 1995b; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; ZENTGRAF, 1988).

Em tal movimento, a nova ordem social que se estabelecia no país demandou o surgimento de outros cursos em nível superior, agora de natureza específica com destino às determinadas funções. Essa necessidade foi expressa no Decreto n.º 16.782/1925, que regulamentou o curso de Higiene e Saúde Pública para os egressos da graduação em Medicina, considerado por Zentgraf (1988) e Samways Filho (1998), o primeiro curso de pós-graduação em nosso país, uma vez que sua matrícula estava condicionada à conclusão da graduação.

Essa regulamentação mostra que os cursos de especialização já se constituam um tipo de formação para pós-graduados a partir de 1925. Ademais, continuava a oferta de cursos técnicos durante a graduação, como no caso da medicina. Mas, os estudantes depois de sua conclusão, podiam especializar-se em um curso de Higiene e Saúde Pública.

Em função disso, concordamos com Zentgraf (1988) e Samways Filho (1998, 2003) que esse modelo de formação instituiu a ideia originária de uma pós-graduação para os cursos de especialização, visto que antes do Decreto n.º 16.782/1925, esses termos qualificavam as particularidades dos cursos de graduação, tomando a Escola Politécnica como referência.

A ideia de realizar cursos após a conclusão da graduação expressa no Decreto n.º 16.782/1925, era definida por um único critério de regulamentação: o estudante ter concluído a graduação para se matricular na especialização. Em contraposição, esse Decreto não trazia uma normatização para a organização, planejamento e implementação desses cursos. Todo o processo ficava inteiramente sob a responsabilidade das instituições de Ensino Superior que os ofertavam (FÁVERO, 2000; OLIVEIRA, 1994, 1995a, 1995b; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; ZENTGRAF, 1988).

Diante da configuração desse contexto, apontam-se duas questões importantes no processo de implantação dos cursos de especialização no Brasil: a primeira, que delegava liberdade às instituições para sua criação e a segunda, determinada pela anterior, anunciava o papel do Estado em relação à sua oferta. O Estado concedia às instituições liberdade para ofertar esses cursos, inclusive, cobrando mensalidades dos estudantes (SAMWAYS FILHO, 1998; ZENTGRAF, 1988). Essa situação mostra que teve início em 1925 uma política de incentivo à privatização dos cursos de especialização.

Dizemos isso porque mediante diferentes interpretações, a expressão liberdade tem marcado os diversos percursos pelos quais se instituíram os processos ideológicos de diminuição do papel do Estado nas políticas públicas educacionais em nosso país, incluindo a formação dos profissionais de diferentes áreas. A nossa hipótese é que, quanto mais livres fossem as instituições para ofertá-los, menor era a necessidade de participação do Estado na regulamentação e avaliação de seu funcionamento, logo, de seu financiamento. Nessas circunstâncias, assenta-se o conjunto de ideologias que produziu o que mais tarde se denominou de Estado mínimo.

Na gestão do Estado Novo conhecida como Era Vargas (1930-1945), consolidou-se, a partir de 1930 um novo projeto educacional, incluindo os cursos de nível superior por meio da Reforma Francisco Campos com caráter

conservador, autoritário, burocratizador e excludente (CUNHA, 1998, 2000; FÁVERO, 2000; ZENTGRAF, 1988).

Ao descrever esse caráter, Fávero (2000, p.40) afirma que a referida reforma consistiu em uma política de:

Reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora (...) Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar às diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação criar e desenvolver um ensino adequado à 'modernização do país, com ênfase na formação de elites e na capacitação para o trabalho.

Uma das ações promovidas pela Reforma Francisco Campos consistiu na implantação do Estatuto das Universidades Brasileiras por meio do Decreto n.º 19.851/1931 que dispôs o seguinte:

O Ensino Superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

Nesses termos, o documento registrou também a finalidade dos cursos de especialização, ainda que em uma perspectiva nebulosa, pois trazia apenas uma referência quanto à sua definição, expressa no artigo 34, alínea d: “destinados a aprofundar, em ensino intensivo e sistematizado, os conhecimentos necessários a finalidades profissionais ou científicas”.

Sob as premissas de enfatizar a formação de elites e a qualificação da mão-de-obra para o mercado de trabalho, destaca-se no âmbito dos cursos superiores o conteúdo do artigo 4º do Decreto n.º 19.851/1931, que faz a dissociação entre ensino e pesquisa. A princípio, essa questão pode parecer sem muita proeminência, no entanto é de muita relevância, já que esse princípio deu origem à lógica de organização dos cursos de especialização no país. No íterim desse Decreto, estava definida que a essência desse tipo de curso seria o ensino, organizado para trabalhar determinados conhecimentos

agrupados em diferentes componentes curriculares (FÁVERO, 2000; OLIVEIRA, 1994; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; ZENTGRAF, 1988).

A qualificação para o trabalho assentava-se em uma lógica em que a pesquisa não se considerava necessária. Assim, os cursos de especialização abrangiam um grande contingente de pessoas, já que estavam destinados a promover uma formação técnica e pontual como base no atendimento das funções determinadas pelo mercado. Nesses termos, bastava o ensino como contexto formativo.

Em outra perspectiva, Fávero (1998, 2000), Zentgraf (1988) e Cunha (1998, 2000, 2004) mostram que para impulsionar o desenvolvimento científico e econômico do país, responsabilizado a um pequeno grupo elitizado, a pesquisa científica tornou-se fundamental e se elevou à condição de instrumento teórico-metodológico privilegiado. Desse modo, produziu-se a necessidade de criação de outras instâncias de formação pós-graduada, com um *ethos* científico de maior importância acadêmica atribuída aos cursos de especialização.

A ideia de especialização como *lócus* de formação com caráter técnico assentou-se na prerrogativa de que o ensino asseguraria as condições necessárias requeridas para tal objetivo. Essa mesma premissa foi determinada pelo Decreto n.º 19.852/1931¹⁰, que incluiu esses cursos na área de Medicina tratados, inclusive, com grande destaque, sob os mesmos princípios do Decreto n.º 16.782/1925.

O Decreto n.º 19.852/1931 teve uma relevância expressiva para promover a expansão dos cursos de especialização no país. Depois de oito décadas, muitas questões tratadas nesse documento ainda estão presentes na legislação brasileira que regulamentam a PGLS. (CARVALHO, 1979; CUNHA, 2000, 2004; CURY, 2005; FLORES, 1995; GAZOLLA, 1996; MEDEIROS, 2010; OLIVEIRA, 1994, 1995a, 1995b; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; SANTOS, 2003; SAVIANI, 2000; SEVILHA, 1995; ZENTGRAF, 1988).

¹⁰ Decreto n.º 19.852, de 11 de Abril de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, cujos princípios inspiraram-se na política educacional norte-americana.

Em contraposição às questões já tratadas até o momento, Cury (2005) atribui ao Decreto n.º 19.851/1931, o valor de documento oficial que institucionalizou os cursos de especialização no Brasil. Apesar de o referido Decreto institucionalizar a regulamentação desses cursos, incluindo além de Medicina o curso de Direito, reconhecemos que a natureza dos cursos de especialização já existia muito antes, registrada no Decreto n.º 16.782/1925, quando regulamentou o curso de Higiene e Saúde Pública.

O quadro 02, a seguir, apresenta o conteúdo do Decreto n.º 19.851/1931, cuja ênfase voltava-se para os cursos de Medicina e Direito, para um público que, segundo Cunha (2004) totalizava aproximadamente 20 mil estudantes nas referidas graduações. Isso significa que os cursos de especialização nessas áreas já se desenhavam como um *lôcus* privilegiado no mercado de trabalho.

Caracterização	Indicação do Decreto	Texto do Decreto n.º 19.851/1931
Natureza do curso	Profissionalizante	Art. 35-d - cursos de especialização destinados a aprofundar, em ensino intensivo e sistematizado, os conhecimentos necessários a finalidade profissionais ou científicas;
Responsável	Diretor do Instituto Universitário	Art. 28-V - assinar e expedir certificados dos cursos de especialização;
Comprovante de conclusão do curso	Certificado	
Proponente	Professor catedrático e livre	Art. 32-XVI - resolver sobre os mandatos universitários para a realização de curso de especialização, por iniciativa própria ou por proposta de qualquer instituto da Universidade;
Aprovação do curso	Conselho Universitário	Art. 39 - Os cursos de especialização poderão ser organizados e realizados pelo professor catedrático (...), ou pelos docentes livres, cabendo ao Conselho técnico-administrativo autorizar esses cursos, aprovar os respectivos programas e expedir instruções relativas a seu funcionamento. Art. 76 - Ao docente livre será assegurado o direito de: (e) organizar e realizar cursos de especialização relativos à disciplina de que é docente livre.
Local de realização	Instituto de Ensino Profissional	Art. 40 - A capacidade didática dos institutos universitários ainda poderá ser ampliada na realização de cursos em institutos ou serviços técnicos ou científicos, nos quais será ministrado alto ensino de especialização, no cumprimento de mandatos universitários, mediante prévio acordo do Conselho Universitário com os direitos dos respectivos institutos ou serviços.
Corpo docente	Professor catedrático, livre ou contratado	Art. 71 - Os professores contratados poderão ser incumbidos da regência, por tempo determinado, do ensino de qualquer disciplina dos institutos universitários, da cooperação com o professor catedrático no ensino normal da cadeira, da realização de cursos de especialização, ou ainda da execução e direção de pesquisas científicas.
Aluno	Matrícula livre em mais de um curso no Instituto	Art. 82 - Não será permitida a matrícula simultânea do estudante em mais de um curso seriado, sendo, porém, permitido, aos matriculados em qualquer curso seriado a frequência de cursos avulsos, ou de especialização.

Quadro 02: Regulamentação dos cursos de especialização - Decreto n.º 19.851/1931

Fonte: Decreto n.º 19.851/1931

O Decreto n.º 19.851/1931 mostra que a natureza dos cursos de especialização era técnica e instrumental. De responsabilidade dos Institutos de Ensino Superior, esses cursos eram elaborados por um professor catedrático, que os encaminhava para a aprovação do Conselho Universitário. Nesse processo, a matrícula estava condicionada ao término da graduação e, por isso, os estudantes podiam frequentar, concomitantemente, mais de um curso e seriam certificados.

Especialmente nessas áreas que os estudantes podiam frequentar mais de um curso ao mesmo tempo, a lógica que se efetivava era de que quanto mais certificados tivessem, maior seria a credibilidade desses profissionais no mercado. Essa vinculação entre certificação e valorização social fortalecia a ideia de provisoriedade da formação especializada.

A certificação representava simbolicamente uma natureza pontual e técnica da formação, uma vez que a quantidade de títulos acumulados podia agregar valor social ao nível de conhecimento do profissional (CUNHA, 1998, 2000). Nessa configuração formação carrega um significado de treinamento, socialmente comprovado por meio de certificados.

Resultado de uma década de muitos embates e também de definições no âmbito da estruturação das instâncias governamentais¹¹, o conteúdo do Decreto n.º 19.851/1931, coexistiu com o movimento de reconstrução dos ideais da educação nacional propostos pelos Pioneiros da Educação Nova.

Pelas condições da realidade político-econômica do país nesse período de configuração de um Estado Novo, no campo do Ensino Superior, a regulamentação da especialização voltada, exclusivamente, para as áreas de Direito, Engenharia e Medicina, reforçava a lógica de um valor social historicamente construído, que ratificava um *status* de elite intelectual brasileira aos profissionais com essa formação.

A lógica de formação de uma elite intelectual, que vinha se construindo no Brasil, ao longo dos anos, foi evidenciada e contestada no movimento dos Pioneiros ao denunciar que somente os cursos de Engenharia, Medicina e Direito definiam esse *status*. Os pioneiros apontaram a necessidade de

¹¹ Principalmente, a partir da criação do Ministério da Educação e da Saúde.

desconstrução da exclusividade desses três cursos, e defendiam que o professorado de todos os níveis tivesse o direito de ser reconhecido e valorizado pelas ações do Estado e da sociedade civil como parte constituinte de um grupo intelectualizado (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Nos pressupostos do movimento da Educação Nova estava a defesa da Universidade como *lócus* de formação de professores e, ao mesmo tempo, uma redefinição conceitual para a *formação* de professores. Segundo seus precursores era essa atitude política que o Estado precisaria assumir na instituição para a implementação de ações em prol da valorização da carreira do magistério. Contraditoriamente, tais conjecturas não ganharam força na formalização de documentos regulatórios que normatizaram o funcionamento da universidade e da própria formação de professores.

Com todas as nuances da Era Vargas (1930-1945), mudaram-se os rumos da educação nacional. O Estado assumiu uma postura de elaborar documentos oficiais, desconsiderando as demandas sociais e as reivindicações do mundo real, por meio da imposição de Decretos que validavam as recomendações de pareceres encomendados. Esse estilo de governo fortaleceu-se em função do atendimento às necessidades de um projeto societal de ordem conservadora, que se estruturava na interface entre a economia e o desenvolvimento social, característica das políticas brasileiras econômico-desenvolvimentistas (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Nesse contexto acentuou-se a preocupação com a formação técnica de profissionais para ocupações em áreas estratégicas do mercado de trabalho, que se estruturavam em função do desenvolvimento industrial, para o qual se definiam os programas governamentais, sob a orientação e controle norte-americano (CUNHA, 1998, 2000; FÁVERO, 2000). Os cursos que promoviam a ampliação do *lócus* de formação de professores para além da graduação ainda não tinham um lugar definido nas políticas de governo, tanto que os princípios que normatizaram os cursos de especialização em 1931 foram mantidos em documentos posteriores (SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; ZENTGRAF, 1988).

Com o fim da Era Vargas e a instauração do Estado Populista (1946-1964), a legislação educacional trouxe novas alterações para a organização do Ensino Superior no país. Nesse contexto, mantiveram-se as principais características já instituídas para os cursos de especialização, com algumas mudanças expressas no Decreto n.º 21.321/1946, que aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil (CURY, 2005; FÁVERO, 2000; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; ZENTGRAF, 1988).

Ao expor, no seu artigo 71, a tipologia de cursos universitários, duas questões interessam-nos no Decreto n.º 21.321/1946:

- a) fez-se referência aos cursos de especialização, distinguindo-os dos cursos de aperfeiçoamento, pois até então, especialização e aperfeiçoamento eram termos abordados conjuntamente, um seguido do outro, sem distinção conceitual;
- b) utilizou-se pela primeira vez em uma legislação brasileira a expressão *pós-graduação*, embora a formação técnica para egresso em cursos superiores, já fosse uma realidade comum para a formação de uma elite intelectual brasileira.

Nesse documento os cursos de especialização foram tratados nos artigos 73 e 74 do referido Decreto. O primeiro, expressa sua natureza política destinada “a revisão e desenvolvimento dos estudos feitos nos cursos normais, pela forma estabelecida no regimento”. Já no artigo 74, trata-se da destinação acadêmica: “ministrar conhecimentos aprofundados nos diferentes ramos de estudos filosóficos, científicos, artísticos ou técnicos, pela forma estabelecida no regimento e de acôrdo com programas prèviamente aprovados”.

As deliberações para os cursos de especialização faziam parte das ações que compuseram um conjunto de medidas que, segundo Fávero (2000) foram necessárias para movimentar a reorganização do Ensino Superior no país, em um panorama político-social que lhe atribuía um caráter seletivo e elitizado. Nesses termos, se a formação em nível superior era elitizada, também o eram os cursos de especialização.

Ainda no contexto de medidas tomadas na gestão do Estado Populista, criou-se em 1951¹², que nesse período chamava-se Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPEs¹³). De acordo com o expresso no Documenta (BRASIL, 1968, p.23), essa campanha tinha o objetivo de “assegurar assistência de pessoal especializado em quantidade e qualidade, visando atender ao desenvolvimento econômico e social do País”.

Ao longo da primeira década de sua existência, a CAPEs sofreu mudança em sua natureza acadêmico-administrativa, tornando-se uma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável por implementar um serviço de bolsas de estudos para brasileiros formarem-se no exterior e para estrangeiros estudarem no Brasil.

Nessa política de bolsas, os cursos de especialização tiveram parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com maior oferta no estado de São Paulo, focalizando áreas exclusivas. Na solenidade de abertura de um dos programas financiados, Abreu (1963, p.86), supervisor do Curso de Treinamento em Pesquisa Educacional, afirmou que esses cursos foram realizados:

No Centro Regional de Pesquisas Educacionais, com a participação de 103 bolsistas brasileiros e latino-americanos, distribuídos em três grupos: Treinamento em Pesquisa Educacional, Formação dos Especialistas em Educação e Especialistas em Recursos Audiovisuais.

O relato de Abreu (1963) mostra que, além das universidades, outros tipos de instituição de Ensino Superior tornaram-se *lócus* de oferta dos cursos de especialização. Essa abertura foi garantida pela Lei n.º 4.024/1961, no seu artigo 67, que autorizou diferentes tipos de instituições ofertarem cursos superiores e, na mesma dinâmica, realizarem os cursos de especialização.

¹² No contexto brasileiro, vivia-se o período de implementação das atividades articuladas pelas agências estrangeiras como USAID e instituições filantrópicas.

¹³ Entre 1951 e 1964, a CAPES foi administrada pelo baiano Anísio Teixeira, secretário-geral, agregando funções de diferentes órgãos: a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI) e o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC), para definir-se no Decreto n.º 53.932, de 26 de maio de 1964, como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A relevância de configuração desse contexto é bem retratada por Oliveira (1995a, p.95), ao destacar que os “discursos que passaram a predominar ressaltavam a importância da educação como motor do desenvolvimento econômico e como trampolim para galgar espaços na hierarquia social”. Assim, estabelecimentos isolados ou agrupados tornaram-se centros de treinamento profissional (CUNHA, 1998, 2000, 2004; FÁVERO, 2000; OLIVEIRA, 1994, 1995a).

Segundo Cunha (2000), a abertura para a criação de instituições não-universitárias paralelas à universidade deu início à política de expansão do Ensino Superior, classificando e hierarquizando cursos, construindo, construiu um sistema de hierarquias entre elas próprias.

Nessa configuração, o autor destaca que as instituições de menor prestígio científico foram se tornando responsáveis pela oferta de cursos de graduação populares, oferecendo também os cursos de especialização, já que sua natureza assentava no ensino e não na pesquisa. Esse tipo de oferta ratificou o mesmo sentido já atribuído pelo Decreto n.º 19.851/1931, aos cursos de especialização: *locus* de formação técnica e motor da expansão do setor produtivo.

A regulamentação da institucionalização do Ensino Superior pela Lei n.º 4.024/1961, aconteceu em um período de efervescente controle social, comandada por dois grupos que, segundo Medeiros (2010) encampavam as diretrizes da estrutura de ordenamento social do país, especialmente, a partir da década de 1960:

- a) o grupo modernizante-conservador dos governos militares e,
- b) o grupo dos técnicoempresários.

Nesse panorama político-social foi tamanha a influência desses grupos, tanto que os primeiros formaram partidos políticos, como a União Democrática Nacional (UDN) e, os outros, segundo Medeiros (2010, p.53) constituíram-se nos “agentes sociais que desempenhavam, sobretudo, funções empresariais nos aparelhos políticos e burocráticos do Estado”.

Ainda, de acordo com o autor, apesar de aparentarem dissociados ideologicamente, esses dois grupos compartilhavam interesses e, em função

deles, participavam de ações conjuntas, sobretudo, para promover o fortalecimento de uma política econômica que sustentasse o setor produtivo da sociedade brasileira (MEDEIROS, 2010).

A articulação entre esses grupos influenciou decisivamente a composição da conjuntura política, econômica e social do Brasil, explicitando no campo do Ensino Superior, o caráter das ideologias norte-americanas e suas prioridades na criação de demandas para a formação profissional vinculada a propósitos políticos e econômicos. Determinando, inclusive, as condições necessárias para que as instituições não-universitárias fossem vistas como imprescindíveis nesse processo de fortalecimento dos ideais político-econômicos defendidos (CUNHA, 2000; FÁVERO, 2000; GERMANO, 2005; MEDEIROS, 2010).

Se por um lado, em um contexto corporativo, atribuíram à Universidade o *locus*, por excelência, da pesquisa acadêmica de criação e inovação da ciência, em função do projeto de desenvolvimento social que defendiam; de outro, delegaram aos demais arranjos institucionais, os cursos em que tomavam o ensino como atividade principal, compreendido como uma possibilidade de promover a oferta rápida e estratégica de cursos de formação técnica, incluindo, os de especialização.

Essa ação particularizou-se como uma das consequências da expansão do Ensino Superior no país, explicada em função das inúmeras demandas do mercado de trabalho, sobretudo, da esfera econômico-industrial, que precisava de profissionais com formações técnicas específicas. A esse respeito, Teles (2010, p.32) explica que os ideários desse momento atendiam a “uma pressão mundial com vestígios de uma política populista, necessária para o Brasil, chamado de ‘gigante adormecido’ e ‘país do futuro’ (clichês da época), que os recursos humanos fossem atualizados”.

A intenção dos governos militares era conquistar confiança e respeitabilidade de países mais desenvolvidos para se apropriarem dos processos de produção da ciência e dos princípios de consolidação de um novo projeto de sociedade, considerando, principalmente, a necessidade de promover processos de consolidação do capitalismo industrial (CUNHA, 2000; GERMANO, 2005; MEDEIROS, 2010; TELES, 2010).

Intercalada entre os propósitos do Estado e a aceleração dos processos de urbanização, a expansão da população nas cidades determinou, entre muitas questões, a necessidade de também se investir em infraestrutura urbana, uma vez que ainda se vivia em um ambiente urbano característico da década de cinquenta. Para alterá-lo, valorizavam-se todas as parcerias que permitiam a abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro (CUNHA, 2000; FÁVERO, 2000; GERMANO, 2005; MEDEIROS, 2010; ZENTGRAF, 1988).

Com essa configuração a organização do Ensino Superior vinculou-se à política de desenvolvimento econômico-social conservadora, constituindo-se em ambiente de muitos embates e resistências considerando, sobretudo, seu caráter elitista e mercadológico. Um processo que marcou esse período consistiu no prestígio nacional associado ao crescimento econômico, ambos dependentes da implantação de atividades de ciência e tecnologia que dessem sustentabilidade aos processos de industrialização (CUNHA, 2000; FÁVERO, 2000; GERMANO, 2005; MEDEIROS, 2010; ZENTGRAF, 1988).

Não obstante, as estratégias criadas para promover o atendimento às demandas geradas em torno do Ensino Superior comprometeu a qualidade dos cursos de graduação. Com a meta de promover o desenvolvimento científico e tecnológico do país, precisava-se regulamentar esses cursos, assim como a própria formação nos cursos de pós-graduação. Semelhante à iniciativa de países desenvolvidos, especialmente, aqueles com os quais o Brasil mantinha negócios, o foco das ações do Estado voltou-se para potencializar as condições necessárias de realização de pesquisas científicas produzidas em ambiente acadêmico (CUNHA, 2000; FÁVERO, 2000; OLIVEIRA, 1994, 1995a; ZENTGRAF, 1988).

Diante da configuração desse cenário tornou-se uma questão de extrema relevância e urgência organizar a pós-graduação no Brasil, uma vez que as abordagens nas legislações anteriores voltadas para o Ensino Superior eram diversas, não havia uma classificação que distinguisse cursos de doutorado, de pós-graduação, de especialização, de aperfeiçoamento. A própria Lei n.º 4.024/1961, não se reportou a essas instâncias formativas com orientações teórico-metodológicas específicas, que substanciassem o

planejamento, oferta, implementação e avaliação desses cursos. Era necessário, pois, que fossem conceituados e que sua natureza e formas de organização fossem objetivamente definidas.

Ainda que a Lei n.º 4.024/1961 não tenha deliberado determinações específicas para a pós-graduação, é importante trazer a contribuição de Cury (2005, p.9) ao afirmar que:

A criação específica da pós-graduação teve um dos seus momentos mais significativos na fundação da Universidade de Brasília (UnB), pela lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Nessa universidade, a pós-graduação tornou-se uma atividade institucional (CURY, 2005, p.9).

Se a pós-graduação já se constituía em 1961, uma realidade na universidade brasileira, o mesmo não acontecia com as demais universidades do país. Os representantes do governo solicitaram do CFE¹⁴ um parecer que tratasse dos encaminhamentos teórico-metodológicos necessários, que servissem de base para regulamentar a pós-graduação no Brasil (CUNHA, 2000; CURY, 2005; OLIVEIRA, 1994, 1995a; ZENTGRAF, 1988).

Sob a inspiração da política norte-americana e em um contexto turbulento que culminou com a Reforma Universitária, Newton Lins Buarque Sucupira, tornou-se em 1965, o relator do Parecer CFE n.º 977/1965 que constituiu documento regulatório da Pós-Graduação Brasileira organizada em *stricto e lato sensu*. Segundo Bonemy (2001, p.28):

No período em que foi membro do CFE (1962-1978), Newton Sucupira assinou aproximadamente 400 pareceres, sendo mais notórios: o Parecer n.º 76/1962, que trata da autonomia universitária; o Parecer n.º 277/1962, que estabelece o currículo mínimo do curso de filosofia e o Parecer n.º 977/1965, que traça as linhas de implantação da pós-graduação, além, obviamente, do Relatório do Grupo de Trabalho que definiu os termos da Reforma de 68.

A seguir trataremos dos cursos de especialização e a PGLS abordando algumas questões do Parecer CFE n.º 977/1965

¹⁴ O Conselho Federal de Educação foi criado em 1961, pela Lei n.º 4.024, cujas determinações foram apresentadas nos artigos 6º, 7º, 8º e 9º.

1.2. Os cursos de especialização e a Pós-Graduação *lato sensu*: algumas questões tratadas no Parecer CFE n.º 977/1965

Inicialmente, o Parecer CFE n.º 977/1965 instituiu para a pós-graduação no Brasil, uma composição dividida em dois blocos, a saber:

- a) *stricto sensu* para cursos de mestrado e doutorado - conferem grau acadêmico, atestando alta competência científica em uma determinada área de conhecimento;
- b) *lato sensu* para cursos de especialização.

Os critérios dessa organização sustentaram-se em desígnios já instituídos em outras legislações para os cursos de especialização que passaram a ser denominados de PGLS. Como por exemplo, amparados pela cisão entre ensino e pesquisa, delegados às instituições não-universitárias, com amplo incentivo à privatização (CUNHA, 2000; MEDEIROS, 2010; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003).

O Parecer CFE n.º 977/1965 (BRASIL, p.165) parte do princípio de que a pós-graduação “designa todo e qualquer curso que se segue à graduação”. Uma longa exposição fez o estabelecimento de outra diferença entre *stricto* e *lato sensu*, destacando os cursos de mestrado e doutorado. Apontavam-se as especificidades do modelo norte-americano e o que se propunha no Brasil para a constituição de um programa de pós-graduação, e, ainda, atribuíam-se para a PGLS as principais características dos cursos de especialização já existentes no Brasil (DECRETO n.º 16.782/1925; DECRETO n.º 19.851/1931; DECRETO n.º 19.852/1931; DECRETO n.º 21.321/1946).

Diante da realidade que se desenhava para o Programa de Pós-Graduação no Brasil, outra diferença entre os cursos *stricto* e *lato sensu* fora apresentada no Parecer CFE n.º 977/1965, a saber:

- a) *stricto sensu*, “é parte do complexo universitário e realiza, ao fim e ao cabo, os propósitos da própria universidade” (BRASIL, 1965, p.165);
- b) *lato sensu*, “conjunto de investimentos, mais esporádicos, mais rápidos, dirigidos ao aperfeiçoamento e treinamento em um ramo profissional ou

científico de determinada e limitada área do saber ou da profissão” (BRASIL, 1965, p.165);

Essa configuração para a Pós-Graduação no Brasil aconteceu em um cenário político-econômico em que países desenvolvidos criavam estratégias para fortalecer sua estrutura financeira em relação aos países em desenvolvimento, como era o caso do Brasil. Tendo em vista a velocidade do reordenamento social, econômico, científico e cultural impulsionada nas décadas de cinquenta e sessenta, as premissas da educação, como capital humano potencializaram a organização da universidade brasileira para reproduzir a filosofia de trabalho dos programas de Pós-Graduação dos Estados Unidos (CUNHA, 2000; MEDEIROS, 2010; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; ZENTIGRAF, 1988).

A configuração desse processo político-educacional, também possibilitou a articulação público/privado como uma marca da tendência elitista na Educação Superior brasileira. Jacob (2006, p.69) afirma que essa relação se efetiva quando o mercado, *lócus* da esfera privada “ocupa o espaço público e os interesses privados se sobrepõem aos da coletividade”.

Para a efetivação dessa relação um conjunto de normas e Decretos determinam as condições de funcionamento de cursos e programas no âmbito do Ensino Superior, instituindo uma lógica em que o Estado assumia a PGSS, delegando os cursos de PGLS às instituições de todos os tipos de organização acadêmica (GAZOLLA, 1996; ZENTGRAF, 1988).

Nesse movimento os centros de excelência, denominados pelo CNPq¹⁵, tornaram-se núcleos de ensino e pesquisa, responsabilizados a profissionais altamente qualificados, com dedicação exclusiva para impulsionarem o desenvolvimento de programas de pesquisa no país. Sob esse enfoque cumpria-se o propósito do Parecer CFE n.º 977/1965, de envolver esses profissionais nas atividades da universidade, especialmente

¹⁵ Segundo Flores (1995, p.70), “a criação do CNPq em 1951, pode ser interpretada como uma convergência de idéias de atendimento de interesses manifestos ao nível da sociedade política (técnicos de governo, políticos e militares) e de determinado segmento da sociedade civil (comunidade científica). Concebido a semelhança da National Science Foundation/EUA e de outros organismos congêneres de países avançados”.

aquelas que se dedicavam às investigações científicas (GAZOLLA, 1996; MEDEIROS, 2010; SCHWARTZMAN, 1996; SEVILHA, 1995; ZENTGRAF, 1988).

O alto investimento do governo na Pós-Graduação não se concentrava apenas na educação, localizava-se, sobretudo, em áreas estratégicas, como por exemplo, a agricultura. Ao se referir a esse contexto, Sevilha (1995, p.33) afirma que, “a CAPES, o CNPq, a Ford Foundation e a Embrapa apoiaram fortemente o desenvolvimento da pós-graduação e distribuíram, fartamente, bolsas de estudo para treinamento pós-graduado no país e no exterior”.

Com relação ao retorno e controle dos resultados desse trabalho, CAPES e CNPq foram estruturadas para finalidades diferentes, mas complementares. Responsabilizaram-se pelo conjunto de ações que envolviam ciência e formação. Sob suas tutelas, principalmente, do CNPq, universidade e setor produtivo reconheciam a educação como um lugar privilegiado, *lócus* tanto de fomento às pesquisas científicas no Brasil atendendo demandas sociais e de mercado, quanto de formação técnica especializada de profissionais para o trabalho com pesquisa (MEDEIROS, 2010; ZENTGRAF, 1988).

Nesse processo estava a PGSS destinada, inicialmente, a um público específico, tanto que vários estudos mostram o período como um momento de regulamentação do sistema de pós-graduação, em que houve uma distribuição indiscriminada de bolsas de estudos, destinadas tanto os filhos da classe econômica dominante, como à formação de professores universitários (GAZOLLA, 1996; SCHWARTZMAN, 1996).

Na lógica como vinha constituindo o processo de desenvolvimento econômico do país, o Estado considerava de extrema necessidade a formação sólida de bons pesquisadores em nível superior para o trabalho com a pesquisa científica.

Nesse momento histórico, uma preocupação importante sustentava a política de governo que, segundo Schwartzman (1996, p.75) buscava seduzir estudantes da elite “para se constituir um conjunto significativo de professores

e pesquisadores que pudessem impulsionar as atividades acadêmicas e científicas nos laboratórios de pesquisa e nas universidades”.

Eram dois os propósitos assumidos pelo Estado. De um lado, implantar e fortalecer a pesquisa científica e tecnológica nos Programas de Pós-Graduação e, de outro, qualificar tecnicamente profissionais para o mercado de forma rápida (CUNHA, 2000; GAZOLLA, 1996; MEDEIROS, 2010; ZENTGRAF, 1988).

Se o desenvolvimento científico e tecnológico do país era uma preocupação crescente, ao governo cabia definir para os programas de Pós-Graduação um eficiente instrumento de controle por meio de uma avaliação sistemática e, ao mesmo tempo, instituir uma política para assegurar rigor e ordenamento aos cursos *stricto sensu*¹⁶.

Nota-se que os princípios que sustentaram a regulamentação dos Programas de Pós-Graduação estavam mais ligados à valorização e implementação dos processos de pesquisa científico-acadêmica e à produção e disseminação da ciência, do que a natureza do *locus* de sua realização, se universidade pública ou privada (CUNHA, 2000; GAZOLLA, 1996).

Com esse contexto de fundo, à Universidade quer pública ou privada, foi delegada a função de ser espaço, por excelência, de formação profissional e produção de conhecimento científico, cuja organização resultou da intervenção de representantes da política norte-americana.

A esse respeito, Medeiros (2010) afirma que há opiniões diversas a esse respeito, pois alguns estudos atestam que a intervenção foi uma imposição dos Estados Unidos, outros alegam que houve uma solicitação de auxílio de representantes do governo brasileiro para orientação e acompanhamento na configuração das instituições de Ensino Superior e, por conseguinte, para a normatização da pós-graduação.

Concordamos com Gazolla (1996) ao afirmar que os princípios de criação e regulamentação da pós-graduação no Brasil definiram-se fora da

¹⁶ Boldrin (2007, p.123) afirma que no Brasil “a formação de doutores não ocorria em cursos sistemáticos, e sim em doutorados de pesquisa, em algumas áreas da Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Rio de Janeiro, absolutamente insuficientes para prover as necessidades do país”

universidade. Delineava-se no Brasil uma cultura de reprodução em meio a uma relação de dependência aos programas de pós-graduação americanos.

A afirmação de Santos (2003, p.03) traduz bem o caráter dessa vinculação entre Brasil e Estados Unidos, caracterizada como “uma sociedade dependente *que* vincula-se a outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de “parceria subordinada”.

O delineamento do conjunto de ideologias dessa conjuntura está expresso no Parecer CFE n.º 977/1965, em que a dinâmica organizacional da Pós-Graduação dos Estados Unidos serviu como modelo para as universidades brasileiras, incluindo uma política de escalonamento entre cursos e instituições.

A intenção era identificar as que tinham condições semelhantes aos moldes americanos de produzir ciência, para conquistar prestígio social. As ‘eleitas’¹⁷ receberam autorização para implantarem seus programas de pós-graduação a partir das orientações do Parecer CFE n.º 977/1965, com um quadro docente composto por professores, considerados altamente qualificados, entre eles, muitos estrangeiros (CUNHA, 2000).

Ao priorizar uma classificação por *status* para a universidade brasileira para a oferta de PGSS, as instituições que não atenderam aos critérios estipulados, assumiram outros tipos de cursos, incluindo os de especialização, de caráter técnico, sem envolvimento com um projeto de formação profissional vinculado à ciência e à tecnologia (CUNHA, 2000; GAZOLLA, 1996; SAMWAYS FILHO, 1998; SAVIANI, 2000; ZENTGRAF, 1988).

Ao fazer uma incursão histórica do cenário que deu origem ao Parecer CFE n.º 977/1965, Oliveira (1994) traz muitas contribuições para a análise do papel dos cursos de especialização. A autora afirma que para esses cursos, o documento não se centrou, inicialmente, no caráter profissionalizante da formação, mas em uma dimensão prático-profissional, possibilitando estudos

¹⁷ UREMGE, hoje, Universidade Federal de Viçosa, em 1961; Escola Superior de Agricultura Luis de Queiroz, em 1962; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1965 e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1965. Com exceção desta, com curso de Engenharia, todas ofertaram cursos de PGSS na área de Agricultura.

em áreas diversas, visando assegurar mão-de-obra qualificada para o mercado.

No entanto, discordamos de Oliveira (1994) quando atribui ao mesmo Parecer CFE n.º 977/1965, o caráter de inovação na regulamentação dos cursos de especialização no Brasil, pois, como já exposto anteriormente, esses cursos para graduados já existiam desde o final do século XIX e, a partir dos anos de 1925 já contavam com regulamentação própria, conforme explicitam os seguintes documentos: Decreto n.º 16.782/1925; Decreto n.º 19.851/1931; Decreto n.º 19.852/1931; Decreto n.º 21.321/1946.

Ademais ressaltamos que o Parecer CFE n.º 977/1965 traz para os cursos de especialização uma inovação: os incluiu no campo do Ensino Superior sob a designação de Pós-Graduação. Por esse motivo, reconhecemos que o referido Parecer é um documento-referência, que sistematizou os princípios e formas de organização dos cursos de especialização como PGLS.

Concordamos com Cury (2005, p.10) ao afirmar que o Parecer CFE n.º 977/1965 teve um papel importante de organizar e induzir a expansão dos cursos de pós-graduação. Segundo ele, “do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país”.

Essa doutrinação tratada no Parecer CFE n.º 977/1965, só especificou o ordenamento da PGSS, sem particularizar orientações teóricas e metodológicas para a PGLS, que continuou sustentada sob os mesmos princípios das legislações que o antecederam (DECRETO n.º 16.782/1925; DECRETO n.º 19.851/1931; DECRETO n.º 19.852/1931; DECRETO n.º 21.321/1946).

Essa questão tem ressonância em Saviani (2000) ao explicar que entre as diferenças na composição da Pós-Graduação no Brasil, outros dois termos delimitaram suas especificidades:

- a) programa - *Stricto sensu* constitui-se um Programa de Pós-Graduação sustentado pela pesquisa acadêmica de grande prestígio social como meio de produção da ciência;

- b) curso - *lato sensu* composto por cursos realizados por meio de ensino organizado por um elenco de disciplinas, voltadas para uma área específica.

Além dessa cisão indicada por Saviani (2000), o Parecer CFE n.º 977/1965 não diferenciou especialização de aperfeiçoamento, isto é, não delimitou uma distinção conceitual entre esses dois termos. Essa opção de Sucupira, segundo Oliveira (1995a, p.77) resguardou-se no respeito ao princípio da autonomia pedagógica do *lócus* que ofertasse esses cursos no campo do Ensino Superior, “deixando a critério das instituições de ensino estabelecer o que entendem por especialização e aperfeiçoamento”. Para além do exposto no Parecer CFE n.º 977/1965, Oliveira (1994, 1995a) apresenta a concepção de Newton Sucupira, a saber:

- a) a ideia de aperfeiçoamento implica especialização que é, sobretudo, uma formação prévia em um determinado ramo do saber que requer aprofundamento em sua especificidade;
- b) aperfeiçoamento diz respeito à atualização de conhecimentos na área específica.

Essa distinção, segundo Saviani (2000, p.02) consiste em uma incorporação histórica na qual “comumente, se utiliza a denominação Programa de Pós-Graduação ou Programa de Estudos Pós-Graduados quando se trata de Mestrado e Doutorado, isto é, da pós-graduação”. O autor acrescenta ainda que, “se usa sempre a denominação Curso de Especialização ou Curso de Aperfeiçoamento quando se trata da pós-graduação *lato sensu*”.

Diante desse contexto podemos incluir os cursos de especialização na Pós-Graduação, uma vez que no campo da Educação Superior são assim considerados os cursos de mestrado e doutorado? Chamaremos de PGLS apenas porque sua matrícula está condicionada aos egressos de um curso de graduação?

No entanto, é importante registrar que, além de Newton Sucupira defender que especialização associa-se à ideia de aprofundamento de algo específico já se encontrar no Decreto n.º 19.851/1931; o Parecer CFE n.º

977/1965 voltou a vincular as denominações especialização e aperfeiçoamento, termos já diferenciados pelo Decreto n.º 21.321/1946.

O Parecer CFE n.º 977/1965 não discrimina conceitual e metodologicamente os cursos de especialização dos de aperfeiçoamento. Essa indefinição fez surgir uma diversidade ampla de cursos dessa natureza, tendo um único ponto comum entre os diferentes tipos de instituições de Ensino Superior: seu caráter de formação técnica.

A diferenciação entre *stricto e lato sensu* no contexto do sistema de Pós-Graduação já tinha sido instituído quando se implantaram as mudanças da Reforma Universitária de 1968. Segundo Seidel (1994) e Barros (1992), CAPES e CNPq tornaram-se instrumentos do Estado responsáveis para assegurar as condições de funcionamento dos cursos que já existiam no país.

Em 1965 foi realizado pela CAPES o primeiro levantamento de dados acerca dos cursos de especialização no país. Catalogaram-se 286 cursos dessa natureza com denominações distintas, sendo referidos três tipos: especialização, aperfeiçoamento e especialização / aperfeiçoamento, conforme apontado na tabela 01, a seguir:

Tabela 01
Distribuição dos cursos de especialização e aperfeiçoamento – CAPES/1965.

Tipos	Total	%
Especialização	222	78%
Aperfeiçoamento	40	14%
Especialização/Aperfeiçoamento	24	8%
Total geral	286	100%

Fonte: CAPES (BRASIL, 1965).

Esses cursos foram ofertados em 13 unidades federativas diferentes, com predominância da região sudeste, destacando-se com o maior número de cursos o estado da Guanabara¹⁸ (GB) e, também como o único a não diferenciar as terminologias especialização e aperfeiçoamento. O detalhamento desses dados está no gráfico 04, a seguir:

¹⁸ Em 1975, os estados da Guanabara e Rio de Janeiro fundiram-se, dando origem ao estado do Rio de Janeiro.

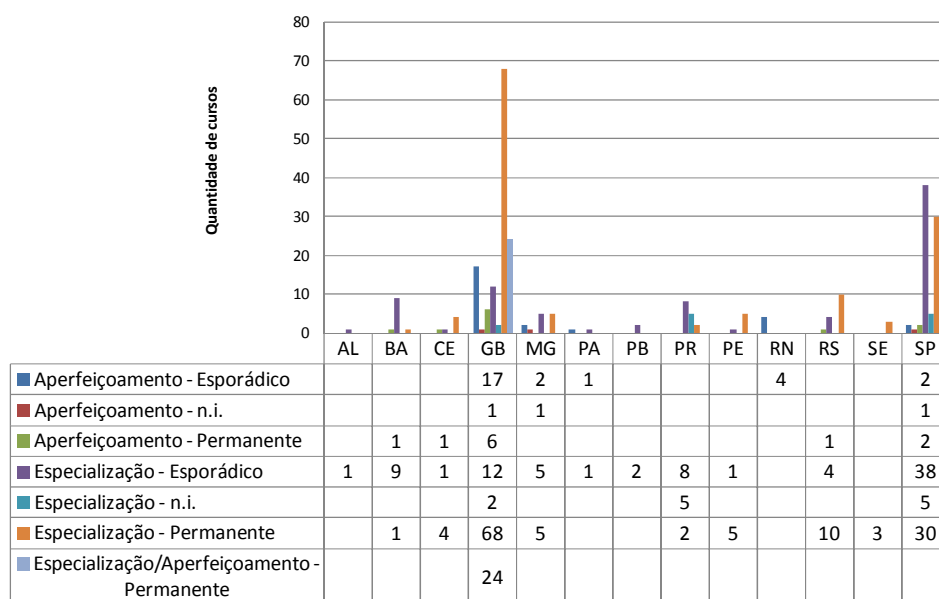


Gráfico 04: Distribuição dos cursos de PGLS, por denominações, cadastrados na CAPES em 1965.

Fonte: CAPES (BRASIL, 1965).

Os dados desse levantamento confirmam algumas divergências terminológicas nas quais repousou a organização dos cursos de especialização, inclusive fora do âmbito da PGLS. Ademais, Maciel (1979) afirma que essa confusão permaneceu mesmo com o Parecer CFE n.º 977/1965, que os definiu como PGLS e com a Lei n.º 4.024/1961 que conseguiu impactar uma orientação que contribuísse para regulamentar objetivamente o funcionamento dos cursos de PGLS.

A esse respeito Maciel (1979, p.41) ressalta que, “dos 286 cursos que a CAPES inclui entre os de especialização e aperfeiçoamento, boa parte é apresentada pelos responsáveis como de pós-graduação”. Segundo ele, a imprecisão de conceitos reinou durante muitos anos, já que “esse uso indevido do termo ‘pós-graduação’ fez-se na esmagadora maioria dos casos”.

A carga horária como unidade de tempo utilizada pelas instituições de Ensino Superior variava entre um tipo e outro e, portanto, não conseguia diferenciar a natureza nos 286 cursos na área de educação que a CAPES catalogou em 1965, contabilizada em horas, dias, semanas, meses e anos, tanto para os cursos de especialização, de aperfeiçoamento e de especialização/aperfeiçoamento. O gráfico 05, a seguir, mostra esses dados.

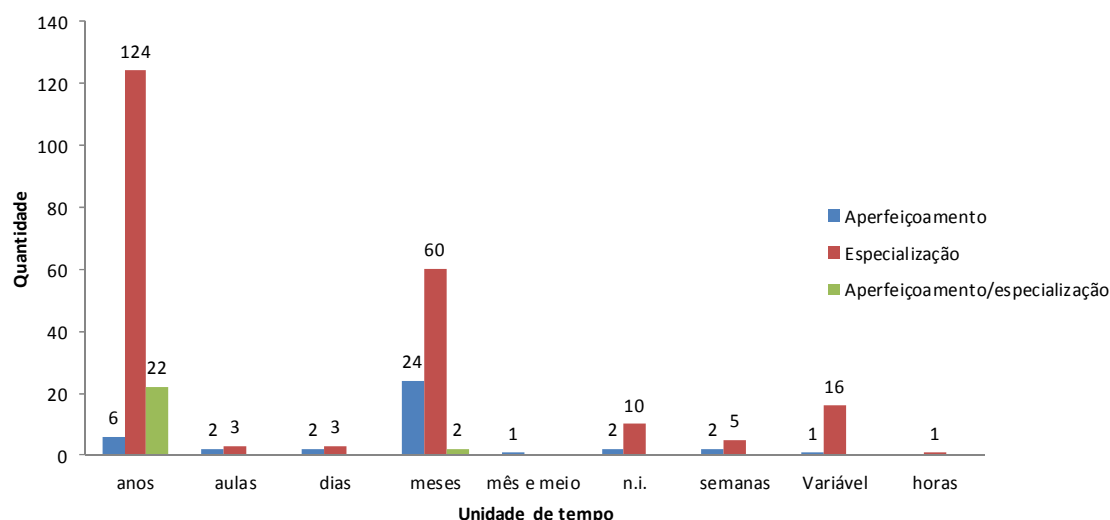


Gráfico 05: Distribuição das unidades de tempo dos cursos de PGLS.

Fonte: CAPES (BRASIL, 1965).

Uma distinção entre especialização e aperfeiçoamento foi apontada por Silva (2008, 2009), ao estudar os cursos no Distrito Federal. A partir dessa análise, elencamos alguns elementos que caracterizam, a nosso ver, as especificidades para os cursos de especialização que os diferenciam dos cursos de PGSS. Esses dados estão no quadro 03, a seguir.

	Pós-Graduação	
	<i>Lato sensu</i>	<i>Stricto sensu</i>
Objetivo	Técnico profissional específico	Acadêmico científico e cultural
Responsável	Instituições universitárias e não-universitárias	Universidades
Abrangência do conhecimento	Limitada e específica área ou uma profissão	Ampla, aprofundada
Destinação	Treinamento	Formação científica e cultural
Meta	Formar profissional especializado	Formar pesquisadores, cientistas
Sentido da formação	Ensino para o domínio científico e técnico de conhecimentos já produzidos	Pesquisa para a produção e disseminação de ciência e cultura
Oferta	Eventual	Permanente
Formação	Dar fundamentação científica por meio: a) da aplicação de uma técnica; b) do exercício de uma profissão	Produzir conhecimento científico por meio da pesquisa sistemática
Certificação confere	Eficiência ou aproveitamento	Grau acadêmico de teor científico
Credenciamento	Livre	CAPES
Financiamento	Sem financiamento	Com financiamento

Quadro 03: Distinções entre *lato sensu* e *stricto sensu* no Parecer CFE 977/1965.

Fonte: Parecer CFE n.º 977/1965.

Tomamos como referência um argumento apresentado no Parecer CFE n.º 977/1965 (BRASIL, 1965, p.162): “falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, que *confundem* frequentemente seus cursos com os de simples especialização”.

Com a exposição do quadro 03, identificamos o distanciamento da natureza entre os cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. Os dados do Parecer CFE n.º 977/1965, orientam a lógica de composição dos cursos de especialização, denominando-os de PGLS. Ademais, as estratégias de comparação utilizadas para diferenciá-los da PGSS materializavam um conjunto de ideologias para tornar hegemônico o entendimento de que sua realização se dava por meio de atividades de ensino e, nesse caso, a pesquisa seria a responsabilidade principal da universidade nos cursos de mestrado e doutorado.

Nessa conjuntura político-social, Saviani (2000, p.05) enfatiza que as universidades de maior prestígio social dedicaram-se à criação da PGSS, e os cursos *lato sensu* foram desenvolvidos por universidades que ainda não tinham implantado seu programa de PGSS. O autor ainda acrescenta afirmando que a PGLS passou a situar-se “numa estrutura separada vinculada à graduação, como ocorreu com a PUC de São Paulo, onde o Setor de Pós-Graduação cuida apenas dos programas *stricto sensu*”.

Essa configuração determinada pelo Parecer CFE n.º 977/1965 ao Programa de Pós-Graduação brasileira, convivia com as tensões e protestos cada vez mais acentuados em defesa da expansão com qualidade do Ensino Superior público, encampados por diferentes segmentos da sociedade civil¹⁹.

Nesse processo foi intensa e ativa a participação dos estudantes organizados pela União Nacional dos Estudantes²⁰ (UNE) em prol da

¹⁹ Para nós, a perspectiva gramsciana é a que melhor explica o significado de sociedade civil, pois a compreende como organismo vivo constituído pelas interferências dos aparatos ideológicos que se articulam e influenciam a busca da hegemonia em favor da produção do consenso.

²⁰ Criada em 1937, a União Nacional dos Estudantes foi reconhecida como entidade coordenadora e representativa dos corpos discentes dos estabelecimentos de Ensino Superior pelo Decreto-Lei n.º 4.105/1942. Essa entidade sofreu várias alterações: Lei n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964. Decreto-Lei n.º 228, de 28 de fevereiro de 1967; Lei n.º 6.680, de 16 de agosto de 1979; Lei n.º 7.395, de 31 de outubro de 1985.

democratização do Ensino Superior. Esse movimento teve início nos anos cinquenta e perdurou durante todo o período militar (MEDEIROS, 2010; GERMANO, 2005; CUNHA, 1998).

Nessa luta em busca da melhoria da qualidade do Ensino Superior, os estudantes mobilizados envolveram-se em prolongados embates. Essa questão pode ser compreendida a partir da afirmação de Medeiros (2010, p.85) de que “com um sistema universitário incompatível e insuficiente, a crescente demanda e o excludente processo de seleção a esse nível, aumentavam as tensões estudantis por mais vagas”.

Na análise da constituição desse processo histórico-social, Cunha (1988, p.98) afirma que era alto o nível de comprometimento dos estudantes mobilizados com a construção de uma universidade engajada politicamente com os problemas sociais. O autor menciona dois seminários nacionais que discutiram a Reforma Universitária, realizados pela UNE, que buscaram contribuir na constituição de uma identidade universitária, argumentando que o movimento defendia tanto a “formação da intelectualidade revolucionária como a consciência histórica que levaria a ação transformadora sobre as estruturas sociais”.

Os cursos de PGLS funcionavam paralelos a esse movimento, como *lócus* de formação técnica de qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, contraditoriamente, em um período de reestruturação econômica e de grandes mobilizações sociais (CUNHA, 1998, 2000, 2004; ZENTGRAF, 1988).

Nesse processo, os cursos de PGLS demarcaram outros territórios no interior da própria universidade pública: a criação de diferentes institutos de pesquisa, cuja finalidade consistia na efetivação e ampliação dos meios necessários para o desenvolvimento de atividades científicas. Em face dessas circunstâncias, os professores, por cátedra ou agrupamento de áreas, criaram seus próprios institutos de pesquisa no interior da universidade, que conviviam paralelos às suas atividades e que se disseminavam indiscriminadamente (FLORES, 1995; MEDEIROS, 2010; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003).

De acordo com Flores (1995, p.58), muitos institutos conseguiram sucesso em suas produções científicas e, “como parte de suas atividades

normais, promoveram cursos de especialização em suas áreas de pesquisa, patrocinados pelo então Conselho Nacional de Pesquisa e pela CAPES”.

Apesar das amplas contradições geradas pela negação das múltiplas determinações da realidade social, o período da Ditadura Militar (1964-1985), demarcou um importante movimento de ampliação da oferta dos cursos de PGLS em diferentes formas e arranjos institucionais²¹.

Esse quadro se fez em um cenário de diversas articulações políticas, econômicas e sociais, no qual se aviltava a ampliação da oferta e fortalecimento do Ensino Superior, que sofria grande pressão popular. Assim, a Presidência da República instituiu uma comissão encarregada pela elaboração do Plano da Reforma Universitária, que se materializou no Relatório Meira Mattos²², texto de origem da Lei n.º 5.540/1968, que regulamentou a reforma do Ensino Superior, estruturada em dois eixos centrais: ampliação e privatização dos cursos de graduação, em especial, nas áreas de ciências sociais e humanas (CUNHA, 2000; FÁVERO, 2000, 2006; FLORES, 1995; GERMANO, 2005; MEDEIROS, 2010).

A política de expansão desordenada do Ensino Superior gerou necessidades de primeira ordem, como por exemplo, a formação de professores. E, para atendê-las, carecia de ações específicas que o Parecer CFE n.º 977/1965 não previu, apesar de ter sido elaborado no contexto de efervescência dos movimentos da Reforma Universitária.

A Lei n.º 5.540/1968, da Reforma Universitária, legalizou a expansão e diversificação dos cursos de graduação pelo viés da privatização e junto estava

²¹ A Lei n.º 5.540/1968 classificou as instituições de educação superior quanto à sua natureza institucional ou administrativa, conforme expresso no artigo 8º que dispõe: “os estabelecimentos isolados de Ensino Superior deverão, sempre que possível incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento”.

²² Fávero (2006, p.31-32) diz que “em fins de 1967, preocupado com a ‘subversão estudantil’, o Governo criou por meio do Decreto n.º 62.024, comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos, com as finalidades de: “a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado”.

a PGLS, ainda que não possuísse uma regulamentação específica. Se, de um lado, houve uma reestruturação da universidade para a constituição de sua natureza pública e privada, de outro, mantinham-se os cursos de PGLS já em funcionamento em separado da PGSS com caráter acadêmico de formação universitária.

A ausência de uma regulamentação específica que definisse uma identidade para os cursos de PGLS criou uma ideologia de que o Estado delegou às instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, a responsabilidade por sua oferta e manutenção. Sendo assim, não existiu para a PGLS uma política de avaliação e regulação, pois, assim configurada, além de atender às demandas indicadas pelo mercado de trabalho que aumentam rapidamente, o Estado não precisaria comprometer-se financeiramente com esses cursos.

Se a PGLS passou a ficar sob a responsabilidade da instituição de Ensino Superior, essa mesma instituição buscou meios para valorizar o seu poder no mercado de trabalho. Assim, manteve a oferta de cursos técnicos com características pontuais já determinadas, com duração temporária e sem aprofundamentos e, ainda, sob uma margem de baixo investimento financeiro (CARVALHO, 1979; SAVIANI, 2000; SEIDEL, 1994; SEVILHA, 1995; ZENTGRAF, 1988).

Com essa dinâmica de configuração dos cursos de PGLS, Carvalho (1979, p.425) destaca que, “quem pressiona todo o sistema de pós-graduação profissionalizante: a comunidade e a empresa, o mercado de trabalho, em suma”. Aparentemente, essa política dá a impressão de acesso à continuidade dos estudos e de participação do governo quando aprova legislações que os credencia, sobretudo, no que se refere à progressão na carreira nos cargos públicos.

Desde as primeiras regulamentações dos cursos de especialização, (DECRETO n.º 16.782/1925; DECRETO n.º 19.851/1931; DECRETO n.º 19.852/1931; DECRETO n.º 21.321/1946), há uma diminuição do papel financiador do Estado para implementar uma política de acompanhamento e supervisão. O Parecer CFE n.º 977/1965 manteve essa mesma situação para os cursos de PGLS.

Se não é o poder público quem os mantêm, a ideia de autonomia e flexibilização anunciada nos documentos regulatórios, alargou os sentidos atribuídos à forma e ao conteúdo dos cursos de PGLS. Essa é uma realidade antiga no Brasil, já que em 1911, Decreto n.º 8.659, conhecido como Lei Rivadávia Correa, trazia esses mesmos princípios para a instauração da Reforma Educacional, instituindo o ensino livre e afastando do Estado o poder e a responsabilidade pelo setor educacional (BARBOSA, 2010; CUNHA, 2000; FÁVERO, 1997, 2000).

O Decreto n.º 8.659/1911, buscava dividir responsabilidades do ensino entre o setor público e privado, cujos argumentos estavam amparados em um conjunto de críticas radicais às propostas positivistas que figuravam à época (SOUSA, 2011). No campo do Ensino Superior, Barbosa (2010, p.04) ressalta que esse processo se constituía uma “determinação da autonomia didática e administrativa, em que o governo passou a cumprir apenas o papel de auxiliador em questões materiais, sem mais fiscalizar e uniformizar os programas”.

Além disso, outra característica do Decreto n.º 8.659/1911 apropriada pelo Parecer CFE n.º 977/1965, foi a responsabilização assumida pelos próprios professores para a criação dos cursos de PGLS. De acordo com Barbosa (2010, p.04), na Lei Rivadávia Correa os cursos “eram organizados pelos próprios professores e variavam em cada instituto”.

Essa lógica de funcionamento marcada pela pseudoausência do Estado na gestão da PGLS, cujo sentido representava uma situação que historicamente contribuiu para a manutenção da relação seletiva e elitizada público/privado desses cursos no campo do Ensino Superior (CUNHA, 2000; SAVIANI, 2000; SILVA, 2005, 2007; SOUSA, 2011; ZENTGRAF, 1988).

A constituição social dessa dinâmica de configuração da PGLS tornou-se muito interessante para o sistema social capitalista, uma vez que esses cursos passaram a aviltar o mercado dos empresários da educação movido pelas leis do comércio que se movimentam pela competitividade, certificação e preparação técnica do que consideram mão-de-obra qualificada.

Esse argumento de instituição da privatização foi defendido por Carvalho (1979), quando atendeu à solicitação do CFE para analisar o Parecer CFE n.º 977/1965, no que se referia aos cursos de PGLS, uma vez que eram volumosas e persistentes as dúvidas de professores e instituições de Ensino Superior quanto à sua concepção, natureza e formas de funcionamento.

O Conselheiro reconheceu a limitação do Parecer CFE n.º 977/1965, em especial, quanto às orientações teórico-metodológicas de estruturação do curricular dos cursos. Ao elencar uma série de elementos que comprovavam o seu caráter técnico e mercadológico, Carvalho (1979) demonstrou o seu esvaziamento político tão necessário aos processos de formação dos profissionais da educação. Essa análise contribuiu para definir o conteúdo da Resolução CFE n.º 14/1977, que se tornou o documento que legalizou a PGLS para a formação de professores do magistério superior.

1.3. Da revisão do Parecer CFE n.º 977/1965 à Resolução CFE n.º 14/1977: a formação de professores para o magistério superior

A princípio, o propósito de criação dos cursos de PGLS no Parecer CFE n.º 977/1965, não incluiu o campo da formação de professores, mantendo a mesma política de oferta desses cursos, diretamente vinculados às profissões técnicas, de qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. As orientações do Parecer CFE n.º 977/1965 foram gerais para todas as áreas de conhecimento em relação à PGLS, ratificando o que já existia em termos de regulamentação para os cursos de especialização.

Em sua análise, Carvalho (1979) objetivamente enfatizou as características da PGLS, valorizando a premissa da flexibilização de forma e de lugar, devido, sobretudo, ao viés de caráter técnico atribuído à formação de profissionais que se vinculavam às demandas do mercado de trabalho não acadêmico. Nessas condições, o autor anunciou o caráter mercadológico da PGLS e destacou o papel das instituições não-universitárias como um órgão-alvo responsável pela oferta desses cursos (MEDEIROS, 2010; SAMWAYS FILHO, 1998; ZENTGRAF, 1988).

Essa questão foi confirmada no Parecer CNE/CES n.º 238 (2009, p.2), afirmando que o CFE tinha conhecimento de que em muitas áreas os cursos de PGLS vinham-se “desenvolvendo de forma desordenada, que longe de atenderem às demandas daquele mercado aparecem como meros instrumentos de lucro fácil para instituições e professores ministrantes”.

Essas informações mostraram que houve um reconhecimento público que há lacunas no Parecer CFE n.º 977/1965 em relação à PGLS e, em função disso, propôs-se uma reorganização que estruturasse o seu funcionamento, sob as novas demandas do mercado de trabalho. A análise do conselheiro tornou-se uma proposta apresentada em 1976 no IX Seminário de Assuntos Universitários: dez anos de reflexão e debates²³, promovido pelo CFE²⁴ em parceria com as Universidades Brasileiras.

A crítica apresentada por Carvalho (1979) tem uma relevância histórica porque conseguiu sinalizar questões que serviram de respostas às frequentes dúvidas encaminhadas pelas instituições de Ensino Superior ao CFE, por exemplo, carga horária específica, titulação dos professores formadores, formatos curriculares, procedimentos de certificação dos egressos, o problema da terminologia, se especialização, aperfeiçoamento ou ambos os termos (MEDEIROS, 2010; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

Na dinâmica de realização do referido seminário, buscou-se promover um diálogo entre o CFE e instituições que ofertavam a PGLS, para a formalização de um consentimento em torno do conteúdo que definiu o Parecer CFE n.º 2.288/1977 e deu origem à Resolução CFE n.º 14/1977. Medeiros (2010, p.153) destaca a importância da exposição do relator, afirmando que ele, “entra para a história da construção da pós-graduação *lato sensu* no país, ao contribuir para a fase de implantação da política, aprofundando as definições do Parecer CFE n.º 977/65”.

²³ O seminário em tela teve a seguinte programação: "O Primeiro Ciclo e os Problemas de sua Implantação e Funcionamento" discutido pela Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy e o outro tema foi "Reflexão sobre a Pós-Graduação *Lato Sensu*", discutido pelo Conselheiro Antônio Paes de Carvalho.

²⁴ Nesse período, Lafayette de Azevedo Pondé era o presidente do Conselho Federal de Educação.

A aprovação da Resolução CFE n.º 14/1977, resultou-se da ampliação dos cursos de graduação, que criou a necessidade da formação de professores do magistério superior. O Parecer CNE/CES n.º 238 (BRASIL, 2009, p.2) ratifica essa questão: “a validade dos certificados dos cursos destinados, em princípio, para uma demanda do Magistério Superior”. Entretanto, segundo eles, uma regulamentação para os cursos de PGLS estendeu-se à qualificação profissional de outros campos de conhecimento.

Apesar de todas as discussões, análises e necessidades identificadas, a natureza política da Resolução CFE n.º 14/1977 não diferiu da essência dos cursos de especialização já regulamentados em dispositivos anteriores como o Decreto n.º 16.782/1925 e o Parecer CFE n.º 977/1965. Apresentamos no quadro 04, a seguir, os principais aspectos dos três documentos (DECRETO n.º 16.782/1925; PARECER CFE n.º 977/1965; RESOLUÇÃO CFE n.º 14/1977):

	Dispositivos legais que regulamentaram os cursos de especialização		
	Decreto n.º 16.782/1925 Qualificação de mão-de-obra	Parecer CFE n.º 977/1965 Qualificação de mão-de-obra	Resolução CFE n.º 14/1977 Formação de professores para o Ensino Superior
Objetivo	Técnico-profissionalizante	Técnico profissionalizante	Qualificação docente para o magistério superior do Sistema Federal.
Responsável	Faculdades, escolas e institutos	Instituições universitárias e não-universitárias	Instituições universitárias e não-universitárias
Abrangência do conhecimento	Limitada área específica de saúde – Higiene e Saúde	Limitada e específica área ou uma profissão	Área de conhecimento a definir
Destinação	Treinamento	Treinamento	Certificação
Público alvo	Graduados do curso de Medicina	Graduados	Graduados
Docente	Catedráticos, técnicos do Instituto Oswaldo Cruz	Universitários e/ou com qualificação comprovada	Mestres ou com qualificação comprovada pelo CFE
Meta	Formar profissional especializado	Formar profissional especializado	Certificar o professor para o magistério superior
Organização do currículo	Disciplinar	Disciplinar	Disciplinar
Duração	12 meses	Não definido	360 horas, no máximo, em 2 anos (24 meses)
Sentido da formação	Ensino para o domínio científico e técnico de conhecimentos já produzidos	Ensino para o domínio científico e técnico de conhecimentos já produzidos	Ensino para o domínio científico e técnico de conhecimentos já produzidos
Oferta	Eventual	Eventual	Eventual
Finalidade da formação	Oferecer técnico para funções específicas: a) experimental; b) de aplicação do conteúdo	Dar fundamentação científica por meio: a) da aplicação de uma técnica; b) do exercício de uma profissão	Dar fundamentação científica por meio do ensino para o exercício do magistério superior.
Direitos e vantagens	Certificados e nomeações públicas	Certificado de eficiência ou aproveitamento para o emprego	Certificados e cargos públicos
Credenciamento	Livre	Livre	Livre
Financiamento	Sem financiamento	Sem financiamento	Sem financiamento

Quadro 04: Detalhamento dos dispositivos legais dos cursos de PGLS - 1920, 1960 e 1970.

Fonte: Zentgraf (1988), Parecer CFE n.º 977/1965 e Resolução CFE n.º 14/1977.

De naturezas diferentes, esses dispositivos legais foram constituídos a partir de princípios doutrinários distintos e produzidos em momentos históricos também diferenciados, mas mantendo uma estreita relação entre os aspectos teóricos e metodológicos que os caracterizavam. São pontos comuns: o caráter técnico da formação; a responsabilidade da instituição de Ensino Superior pela oferta da PGLS; a finalidade de certificação profissional de graduados.

Nos dois últimos dispositivos legais não se exigia uma vinculação do estudante entre a área de formação do curso de graduação e da PGLS. O propósito era a certificação a partir de um currículo organizado em disciplinas, sem aprofundamento na pesquisa, mas com foco em um domínio específico do conhecimento. Além do mais, a oferta podia ser eventual, sem credenciamento nem financiamento público.

Os cursos de especialização nos três dispositivos legais explicitados no quadro 04 mantinham em comum a garantia de direitos e vantagens profissionais para nomeações públicas, certificação de eficiência ou aproveitamento para o emprego. No caso da formação de professores, asseguravam a admissão em cargos públicos no magistério superior.

Entretanto, apesar da Resolução CFE n.º 14/1977, ter sido destinada exclusivamente à formação docente para o magistério superior, a CAPES identificou que cursos de especialização já existiam para outras instâncias educativas, incluindo, por exemplo, o ensino nos antigos 1º e 2º graus. Ao mesmo tempo em que foi reveladora a identificação da CAPES da existência desses cursos, o levantamento mostrou que o foco do Estado era prioritariamente a expansão do Ensino Superior no que diz respeito aos cursos de graduação.

Do levantamento realizado em 1965, cadastrou-se um total de dez cursos de especialização na área de educação, divididos entre aperfeiçoamento e especialização, abrangendo uma diversidade temática, possivelmente, para o atendimento das demandas que já surgiam e estavam sendo trabalhadas pelas universidades. Esses cursos foram ofertados nas regiões sul e sudeste, envolvendo as áreas de: administração, planejamento da escola e das atividades relacionadas ao ensino, assim como um nomeado de Bem-Estar Social das Crianças e outro de Preparação para o Lar.

Essas informações estão apresentadas no quadro 05, a seguir:

Tipo	Caráter	Campo de estudo	Estado	Duração	Qtde
Aperfeiçoamento	Esporádico	Didática	Guanabara	1 ano	1
		Técnica de Ensino	Minas Gerais	30 aulas	1
	Permanente	Administradores Escolares	Guanabara	3 meses	1
Especialização	Esporádico	Administração Escolar para Diretores	Rio Grande do Sul	3 meses	1
		Bem-Estar Social das Crianças	Paraná	1 mês	1
		Filosofia de Educação	Guanabara	1 ano	1
	Permanente	Pesquisa em Educação	São Paulo	2 anos	1
		Planejamento Educacional	São Paulo	9 meses	1
		Preparação para o Lar	Guanabara	1 ano	1
		Psicologia da Educação	São Paulo	2 anos	1
Total geral				10	

Quadro 05: Cursos de especialização e aperfeiçoamento na educação de 1º e 2º graus, em 1965.
Fonte: CAPES (BRASIL, 1965).

Nesses termos, a Resolução CFE n.º 14/1977 não diferenciou os aspectos teórico-metodológicos da concepção de ensino da PGLS, criada para solucionar um problema que estava instaurado: onde e como formar os professores para o magistério superior no âmbito da política de expansão dos cursos de graduação (OLIVEIRA, 1994, 1995a; ZENTGRAF, 1988).

Ademais, algumas questões foram inovadoras na Resolução CFE n.º 14/1977, como a ênfase na PGLS como *locus* de qualificação docente para o magistério superior do Sistema Federal e a definição da carga horária mínima de 360h.

A partir das determinações dessa Resolução CFE n.º 14/1977, o Estado delegou à CAPES a responsabilidade pela proposição de estratégias que ampliassem o investimento na formação de professores para o magistério superior. A premissa era que, diante da conjuntura política e social que se instalava no país, não se precisava investir em uma formação acadêmica longa e aprofundada, mas buscar meios para a titulação que atendesse, minimamente, a legislação que assegurasse o ingresso do docente no magistério superior (FLORES, 1995; GAZOLLA, 1996; OLIVEIRA, 1994, 1995a; PILATI, 2006; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

Entretanto ressaltamos que antes da aprovação da Resolução CFE n.º 14/1977, a CAPES já implementava ações, especialmente, voltadas para a formação acadêmica de professores pesquisadores, empreendendo outros esforços, como o indicado por Boldrin (2007, p.124): contratava “professores visitantes estrangeiros, *realizava* atividades de intercâmbio e cooperação, *concedia* bolsas de estudos e realizava eventos científicos”.

Esse foi um momento importante para a CAPES que assumiu uma atribuição específica: promover programas que apontassem melhorias nas condições de ensino no magistério superior. De acordo com Flores (1995, p.73):

De meados da década de 70 em diante a CAPES consolida seu papel de condutora da política de formação de recursos humanos de alto nível no âmbito do MEC e fora dele, o que lhe confere uma identidade institucional voltada para a conquista da base científica nacional na vertente de recursos humanos.

Inicialmente, os cursos de PGLS não tiveram um lugar definido nas políticas públicas. Ao mesmo tempo em que a universidade se dedicou aos Programas de PGSS, sob a supervisão da CAPES, trabalhou para ofertar PGLS em função da necessidade da formação rápida do professor para os cursos de graduação.

Essa contradição é bem sinalizada por Gazolla (1996, p.98) ao afirmar que a PGLS tornou-se “um modelo estratégico para a formação de recursos humanos com qualificações específicas, no momento em que a universidade aumentou sua interação com o setor produtivo”.

A expansão do Ensino Superior tornava-se ação consequente e, simultaneamente, promissora de um país que convivia, ao mesmo tempo, com as mazelas da divisão social de classes e com a busca do sucesso do desenvolvimento econômico e social.

Logo, formação e trabalho docente na universidade tornaram-se uma questão necessária e problemática e, em determinadas circunstâncias, excludente, pois se separavam por propósitos determinados pelo mercado do capital que produzia condições de afastamento entre os profissionais: os que se dedicaram à pesquisa avançada em centros de excelência e àqueles em

que o ensino constituía sua principal atividade profissional (FLORES, 1995; GAZOLLA, 1996; PILATI, 2006; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

A dinâmica de constituição das regulamentações da PGLS, a partir da Resolução CFE n.º 14/1977, criou tanto um regulamento para a formação de professores como condições para o estabelecimento inicial de uma política da carreira docente dos professores com formação nesse tipo de curso situação que, posteriormente, tornou-se modelo para as demais etapas da Educação Básica.

Essa situação precisa ser compreendida no âmbito dos processos políticos e ideológicos incorporados aos dispositivos legais que constituíram a carreira docente para os professores com formação em cursos de PGLS, compreendendo as contradições constituídas na configuração desses cursos como *lócus* de formação profissional dos docentes da Educação Básica.

1.4. A instituição da carreira docente para o magistério superior na década de 1960 e sua normatização na Resolução CFE n.º 14/1977

No cenário de expansão do Ensino Superior produzido pelas múltiplas determinações da realidade econômica e social que se instalava no Brasil, especialmente, a partir da segunda metade do século XX, elevou a educação à condição de promotora do desenvolvimento industrial e científico (CUNHA, 2000, 2004; FÁVERO, 1997, 2000; FERNANDES, 1979; SILVA, 2005, 2007).

Em tal conjuntura político-social, tornou-se uma necessidade a definição de normas que regulamentassem a carreira docente com a finalidade de atender aos preceitos da nova demanda social, requeridas pela ampliação e lógica de funcionamento do Ensino Superior.

À PGLS cabia a responsabilidade de assegurar a formação mínima de professores para compor o quadro do magistério superior no Brasil. Contraditoriamente, o processo de regulamentação desses cursos para a

formação de professores foi instituído depois de sua inclusão na constituição da carreira docente no magistério superior.

Em decorrência, estruturou-se um processo que gerou implicações, contradições e contribuições na política de definição da carreira docente regulamentada nos anos de 1960, cujo conteúdo ideológico foi apropriado e incorporado pela Resolução CFE n.º 14/1977 como mecanismo para regulamentar a formação docente para o ingresso no magistério superior.

Em condições históricas e materiais determinadas, o pressuposto era de que a dinâmica da formação do professor para o magistério superior se distinguisse entre o ordenamento na carreira para os titulados em cursos de PGLS e os de mestrado e doutorado.

O contexto político dessa configuração fortaleceu-se ao longo da década de 1960 pela aprovação de um conjunto de Leis e Decretos que regulamentaram tanto a formação de professores na PGSS, com ênfase na pesquisa, como legalizaram o ingresso por meio de concurso público para professores com formação em cursos de PGLS. Para esses cursos, ainda não se tinha uma legislação específica que os regulamentassem para esse fim, normatização que aconteceu somente em 1977.

A regulamentação da carreira do magistério superior foi delineada, por conquistas, contradições e ambiguidades demarcadas pela distinção da natureza do trabalho docente entre os profissionais, a partir do tipo e nível de formação e, também pela natureza das instituições de Ensino Superior. Eram diferenciadas as exigências de contratação docente para as universidades e os demais estabelecimentos de Ensino Superior, conforme determinação da Lei n.º 4.024/1961.

A partir dessa legislação priorizava-se nas universidades públicas o ingresso de docentes vindos dos cursos de mestrado e doutorado. Valorizava-se o *status* social de professores pesquisadores no setor público como uma condição para movimentar a política de implantação e fortalecimento das universidades e, para isso, o Estado definiu que precisava ser reconhecido e valorizado a formação acadêmico-científica, vinculada aos Programas de Pós-Graduação (CUNHA, 2004; FÁVERO, 2001).

Até a Reforma Universitária de 1968, o quadro docente das universidades brasileiras era formado por três tipos distintos de cargos, com direitos e vantagens diferenciados:

- a) catedrático – cargo supremo - concedido, depois de aprovado em prova de títulos e com experiência de dez anos no exercício da profissão, a vitaliciedade e a inamovibilidade;
- b) auxiliar de ensino - “indicados pelo catedrático, de quem deveriam gozar a confiança e estariam obrigados a se submeter ao concurso de livre-docência, sob pena de desligamento” (CUNHA, 2000, p.166);
- c) livre-docente – título universitário concedido por concurso público para professores que já tinham experiência como auxiliar de ensino, para fins de substituições dos catedráticos em suas licenças ou impedimentos prolongados (CUNHA, 2000; FÁVERO, 2000).

O sistema de cátedra sustentou-se em uma política protecionista de composição e sucessão do quadro docente no magistério superior. A Reforma Universitária rompeu essa hegemonia com a proposição de um conjunto de medidas, entre as quais estava a mudança na dinâmica de organização institucional da universidade. Sob os moldes norte-americanos, a universidade departamentalizava-se, favorecendo, segundo Cunha (2004) a expansão do Ensino Superior por meio da incorporação de um grande número de graduados em um ambiente de improvisação desordenada.

Eram contraditórias as ações do Estado em relação às condições que ofertavam e faziam funcionar os cursos no Ensino Superior. De um lado, lidava com a improvisação para possibilitar o ingresso cada vez maior de docentes nos cursos de graduação que atendesse à demanda da expansão e, de outro, havia a preocupação com a criação de mecanismos para o fortalecimento e a qualidade do sistema de pós-graduação. Essas ações mobilizaram, conjuntamente, a necessidade de uma nova estruturação da carreira docente para o magistério superior, extinguindo o sistema de cátedras (CÓRDOVA, GUSSO e LUNA, 1986; CUNHA, 2004; FÁVERO, 2001; GUIMARAES e CARUSO, 1996).

Essa alteração comprometeu-se, desde o início dos anos de 1960 com a promoção da valorização dos pesquisadores egressos dos cursos de mestrado e doutorado, oferecendo melhores condições de trabalho, como por exemplo, dedicação exclusiva em regime de tempo integral. Paralelamente, estava a legalização da PGLS para a carreira docente, que se constituiu em uma estratégia alternativa para atender à demanda docente no contexto da expansão do Ensino Superior (GUIMARAES e CARUSO, 1996; ZENTGRAF, 1988).

Ao definir estratégias para a inclusão da PGLS na constituição da carreira docente no magistério superior, o Estado legalizou esses cursos como o início do caminho de um processo de regulamentação da profissão docente.

Ainda que somente no final da década de 1970, aprovou-se a Resolução CFE n.º 14/1977 como a legislação específica de regulamentação da formação mínima de professores para o magistério superior, o contexto dos anos de 1960 protagonizou as normatizações que regulamentaram a PGLS como titulação relevante para o ingresso na carreira docente nos cursos de graduação.

No quadro 06, a seguir, apresentamos sete documentos dessa década de 1960 que mostram o reconhecimento dos cursos de PGLS no processo de regulamentação da profissão docente no Brasil, a partir dos quais a formação de professores foi incluída nas políticas de Estado.

Ano	Documento	Normatização
1960	Lei n.º 3.780	Dispõe sobre a Classificação de Cargos e estabelece os vencimentos correspondentes.
1962	Decreto n.º 1.872	Define o Estatuto da Universidade de Brasília
1965	Lei n.º 4.881-A	Define o Estatuto do Magistério Superior
1966	Decreto n.º 59.676	Dispõe sobre as atividades do magistério superior e a estruturação dos Quadros Únicos do Pessoal das Universidades
1968	Lei n.º 5.539	Altera o Estatuto do Magistério, validando a formação em nível de especialização para o provimento de cargo de professor-assistente.
1969	Decreto-lei n.º 465	Garante aos professores com títulos de especialistas o ingresso por concursos para o magistério superior.
1970	Decreto-lei n.º 1.086	Fixa os vencimentos básicos do pessoal docente do Ensino Superior federal.

Quadro 06: Dispositivos legais que definiram a profissão docente no Brasil na década de 1960.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Os dispositivos legais apresentados no quadro 06 evidenciam alguns elementos que definem a natureza política e a função social das normatizações como conteúdo ideológico, que movimentou os processos constitutivos da carreira docente no magistério superior, no que se refere ao papel assumido pela PGLS.

A definição da carreira docente para o magistério superior deu-se de início com a Lei n.º 3.780/1960, que classificou os cargos do serviço civil do poder executivo, estabelecendo a percepção salarial a eles correspondente, definindo duas questões importantes: o tempo integral e a gratificação. No seu artigo 49 está expresso que “o funcionário que exercer atividades técnico-científicas, de magistério ou pesquisa, satisfeitas as exigências regulamentares, poderá optar pelo regime de tempo integral”.

Sob essa regulamentação, os direitos ao tempo integral e à gratificação estavam assegurados, em especial, aos mestres e doutores que trabalhavam nas universidades com a atribuição de promover o desenvolvimento de pesquisas, denominadas atividades técnico-científicas.

No início dos anos de 1960, era reduzido o número de professores com essa titulação no Brasil e, por isso, a referida legislação atendeu, a princípio, poucos profissionais, incluindo, inclusive, aqueles formados no exterior e, ainda, professores estrangeiros que se instalaram no país. A esse respeito, Córdova, Gusso e Luna (1986, p.48) afirmam que, nessa época poucos “docentes possuíam estabilidade funcional, vinculavam-se às instituições por contratos provisórios, como auxiliares de ensino, colaboradores ou outras formas provisórias e excepcionais de vínculo”.

A valorização da carreira docente para o magistério superior foi criada para envolver os egressos da PGSS. Tanto que, a Lei 4.024/1961, ao traçar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional não mencionou essa questão ao indicar os elementos determinantes que definiram os rumos da política de Estado para a formação de professores.

Essa omissão impactou a estruturação da carreira docente poucos anos depois, pois ao excluir os cursos de especialização da Pós-Graduação, a

Lei 4.024/1961, antecipou a lógica que efetivou a política organizacional do sistema de pós-graduação no Brasil e, ainda, definiu:

- a) manter a prioridade do incentivo à pesquisa científica, à realização de congressos e seminários, atividades promovidas por mestres e doutores;
- b) quais recursos da educação o Estado podia destinar como despesas com formação de professores, incluindo os cursos de especialização;
- c) os professores com formação apenas nos cursos de especialização não tinham acesso a recursos para o desenvolvimento de suas atividades.

Conforme já aludimos anteriormente, a década de 1960 caracterizou-se como um período de grande efervescência no campo da Educação Superior no país. Esse processo colaborou para que fosse aprovada a Lei n.º 4.881/1965, que dispôs o Estatuto do Magistério Superior e instituiu um regime jurídico para a profissão docente, vinculando à administração federal o quadro de pessoal docente de nível superior das universidades (CÓRDOVA, GUSSO e LUNA, 1986; CUNHA, 2004; FÁVERO, 2001; GUIMARAES e CARUSO, 1996).

As medidas expressas na Lei n.º 4.881/1965 delinearam o início do percurso de legalização da profissão docente no magistério superior. Tal processo contribuiu para a constituição de uma identidade jurídica e social do professor como servidor público que, além de pertencer a égide da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), passou a contar com um estatuto próprio, com fins de regulação da carreira. Esse processo incluíram-se todos os profissionais com as mais diversas titulações: doutores, mestres, especialistas e graduados (FÁVERO, 2001; GUIMARAES e CARUSO, 1996).

Essas mudanças fizeram com que o magistério superior passasse a ser mais uma oportunidade de emprego que, mediante todas as contradições e implicações que a incorporação do professor com diferentes titulações produziu, fez do Estado o proponente da carreira docente diante das demandas do serviço público (CÓRDOVA, GUSSO e LUNA, 1986; CUNHA, 2004; FÁVERO, 2001; GUIMARAES e CARUSO, 1996).

Alterada a composição da carreira docente, essa nova configuração significou a funcionarização dos professores do Ensino Superior. Segundo Fávero (2001), essa medida fragilizou e fragmentou os processos institucionais de composição dos cursos de formação que, em função disso, padronizaram-se com propósitos diferentes, inclusive com a pretensão de atender as exigências de mercado.

A diversificação de propósitos criou as condições para se formalizar a precarização docente, legitimada nos processos de implementação das políticas de formação e, por consequente, de atuação profissional do professor. Inspiramo-nos em Contreras (2002) para afirmar que o reconhecimento do confronto ideológico é condição fundamental para se analisar as implicações da carreira docente. Nesse caso, instalava-se uma diferenciação de cursos destinados à formação de professores, mostrando a relevância da PGLS para a composição da carreira docente no magistério superior.

Inexoravelmente, com a Lei n.º 4.881/1965, a expansão do Ensino Superior, a formação de professores e a carreira docente demarcavam territórios diferenciados, a saber:

- a) o pessoal docente de nível superior - contratado como professores na condição de auxiliares de ensino porque sua formação ou era em graduação ou em cursos de especialização,
- b) o quadro único do magistério superior, constituído por mestres e doutores que ocupavam cargos de professores assistentes e adjuntos, incluindo ainda os que se enquadravam no antigo sistema de cátedra.

Esse último grupo de professores adjuntos exercia, respectivamente, funções de pesquisador-associado, pesquisador-auxiliar e pesquisador-chefe, em concomitância com as atividades de ensino, indicando que era implícita e explicitamente legítima a especificidade do ensino em relação à pesquisa no trabalho da universidade. Portanto, a autorização para o desenvolvimento de investigação científica diferenciava os *status* profissionais dos professores nas diferentes instâncias e cursos do Ensino Superior (CÓRDOVA, GUSSO e LUNA, 1986; CUNHA, 2004; FÁVERO, 2001; GUIMARAES e CARUSO, 1996).

A legalização desse contexto dual no magistério superior atribui um sentido ideológico à regulamentação da carreira docente: a proletarização como produção da ocupação trabalhista gerida pela ausência de reconhecimento profissional. Nessa situação Contreras (2002, p.33) afirma que, “o trabalho docente sofre uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduzem os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia”.

Ao sustentar a carreira docente na diferenciação das condições de trabalho de um grupo de professores em detrimento do outro, produz-se um processo contraditório em que se acentua certo distanciamento entre esses profissionais no que diz respeito às funções docentes. Essa distinção acontecia simultaneamente no período em que se buscava fortalecer a política de expansão do Ensino Superior como uma conquista da autonomia da universidade brasileira.

É preciso reconhecer que essa política de divisão de classes docentes diferenciava a dinâmica de trabalho interno das universidades, sobretudo, pelo caráter de suas atividades, já que tinham um quadro de professores constituídos por profissionais com e sem formação na PGSS.

A composição institucional de um quadro docente formado em PGSS era soberana, cujo princípio dividia as categorias profissionais e os tipos de cursos de Ensino Superior. Córdova, Gusso e Luna (1986, p.51) ressaltam que em vários casos “a graduação não obteve qualquer vantagem na associação com a pós-graduação, pois os interesses e os recursos se voltaram para a pós-graduação, exclusivamente”.

Já se encontrava em funcionamento um grande número de cursos de PGLS nas mais diferentes áreas de conhecimento, conforme primeiro levantamento realizado pela CAPES em 1965. Neles incluía-se a formação para o magistério superior, cujos profissionais contribuíram enormemente para a expansão e interiorização do Ensino Superior no país.

Diante da conjuntura que se instalava, a Lei n.º 4.881/1965, criada no mesmo ano do Parecer CFE n.º 977/1965, não reconhecia os professores com formação em cursos de especialização como profissionais do quadro do

magistério superior. O seu artigo 2º expressava que as atividades inerentes a essa função não eram aquelas pertinentes ao sistema indissociável do ensino e da pesquisa, mas aquelas voltadas para a transmissão e ampliação do saber.

A esse respeito Sucupira (1982, p.32-33) ressalta que a titulação de mestres e doutores compreendia “critérios objetivos para se julgar a capacidade do professor”. Sob essa perspectiva, quem se formava em cursos de PGLS não podia assumir determinadas atividades universitárias, embora o próprio conselheiro reconhecesse que algumas passarelas potencializam o ingresso do profissional na carreira docente. Refere-se ao reconhecimento pela própria universidade de professores que, mesmo sem a formação em mestrado ou doutorado, têm condições de desenvolver pesquisas de caráter acadêmico-científicas. (BOMENY, 2001; OLIVEIRA, 1994, 1995a; SUCUPIRA, 1982).

Nesses termos, os cursos de PGLS foram apontados por Sucupira (1982) como uma dessas passarelas. O relator do Parecer 977/1965, alocou esses cursos como pós-graduação, indicando que seu lugar institucional tinha um menor valor acadêmico-científico diferenciado dos cursos de mestrado e doutorado, e assim foram incorporados pelas políticas públicas de Ensino Superior.

A diferenciação entre *lato* e *stricto sensu* distanciou-se do princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, criando uma condição de trabalho docente *sui generis* no Ensino Superior brasileiro, a saber:

- a) a graduação tornava-se responsabilidade a ser assumida pelos professores com menor titulação;
- b) o Programa de Pós-Graduação consistia na atividade de maior prestígio acadêmico e ficava sob os encargos dos professores-pesquisadores.

Nesse contexto é preciso reconhecer que os cursos de PGLS foram extremamente importantes para assegurar a ampliação da oferta dos cursos de graduação em todo o país. Não obstante, Cunha (2000) lembra que o quadro do magistério superior com mestres e doutores era uma realidade apenas para as grandes universidades brasileiras, especialmente, aquelas localizadas nas principais capitais do país.

Ao mesmo tempo em que passaram a existir essas duas situações no exercício docente do magistério superior das universidades. A Lei n.º 4.881/1965 provocou uma mudança relevante nos processos de qualificação e titulação para a carreira docente. De acordo com Cunha (2000, p.185), esse estatuto “obrigou o auxiliar de ensino a apresentar certificado de conclusão de curso de pós-graduação no prazo máximo de quatro anos após sua admissão no cargo, como condição para a renovação do contrato”.

A intenção era de que esse contexto compusesse um quadro temporário do magistério superior para as universidades em que os cursos de PGLS assumidos pelo Estado se tornassem *lócus* de formação mínima para o magistério superior. A exigência pela titulação em cursos de mestrado e doutorado associada à diversificação de atividades na universidade, criava uma situação para que os professores sentissem a necessidade da PGSS.

Essa política implementava-se no problemático cenário de expansão do Ensino Superior, cujo movimento deu-se com uma oferta de vagas nos programas de Pós-Graduação no Brasil que não atendia ao quantitativo de professores que precisava qualificar-se. Em tal situação configurou-se na justificativa para a ampliação do número de bolsas de estudos destinadas a minimizar parte dessa demanda, mesmo sendo impossível abarcar a totalidade da procura, tendo em vista, sobretudo, a amplitude geográfica do país.

Além do mais, a procura pela PGSS partia tanto dos profissionais das universidades públicas como das instituições privadas que, segundo Cunha (2000, p.186), “na tradição brasileira, constituem um lugar de passagem para os que se preparam para disputar postos em instituições públicas”. De acordo com o autor, essa busca elevou ainda mais o valor simbólico dos títulos de mestres e doutores, uma vez que eram esses os indicadores de qualidade do trabalho da universidade.

A titulação docente associada à qualificação da universidade foi o viés ideológico respaldado pelo Decreto n.º 59.676/1966, que ampliou e regulamentou as atividades do magistério superior, bem como a estruturação do quadro único do pessoal, tanto das universidades como dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior.

Essas atividades foram definidas para indicar o que se esperava do trabalho de profissionais titulados em programas de mestrado e doutorado e, além do mais, anunciar e fortalecer as peculiaridades da PGLS. Guimarães e Caruso (1996, p.118) afirmam que a titulação docente, tomada como medida provém do modelo de universidade norte-americana e a “evidência maior desse fato é que a preocupação com a capacitação docente estruturou-se na proposta fundadora da pós-graduação brasileira”.

Sob esses pressupostos as regulamentações do Decreto n.º 59.676/1966, abrangeram três dimensões específicas que consideraram como insatisfatórias as experiências já constituídas pelos cursos de PGLS para vinculá-las à pós-graduação brasileira, já que os princípios de trabalho desse tipo de curso na realidade brasileira diferenciavam-se do modelo norte-americano que defendia:

- a) a preservação, elaboração e transmissão dos conhecimentos por meio da realização de aulas, conferências, seminários e outras formas de exposição e de debate; de trabalhos práticos de iniciação e treinamento; de seleção de docentes, pesquisadores e alunos,
- b) a realização de pesquisas em geral com a elaboração de trabalhos destinados à publicação e ligados ao ensino e à pesquisa;
- c) a participação em congressos e reuniões de caráter científico, cultural e artístico; programação de cooperação e outras formas de intercâmbio inerentes às ações de extensão.

Considerando o teor político-ideológico instituído pelo regime da ditadura militar, o Decreto n.º 59.676/1966 ainda estabeleceu como atividade do magistério superior a promoção da formação ética e cívica dos alunos e, ainda, para os titulados em cursos de mestrado e doutorado a participação:

- a) na administração das instituições de Ensino Superior, peculiares ao docente, relacionadas às responsabilidades de direção e chefia,
- b) em órgãos colegiados, trabalhos de programação e assessoramento, vinculados ao ensino e à pesquisa.

Esse conjunto de atividades associou-se como elementos de estruturação e organização da carreira docente, criando uma cultura marcada pelo individualismo e responsabilidade pessoal do professor para obter o nível de formação considerado adequado para o exercício no magistério superior.

Ao reconhecer o papel social dos cursos de PGLS para assegurar o quadro docente dos cursos de graduação das instituições de Ensino Superior que se interiorizavam no país, é preciso lembrar que nesse contexto construía-se a profissão docente.

A esse respeito, podemos recorrer a Silva (2002, p.164) para asseverar que a história da profissão docente no Brasil foi construída contrariando os “interesses das elites quando os trabalhadores tomaram assento na escola pública, reivindicando que o Estado lhe destinasse recursos públicos”. Ainda segundo a autora, mesmo com a legalização da carreira docente, as condições de trabalho e a formação não foram asseguradas na realidade social, “a profissão passou a conviver com a desvalorização crescente”.

Diante da configuração política e institucional que o governo militar instituiu para o Ensino Superior no país, um desafio instalava-se diante das normatizações que decretavam a formação acadêmica em programas de PGSS, como a titulação necessária para o ingresso dos professores no magistério superior das universidades públicas. Por isso, Guimarães e Caruso (1996) afirmam que a formação docente se constituiu o lado escuro da pós-graduação brasileira.

Esse desafio de assegurar a formação de professores caracterizou o cenário em que se implantava a PGLS no país, pois a autonomia da universidade estava sendo uma estratégia para diferentes fins, além do desenvolvimento de atividades científicas e tecnológicas. Em função de tal processo, as instituições de Ensino Superior assumiram como sua a responsabilidade de assegurar a titulação de professores para ingressarem no magistério superior, criando em caráter emergencial, cursos de PGLS (CUNHA, 2004; FÁVERO, 2001).

O Decreto n.º 59.676/1966, além de ratificar o conteúdo ideológico já definido no Estatuto da Universidade Brasileira quanto à instituição dos cargos

de magistério superior em classes de professor catedrático, adjunto e assistente. Definiu-se uma hierarquia correspondente às classes de pesquisador-chefe, pesquisador-associado e pesquisador auxiliar, admitindo a continuidade da contratação temporária, com prazo máximo de três anos de professores com formação em cursos de PGLS, podendo ser brasileiros ou estrangeiros.

Esse Decreto continuava produzindo dois percursos de constituição da carreira docente no magistério superior:

- a) sustentava a continuidade da valorização dos titulados, mestres e doutores,
- b) fortalecia tanto a burocratização na estruturação dos serviços públicos, como a ideia de funcionarização estatal como vínculo empregatício do professor universitário.

Tal processo contribuiu para o surgimento do desenvolvimento de uma acepção distorcida de profissionalização docente que, segundo Oliveira (2010, p.19) “é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional”.

A PGSS definida no Parecer CFE n.º 977/1965, construía no campo do magistério superior um terreno fértil e, ao mesmo tempo, fechado para ser obter a titulação docente como um dos principais atributos de constituição da carreira na estrutura funcional da universidade. Nesses termos, a formação do professor na PGLS foi assumida como um caráter emergencial.

Os mecanismos apreendidos para a efetivação dessa relação de entre PGLS e PGSS incorporados da ideologia norte-americana, tinham o propósito, segundo Guimarães e Caruso (1996, p.119), de criar condições para a universidade “transformar-se numa *research University* tropical onde, numa hierarquização implícita dos componentes da missão institucional, a atividade de pesquisa científica é amplamente valorizada em relação às demais”.

Vivia-se uma realidade impulsionada pela necessidade de criação de condições que ampliassem o desenvolvimento econômico do país, caracterizada como milagre econômico (CÓRDOVA, GUSSO e LUNA, 1986;

CUNHA, 2004; FÁVERO, 2001; GENTILLI, 2004; GUIMARAES e CARUSO, 1996; MARQUEZ, 2006).

O auge do milagre econômico compreendeu um período de acelerado crescimento econômico no Brasil, segundo Gentilli (2004, p.88), devido, sobretudo, à “ampliação do comércio mundial e do capital financeiro inter-relacional num momento em que foram aumentadas excepcionalmente as trocas externas, e os empréstimos estrangeiros”.

De acordo com Barros (1992), essa ação sustentava-se em função da mudança de rumo que se tomou a partir da década de 1970, em que os países dependentes percebiam que seu desenvolvimento estava vinculado à sua autonomia e emancipação tecnológica e científica. Por isso, o sistema de pós-graduação obteve elevado *status* social.

Em função dessa nova ordem social, o Estado brasileiro trabalhava em duas frentes: na primeira, investia na PGSS, visando, sobretudo, assumir o controle do desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil que se encontrava nas mãos de países estrangeiros; e na segunda, consequência da anterior, acreditava que essa ação aceleraria e fortaleceria a política interna, sob as premissas do desenvolvimento econômico e social, que tinham como pano de fundo a consolidação de um projeto social capitalista.

Esse crescimento favoreceu-se em função de alguns aspectos específicos que, segundo Marquez (2006, p.137) perpassou, principalmente, a política de investimento e valorização social:

Do saneamento da economia e das finanças públicas, estabilidade sócio-política, expansão e lucratividade dos empreendimentos econômicos, restauração da confiança dos investidores, aumento dos investimentos estrangeiros.

Para dar conta de assegurar a qualificação de mão-de-obra para o mercado e para o magistério do Ensino Superior, a PGLS também passou por um momento de grande expansão. Nessa realidade, produziu-se um movimento peculiar: ao passo que aumentava o número de vagas para os cursos de graduação, acentuava-se a necessidade de professores.

Diante desse quadro a realidade gerada pelos cursos de graduação deu ritmo à dinâmica de funcionamento das instituições de Ensino Superior, inclusive, alterando o teor das legislações em torno da titulação do professor no magistério superior. Já no final da década de 1960, permitiram-se para o cargo de professor assistente, os profissionais formados em cursos de especialização.

Essa alteração foi regulamentada um dia antes da aprovação da Lei da Reforma Universitária, n.º 5.540/1968, pela Lei n.º 5.539/1968, que alterou o estatuto do magistério, validando a formação em cursos de PGLS para o provimento de cargo de professor-assistente.

De acordo com Boldrin (2007, p.132), “isso aconteceu, sobretudo, quando os cursos de especialização passaram a ser considerados uma das possíveis formas de capacitação para professores de graduação”. Contudo, a legislação manteve a mesma organização em classes para a carreira do magistério superior definida no Decreto n.º 5.9976/1966.

Na realidade produzida pela Reforma Universitária, destacamos como aspectos relevantes, que balizaram as tentativas de implementação de suas propostas:

- a) a continuidade da política de contratação temporária de professores,
- b) a manutenção da classe de auxiliares de ensino,
- c) a inclusão do docente com formação nos cursos de especialização na classe de professor-assistente.

A função política da PGLS nessas novas configurações da carreira docente no magistério superior, produzia-se em um contexto político ideológico que não possibilitou a valorização e o reconhecimento do trabalho docente que Fernandes (1979) apresentou para afirmar que a universidade brasileira, naquele momento, precisava de uma revolução e não de reforma.

Nessa crítica, o autor pontua uma série de questões em torno da necessidade de se construir uma concepção de universidade e de trabalho docente para além das condições que se tinha, uma vez que, segundo ele, transitava-se do modelo das escolas de Ensino Superior isoladas para uma

instituição formada por um conglomerado de escolas. Esse era o contexto político-social que determinava o ritmo do processo de reforma e incluía os cursos de PGLS.

A definição da carreira docente para os professores do magistério superior com formação em PGLS tornava-se uma ação necessária para sustentar a política de Estado que expandia o Ensino Superior, sob a perspectiva da ideia de modernização da universidade. De acordo com Fernandes (1979, p.164) esse processo se constituiu em um complexo “sistema institucional, dotado de organização estrutural-funcional pluridiferenciada e de dinamismos de auto-crescimento duplamente polarizados”.

O autor destaca ainda que a polarização do próprio crescimento da universidade no sistema pôde ser vista de dentro para fora e de fora para dentro. No primeiro caso, formavam-se, segundo Fernandes (1979, p.164), por “unidades, menores ou intermediárias e universidade como um todo”, já no segundo, haviam as relações constituídas nesse arranjo institucional com “outras instituições, comunidades locais, conjuntos regionalmente interdependentes de comunidades locais e a sociedade global”.

Nesse processo, o afastamento dos professores com maiores titulações das atividades de ensino da graduação, segundo Guimarães e Caruso (1996, p.199) consistiu no “efeito perverso da bem-sucedida pós-graduação brasileira”, cuja carreira docente estruturou-se de maneira diferenciada:

- a) pesquisadores da PGSS, que se constituía um grupo menor, mais valorizado social e financeiramente,
- b) do ensino da graduação, com formação nos cursos de especialização, constituindo-se um grupo maior e com direitos e vantagens inferiores aos do primeiro grupo.

Não obstante, os cursos de graduação passaram a atender um elevado número de estudantes e, em função disso, mudaram-se sua natureza e propósitos e junto, alterou-se a legislação que definia a carreira do professor no

quadro do magistério superior (CUNHA, 2004; FÁVERO, 2001; FERNANDES, 1979; GUIMARAES e CARUSO, 1996).

A partir dessa nova realidade a PGLS como *lócus* de formação de professores manteve em movimento a política de expansão do Ensino Superior impulsionada pela Reforma Universitária que, na análise de Fernandes (1979, p, 164) ficou “sem caráter magistral e técnico-propedêutico (ou seja, com um ensino pré-especializado, informativo e formativo, de maneira a equipar o estudante para a aprendizagem rápida)”.

Nesse processo de constituição social do Ensino Superior no país, os cursos de PGLS foram apontados como favoráveis a esse propósito, pois sua composição apresentava características específicas que atendiam a política de expansão: curta duração, oferta pontual e caráter profissionalizante. Por isso, a inclusão desses cursos na constituição da carreira docente agregou valor às estratégias do Estado para a qualificação docente do magistério superior.

Como formação emergencial, essas medidas valorizaram o formato não-acadêmico dos cursos de PGLS já existentes, fortalecendo o seu caráter técnico. Desse modo, não era necessário mudar esse formato para titular o quadro docente do magistério superior, já que seus egressos assumiriam o ensino como atividade principal.

A esse respeito Cunha (2004) afirma que o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil tem sido efetivado no imprevisto, incluindo, a desresponsabilização do Estado que ‘propõe’ a lógica da produtividade na configuração da carreira docente, incentivando a competição e o individualismo. Nesse conjunto de elementos ideológicos de composição da carreira, o viés capitalista está agregado para determinar as condições da produção e do trabalho docente, especialmente, intensificando suas atribuições e atividades (CUNHA, 2004; FÁVERO, 2001; FERNANDES, 1979; GUIMARAES e CARUSO, 1996).

A aprovação do Decreto-Lei n.º 465/1969, estabeleceu normas complementares à Lei n.º 5.539/1968, conformando as questões acima apontadas e determinando o seguinte:

- a) a extinção do cargo de professor catedrático que, a partir de sua aprovação, esses profissionais passaram automaticamente a professores titulares, ocupação equivalente a quem possuía o título de doutor obtido em curso credenciado;
- b) o cargo de professor assistente passou a ser constituído por concurso público, mediante títulos e provas, destinado a graduados na área correspondente de sua atuação desde que tivesse “concluído cursos de especialização, constituindo títulos preferenciais o diploma de mestre e o estágio probatório como auxiliar de ensino” (BRASIL, 1969, artigo 2º).

Com essas mudanças os professores com formação acadêmica em curso de doutorado detinham condições de trabalho específicas no magistério superior:

- a) o título de doutor era o critério para os professores se inscreverem no provimento de qualquer cargo ou função na carreira do magistério superior,
- b) o professor assistente recém-ingresso na carreira do magistério, com formação no curso de mestrado, não gozava dos mesmos direitos do professor doutor, em várias questões, principalmente, da dedicação exclusiva e dos vencimentos básicos, fixado pelo Decreto-Lei n.º 1.086/1970, que assegurava vantagens diferenciadas, cujos valores obedeciam à hierarquia dos cargos correspondentes.

No que diz respeito aos professores com formação em cursos de PGLS, o Decreto-Lei n.º 1.086/1970, deu continuidade à política anterior determinando um tempo para que o docente buscasse o título de mestrado. O prazo compreendia, no máximo, seis anos a partir do seu ingresso no magistério público superior.

Esse arranjo barateava os custos do funcionalismo docente do magistério superior para o Estado, uma vez que esses profissionais não estavam alocados no conjunto das vantagens e gratificações dos cargos e funções da carreira, constituídos por professores titulares e adjuntos (CUNHA, 2004; FÁVERO, 2001; PILATTI, 2006).

Ainda é preciso considerar que, apesar das limitações na participação das atividades da universidade, com o Decreto-Lei n.º 1.086/1970, os professores com formação em PGLS foram incluídos no quadro do magistério superior e, como afirma Boldrin (2007, p.132), seus direitos “puderam ser traduzidos em acréscimos salariais de 10% a 15%”.

Não obstante, a definição de uma gratificação incorporada ao salário, associava-se à ideia de valorização e reconhecimento dos professores com formação nos cursos de PGLS, incluídos na carreira no magistério superior. Essa política demarcou um território que inseriu a carreira docente na conjuntura em que se formava em torno da relação trabalho social e mercadologização do ensino (CUNHA, 2004; FÁVERO, 2001; SAVIANI, 2000).

Analisada sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa é uma relação de estranhamento constituída no contexto das forças produtivas do trabalho no campo da Educação Superior, em que ao professor formado nos cursos de PGLS era atribuído um *status* diferenciado daquele que fazia investigação científica. Antunes (2004, p.61) traduz bem essa questão afirmando que, “naturalmente, os salários dos trabalhadores não podem exceder os valores das mercadorias por eles produzidas, não podem ser maiores do que eles; mas podem, sim, ser menores em todos os graus possíveis”.

Trata-se de uma expropriação do trabalho²⁵ entre os profissionais que se afastam e se negam em um processo de desqualificação e/ou supervalorização. Por isso, concordamos com Barbosa, Alves e Martins (2009, p.04), “nesse processo se constitui o antagonismo de classes, provocando um estranhamento entre os homens. Ademais, o homem perde a condição de identificar-se no processo produtivo”.

Ainda hoje essa organização baliza as políticas de definição da formação e da carreira do professor, cuja formação ficou dissociada do contexto real de produção da condição e do trabalho docente. Os processos histórico-sociais em que se produziram a normatização da PGLS como meios

²⁵ A expropriação do trabalho é uma expressão empregada por Marx nos “Manuscritos de Paris” (1844) como, trabalho estranhado e processo de instauração da classe social do proletariado.

de produção da titulação para a carreira docente do magistério superior criaram a necessidade de regulamentação desses cursos como *lócus* de formação de professores, que posteriormente se estenderam aos demais níveis de ensino.

CAPÍTULO 2

A PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1970-1990): DO MAGISTÉRIO SUPERIOR À EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo analisamos a natureza política e a função social da PGLS como *lócus* de formação de professores durante as décadas que antecederam a aprovação da LDB/1996. Esse período envolveu a ditadura militar no governo do General Figueiredo (1979-1985) e a reforma do Estado com o fortalecimento do modelo de educação inspirado nas orientações da política neoliberal, compreendendo, ainda, as gestões de José Sarney (1985-1990), Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e a primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

Amparados na Resolução CFE n.º 14/1977, os cursos de PGLS empreenderam ações em duas frentes: atendimento das demandas da expansão do Ensino Superior e, a partir de 1996, atuaram na formação de professores de toda a Educação Básica.

No que se refere à Educação Superior, esses cursos concentraram-se sob a denominação de Metodologia de Ensino Superior e, na Educação Básica, desdobravam-se em grupos diferentes, o dos especialistas da educação, responsabilizados pelas atividades de administração, supervisão, orientação e inspeção escolar e o dos professores, que tomavam o ensino na sala de aula como atividade principal de suas funções na escola.

Apropriando-nos das contradições, conflitos e antagonismos produzidos no movimento dos processos e práticas histórico-sociais das legislações que os regulamentaram, trataremos da PGLS na formação de professores (1980-1990): do magistério superior à Educação Básica, compreendendo um período de transição entre a Resolução CFE n.º 14/1977 e a Resolução CFE n.º 12/1983. O primeiro documento determinava um caráter técnico para a formação de professores e o segundo apontava uma inovação quanto à obrigatoriedade da formação didático-pedagógico e da iniciação à pesquisa. Com essa última configuração os cursos foram destinados também à formação

de professores das etapas de ensino que antecipavam a Educação Superior, especialmente após a aprovação da LDB/1996.

2.1. A Resolução CFE n.º 14 de 1977 e o contexto de formação de professores do magistério superior na Pós-Graduação *Lato Sensu*

A historicidade do processo de implantação das legislações para a formação docente do magistério superior, assistida entre as décadas de 1915 e 1970, mostra um movimento de reprodução quanto à apropriação do conteúdo, que tem sustentado as tentativas de regulamentações da PGLS e da carreira docente. Partimos desse pressuposto porque concordamos com Barbosa (2010, p.06) que “a historicidade constitui-se um aspecto e, ao mesmo tempo, uma categoria teórica necessária para a desnaturalização *de* conceitos”.

Se de um lado, na essência, a natureza dos cursos de PGLS estava desvinculada da formação docente, de outro, tornou-se condição *sine qua non* para possibilitar o ingresso do professor no magistério superior, principalmente, envolvendo as instituições não-universitárias que se multiplicavam para atender aos propósitos da expansão do Ensino Superior amparada pela Lei n.º 5.540/1968 (ABRAHÃO, 2007; BARROS, 1992; BOLDRIN, 2007; MACIEL, 1979; MEDEIROS, 2010; PILATTI, 2006; SAVIANI, 2000; ZENTGRAF, 1988).

Desde 1953, os cursos de especialização mesmo sem regulamentação específica para a formação de professores, já estavam a serviço desse propósito para o magistério superior no contexto das atividades do Programa Universitário (PgU) promovido pela CAPES. Córdova, Gusso e Luna (1986, p.13) ressaltam que sua finalidade era “acudir e auxiliar o desenvolvimento das universidades e institutos de Ensino Superior”.

Para cumprir esse objetivo emergencial de acudir e socorrer uma realidade produzida pela necessidade de qualificação mão-de-obra tornou-se necessário que o Estado se apropriasse de meios rápidos e pontuais com focos específicos. Pilati (2006) e Boldrin (2007) apontam que o referido Programa amparou-se na oferta de cursos de especialização, especialmente,

para professores de graduação em começo de carreira, como também na concessão de bolsas de estudos²⁶.

Nesse processo de constituição de cursos de PGLS como *lócus* de formação de professores, oficializou-se a distinção a formação para o magistério superior e a destinada aos professores pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação. Isso aconteceu quando a CAPES passou a trabalhar, ao mesmo tempo, com o Programa Universitário (PgU) e com o Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC), ambos ligados a cursos de qualificação em nível superior, sendo que esse último, voltava-se para profissionais não vinculados ao ensino, mas que se dedicavam às atividades científicas e culturais.

Incorporada a esse contexto político-social, a partir da Lei n.º 5.540/1968 e da Resolução CFE n.º 14/1977, a dinâmica de formação de professores na PGLS criou uma histórica e duradoura polêmica em torno da dupla função que esses cursos passaram a exercer desde então: ao mesmo tempo e com igual natureza técnica, poderiam promover a formação tanto para docentes do magistério superior, como para outras atividades não-acadêmicas vinculadas ao mercado de trabalho (CÓRDOVA, GUSSO e LUNA, 1986; MACIEL, 1979; OLIVEIRA, 1995 e 1995a; PILATTI, 2006; SAVIANI, 2000; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

Com fins de atender a determinados princípios mercadológicos, referendados pelo Estado, os cursos de PGLS também passaram a integrar as atividades das universidades, mas com características e peculiaridades distintas da formação realizada pelos Programas Pós-Graduação. Em função disso, distanciaram-se dos cursos de mestrado e doutorado e, ainda foram apropriados pela iniciativa privada (CUNHA, 2000; SAVIANI, 2000; ZENTGRAF, 1988).

A partir da Resolução CFE n.º 14/1977, além do âmbito não-acadêmico, a dinâmica de funcionamento da PGLS para a formação de professores inseriu-se na lógica da mercadologização.

²⁶ Segundo a autora, somente em 1953 e 1954 foram distribuídas um total de 234 bolsas, sendo 108 para estudos no Brasil e 126 no exterior.

Esses cursos produziram uma realidade ambígua, já que o dispositivo legal gerou uma nova política ampliando a oferta de cursos de formação de professores na PGLS, já reconhecida pelo MEC desde 1973. Nesse período, intensificaram-se algumas ações que favoreceram a instituição de uma Política Nacional de Pós-Graduação com a criação de um Conselho que, de acordo com Oliveira (1995a, p.27), tinha uma missão específica, promover “o desenvolvimento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), aprovado pelo Decreto n.º 76.058 de 30-7-1975”.

Interessa-nos em tal contexto retomar algumas ações empreendidas pelo Estado a partir de 1980, em que os cursos de PGLS tornaram-se programas de formação de professores, movimentando as leis sociais e os processos históricos na constituição da carreira docente.

Não obstante, ressaltamos que a partir do I PNPG (1975-1979) esses programas fortaleceram-se. O plano tinha o audacioso objetivo de definir uma política nacional para a pós-graduação brasileira e, ao mesmo tempo, balizar as ações que pudessem tanto corrigir os graves problemas identificados na primeira década de existência dos cursos de mestrado e doutorado no país.

Pretendia também atender a enorme procura que se tinha para os cursos de PGLS, principalmente, entre os professores, conforme expressa Boldrin (2007, p.127): “agora, eram os professores universitários que pressionavam por cursos de especialização, mestrado e doutorado, interessados nos títulos acadêmicos (...)”.

O PNPG (1975, p.9693), criou condições para que se ativassem e incentivassem “os cursos de pós-graduação no sentido *lato* (...), através de programas específicos para atender de maneira mais imediata e flexível as necessidades conjunturais do mercado de trabalho”. A partir desse planejamento, a CAPES realizou dois programas, a saber:

- a) Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD),
- b) Programa Nacional de Capacitação de Professores de Instituições de Ensino Superior (PROCAPIES).

Esses programas constituíram-se parte de uma política da CAPES para a formação de professores como desdobramento de uma das metas do I PGLS

(1975-1979). Essa ação formalizou-se no Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), que destinou recursos tanto para a PGSS como para a PGLS, compreendidos em PICD I e PCID II, da seguinte forma:

- a) PICD I - formação de mestres e doutores do quadro do magistério superior das universidades e das instituições de maiores portes do país,
- b) PICD II - cursos de PGLS, exclusivamente para docente de instituições “de pequeno e médio porte (exatamente as que têm maior dificuldade para beneficiar-se do PICD I), localizadas geograficamente em pequenos centros” (CAPES/PCID, 1979, p.18).

A justificativa da CAPES para assumir os cursos de PGLS como *lócus* de formação dos professores, apoiou-se no argumento de que, de imediato, não se poderia qualificar todo o corpo docente para o magistério superior em cursos de mestrado e doutorado. Por isso, conforme expresso no texto do PICD (CAPES, 1979, p.18) tornou-se fundamental a proposição de uma estratégia que pudesse, “em curto prazo, oferecer tais oportunidades. Daí o surgimento, do programa de formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *lato sensu* – PICD II”.

Nessa configuração, embora a CAPES tenha incorporado ao PCID II o mesmo ordenamento curricular trabalhados em cursos de PGLS para outros fins, com experiência já consolidada em programas de formação não-acadêmica, agregou um compromisso político a esses cursos destinados à formação de professores, responsabilizando-os como os atores protagonistas da melhoria da qualidade do ensino no país, em curto prazo (MACIEL, 1979; PILATTI, 2006; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

A postura assumida pela CAPES contribuiu para produzir um sentido de certificação para a natureza política e função social da PGLS no que se refere à formação de professores, atribuída como principal condição para a melhoria da educação do país, com um entendimento de que se podia antecipar na formação o que produzir na condição e no trabalho docente.

A posição assumida pela CAPES corroborou para que as instituições, públicas e privadas, pudessem estender os cursos de PGLS a todos os

professores. Contexto que ampliou significativamente a oferta desses cursos e gerou a necessidade do CFE regular algumas questões fundamentais, como: o cumprimento da carga horária e a ênfase no ensino do conteúdo que o professor trabalharia em sala de aula (MACIEL, 1979; PILATTI, 2006; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

Essa medida teve implicações de cunho social, político e educacional, comprometendo a constituição da identidade da formação do professor, pois do ponto de vista do mercado de trabalho, dela originou-se uma política de formação técnica, pragmática, compensatória e, em muitos casos, lucrativa. Especialmente marcada pelo caráter prático e aligeirado, o tempo de formação passou a caracterizar e definir programas de governo para atender, em curto prazo, as necessidades das instituições de Ensino Superior (MACIEL, 1979; PILATTI, 2006; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

Nesse processo a formação continuou sendo tratada como certificação, produzindo uma realidade específica em que o Estado gerava números que comprovassem que o Brasil era um país capaz de assumir os rumos da política econômica e conseguia fazer do cenário educacional a mola propulsora do desenvolvimento social (CÓRDOVA, GUSSO e LUNA, 1986; MACIEL, 1979; OLIVEIRA, 1995 e 1995a; PILATTI, 2006; SAVIANI, 2000; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988). Assim, com um jeitinho brasileiro, os cursos de PGLS tornaram-se protagonistas da formação docente.

A PGLS compunha uma realidade inaugural, consistindo em uma experiência original que não tinha outro modelo no qual se espelhar, como no caso da PGSS, estruturada sob os moldes americanos. Desse modo, concordamos com Seidel (1994, p.86) ao expressar que “a pós-graduação *lato sensu* (cursos de especialização) foi ‘inventada’ no Brasil e não teve um modelo para nortear a forma de seus cursos”.

Essa estratégia de regulamentar os cursos de PGLS impulsionou a iniciativa privada, especialmente em instituições não-universitárias que há muito tempo já ofertava a PGLS para a formação de professores, sob os mesmos princípios técnico-pragmáticos dos cursos que se destinavam ao trabalho não-acadêmico (ABRHÃO, 2007; MACIEL, 1979; PILATTI, 2006; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

O estudo de Abrahão (2007, p.01) contribui à reflexão dessa questão ao apresentar uma análise do conjunto de documentos históricos que formalizaram a institucionalização e normatização dos cursos de PGLS. De acordo com o levantamento, “o *lato sensu*, acabou ficando sob a responsabilidade das IES e do controle indireto das associações liberais, tais como a OAB, Conselhos Nacionais e Regionais de Medicina, Odontologia”.

Ademais, Pilati (2006, p.9) ressalta que:

A partir do início da década de 90, o universo de cursos de especialização voltados para a qualificação técnico-profissional oferecidos por empresas ou por associações profissionais também foi se ampliando de modo significativo, embora não haja levantamentos.

Corroborando para ampliar nossa compreensão, Saviani (2000) e Cunha (2000, 2004) afirmam que, em sua maioria, as universidades públicas que implantaram seus programas de pós-graduação optaram por não se envolverem com a PGLS, a apropriação desses cursos foi tomada pelas universidades privadas, principalmente, as confessionais.

A esse respeito, Medeiros (2010) apresenta o Programa Regional de Especialização de Professores de Ensino Superior (PREPES) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) como uma experiência pioneira e bem sucedida, reconhecida pelo CFE pela forma de organização e realização de cursos de PGLS voltados, especialmente, para a formação de professor.

Diferentemente do discurso oficial, que atribui ao Conselheiro Paes de Carvalho a autoria das indicações para o Parecer CFE n.º 2.288/1977 e daí definiu a Resolução CFE n.º 14/1977, a experiência construída no programa da PUC-MG pode ter oferecido o conteúdo da referida Resolução. Dizemos isso porque seus cursos tiveram início em 1974 e, no ano seguinte, o PREPES recebeu do CFE, por meio do Parecer n.º 2.559/1975, uma honrosa avaliação que apontava a experiência dessa instituição privada como perfeitamente compatível com a política governamental e, portanto, um modelo ideal a ser seguido.

Essa postura do CFE também é anunciada por Cunha (2000, p.180) ao afirmar que eram muitas as afinidades políticas entre o governo e os dirigentes das IES privadas tanto que, “fizeram com que o Conselho Federal de Educação assumisse uma feição crescentemente privatista”. Apesar de a PGLS já se constituir uma realidade em muitas unidades federativas do país, a valorização da experiência da PUC-MG validou o modelo da proposta de formação que o Estado assumia.

Assumidos pela iniciativa privada e com reconhecimento legal, a PGLS teve um fluxo maior nas diferentes regiões do país e, assim, alargavam-se as opções de oferta, amparados, sobretudo, as condições de valorização da educação como propulsora do desenvolvimento econômico e social do país. Além do mais, Zentgraf (1988, p.41) ressalta que nem o CFE nem o MEC sabiam da “proliferação de CEA²⁷ destinados a docentes, cujos professores não apresentavam adequada qualificação, as turmas eram numerosas com pouca ênfase em trabalhos práticos e a duração muito variável”.

Corroborando com essa ideia Cunha (1991, p.67) afirma que os cursos de PGLS movimentaram esse mercado, em um contexto político social “justificadamente reservado para atuação das IES privadas, que utilizam os docentes das universidades públicas para oferecerem cursos de boa qualidade ou, então usam a ‘prata da casa’ para improvisações irresponsáveis”. A essas improvisações, a que o autor se refere, podem ser atribuídas os diferentes tipos de instituições que, por interesses diversos ofereciam PGLS no campo da formação docente (CÓRDOVA, GUSSO e LUNA, 1986; MACIEL, 1979; OLIVEIRA, 1995 e 1995a; PILATTI, 2006; SAVIANI, 2000; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

Em função da proliferação descontrolada, produzia-se na PGLS uma frouxidão curricular, cujo ordenamento não possibilitava aprofundamentos e realização de pesquisa, que mais servia para certificar do que para qualificar os docentes. Nas palavras de Cunha (1991, p.64), “caberia perguntar se, para esses estudantes, a pós-graduação serviu para alguma coisa a mais do que uma chancela cartorial”.

²⁷ Abreviatura utilizada por Zentgraf (1988) para designar cursos de especialização e aperfeiçoamento (CEA).

Essa chancela cartorial vinculava-se ao valor social advindo da Resolução CFE n.º 14/1977, que determinou que se o estudante tivesse frequentado, pelo menos, 85% das atividades de ensino programadas e fosse considerado aprovado em processo formal de avaliação de aproveitamento. Assim, as instituições responsáveis concederiam certificado, conferindo-lhe o título de especialista que, para fins de comprovação de sua validade, trazia informações do curso impressas no verso:

- a) currículo do curso, indicando em cada disciplina a sua duração em horas; o nome do docente responsável e a respectiva titulação,
- b) forma de avaliação de aproveitamento adotado,
- c) período em que foi ministrado o curso e sua duração com total de, no mínimo, 360 horas,
- d) registro de uma declaração informando que o curso obedeceu a todas as disposições da referida Resolução.

Dos oito artigos da Resolução CFE n.º 14/1977, em três a certificação é tratada como mecanismo de registro do percurso de formação na PGLS. Essa preocupação expressa na referida Resolução pode ser compreendida a partir de Bertrand (2005, p.13): “documento de valor jurídico (...). Trata-se da certificação de algumas qualidades individuais, de um nível de conhecimento, de certas habilidades (*savoir-faire*) e, provavelmente, de capacidades de aprendizagem”.

Apesar do teor técnico e pragmático, apropriamo-nos do posicionamento do autor para enfatizar a indicação de uma relação estabelecida na Resolução CFE n.º 14/1977 entre aprendizagem e certificação: emprega-se o termo formação para sinalizar o percentual mínimo de carga horária destinada à especificidade da área de conhecimento do curso, que seria de 4/5 do total. Ou seja, do mínimo de 360, 288 horas voltadas, exclusivamente para a área específica do curso; as demais poderiam trabalhar matérias complementares e formação didático-pedagógica.

A carga horária e o conteúdo didático-pedagógico específico do trabalho docente são dois aspectos importantes da Resolução CFE n.º

14/1977, para apreender e valorizar alguns aspectos da especificidade da formação do professor.

Além dessa questão a regulamentação da PGLS ainda contou com a aprovação da Resolução CFE n.º 02/1979, estabelecendo uma relação entre formação e titulação, sendo complementar à Resolução CFE n.º 14/1977. Dois anos depois, em 1979, o seu texto sofreu alterações, suprimindo a expressão 'altamente qualificados', incluindo-se a expressão "*somente* poderão lecionar se a sua qualificação for julgada suficiente pelo Conselho Federal de Educação".

Essa mudança não alterou o formato dos cursos de PGLS. Medeiros (2010, p.163) traduz bem o viés ideológico que sustentou a alteração na legislação: "não se tratava de exigir o rigor da titulação necessário ao acesso a concurso para o cargo de professor-titular na carreira de Magistério Superior, nem tampouco, de exigência para titulação de docentes para a PGSS".

Criava-se uma legislação para que a formação assegurasse na titulação os critérios básicos de funcionamento da PGLS. Se de um lado, a Resolução CFE n.º 14/1977, utilizou-se desses cursos ofertados pelas IES privadas, por outro o conteúdo desse dispositivo legal pouco alterou as características da PGLS, tanto que seu formato trazia muitas semelhanças da regulamentação de 1925. Essa aproximação produziu muitas lacunas que deram origem a uma série de questões complexas como a ausência de políticas públicas de acompanhamento e avaliação (CÓRDOVA, GUSSO e LUNA, 1986; MACIEL, 1979; PILATTI, 2006; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

Com o "jeitinho brasileiro", o Estado avalizou o mercado para assumir a comercialização da PGLS, sob a gestão dos empresários da educação, voltada à formação de professores, traduzida em uma certificação. Sob esse pressuposto, muitos estudiosos afirmam que os cursos de PGLS tornaram-se moeda no mercado do Ensino Superior sob a lógica organizacional capitalista (GOMES, 1999; KIPNIS, 1998; PEIXOTO FILHO, 2003; SAMWAYS FILHO, 1998; SILVA, 2005, ZENTGRAF, 1988).

O significado atribuído ao magistério preconizou nessa configuração, a desvalorização social e acadêmica da PGLS e, sob essas condições impulsionou, sobretudo, sua precarização como *lócus* de formação de professores.

Materializou-se um processo de mudança em que a necessidade emergencial da formação de professores redimensionou o caráter de 'pós-graduação' dos cursos de PGLS. Mobilizado por essa situação crítica, o Estado atuou para alterar, não só a legislação específica em função desse propósito emergencial, mas todo um conjunto de mudanças, que oferecesse sustentação às medidas assumidas, que iriam enfrentar conflitos sérios no período de redemocratização do país (ABRHÃO, 2007; MACIEL, 1979; PILATTI, 2006; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

Em decorrência do movimento político-ideológico da realidade social que fez expandir a PGLS para tornar-se *lócus* de formação de professores, na totalidade das mudanças sociais, econômicas, políticas e ideológicas produzidas no campo educacional, definindo-se percursos para a carreira docente.

Apesar de todas essas questões de ordem política e ideológica, consideramos a Resolução CFE n.º 14/1977, um documento-referência na definição da PGLS para a formação de professores, demarcou alguns elementos considerados, até os dias atuais, necessários à constituição dos processos de formação para o magistério, quais sejam: a especificidade da titulação mínima para ser professor, a carga horária específica para a dimensão didático-pedagógica assumida como titulação mínima dos professores-formadores.

Considerando todas as contradições, equívocos e imprecisões, em muitas universidades a experiência com os cursos de PGLS voltados para a formação de professores, sob as determinações da Resolução CFE n.º 14/1977, gerou possibilidades para se criar cursos de mestrado e doutorado a partir de contextos de trabalho com iniciação à pesquisa e orientação de monografia envolvendo os professores dos cursos (OLIVEIRA, 1994, 1995a).

Ademais, consideramos que desde sua primeira regulamentação com o Decreto n.º 16.782/1925 até a Resolução CFE n.º 14/1977, os cursos de PGLS sofreram muitas mudanças e, a mais significativa, refere-se à definição de sua função para a formação de professores, com ampla expansão para todos os níveis de ensino.

2.2. A pós-graduação *Lato Sensu* nos anos de 1980: o sentido atribuído à metodologia de ensino como conteúdo da formação de professores

Nos anos de 1980 as políticas públicas brasileiras redeseenhavam-se em função de um novo tipo de sociedade que se reestruturava com o ‘fim’ do milagre econômico por meio de um processo de constituição do Estado Democrático de Direito. Nessas condições, uma das principais preocupações do Estado consistia no controle da economia em decorrência da alta inflação provocada no período da ditadura militar, que ampliou o índice de pobreza na população e comprometia o projeto de desenvolvimento social assumido como marca da redemocratização do país (GENTILLI, 2004; GERMANO, 2005; MARQUEZ, 2006).

As ações do Estado voltaram-se mais para o combate e controle da pobreza, por meio de políticas públicas que priorizavam os anos iniciais da escolarização obrigatória. Segundo Germano (2005, p.247), o Estado reconhecia o fracasso da política educacional do país, uma vez que ainda estava,

Muito distantes da capacidade de universalizar o 1º grau (...). Todos sabem que cerca de 25% da população escolarizável não entra no sistema. Existe, ainda, um número bastante grande de analfabetos que (...) não estariam, certamente, abaixo dos 20% sobre a população acima de 15 anos. Ao lado disso, continuam as altas taxas de evasão e repetência na 1ª série do 1º grau (...). A própria pequena representatividade de 2º grau (apenas 6% ou 7%...) mostra a incrível mortalidade da população estudantil dentro do sistema que muito mais seleciona do que educa. A grande demanda pelo supletivo se constitui em pungente crítica à educação formal, divorciada das características da população pobre e fortemente propensa a reprimi-la.

Em função dessa realidade propunham-se programas e projetos redistributivistas e participacionistas com a intenção de obter a adesão espontânea da população economicamente desfavorecida para tornar-se instrumento social de implantação da política capitalista.

Ainda de acordo com Germano (2005, p.247), a realidade educacional brasileira era caótica, “cerca de 25% dos professores de 1º grau não *eram* titulados. A pré-escola (...) *era* um privilégio de famílias abastadas. A média de dias com atendimento de merenda escolar estaria apenas 141 dias por ano”. Esse contexto produziu muitos problemas no campo da educação pública, sobretudo, de ordem política e epistemológica (ABRAHÃO, 2007; APPLE e TEITELBAUM, 1991; BARBOSA, 2008; BRZEZINSKI, 1996; ENGUITA, 1991; FREITAS, 1996, 2002; GRAMSCI, 1995; GUIMARÃES e CARUSO, 1996; OLIVEIRA, 2005; SEIDEL, 1994; VIEIRA, 1991; ZENTGRAF, 1988).

Nesse período, já se implementavam ações a partir da atuação do movimento docente organizado, constituído por profissionais que assumiam uma postura política de esquerda. Esse movimento oficializou-se em 1979, no primeiro Seminário de Educação Brasileira, tornando-se referência em defesa da educação pública de qualidade como um direito de todos, inclusive, propondo políticas de formação de seus profissionais que superassem os velhos dilemas enfrentados no cenário brasileiro.

A esse respeito, Brzezinski (1996, p.95) ressalta que:

No Brasil as associações educacionais de cunho científico-político-cultural, além de articularem-se com os movimentos sociais dos demais níveis aqui apontados, de modo geral, após o final dos anos 70, desempenharam o papel de reorganização dos educadores em núcleos de resistência e de crítica ao poder constituído, impedidor da democratização da educação. Os esforços dessas associações concentravam-se, sobretudo, em um trabalho de mobilização coletiva, com vistas a desenvolver mecanismos que permitissem uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade como um todo, acerca da importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais da educação.

De início, um dos mais acentuados conflitos assumidos pelo movimento docente organizado consistiu na denúncia do distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação de professores. Em contraposição,

propunha-se como conteúdo da unidade teoria-e-prática das políticas de formação, a realidade político-social de trabalho dos professores.

Consistia em um ponto de contradição o conteúdo da formação de professores que se implementava na política do Estado e o que defendia o movimento docente organizado. A PGLS se incluía nesse processo já que tinha caráter técnico e pontual advindo de sua natureza original para a formação não-acadêmica. Não se pode desvincular a PGLS desses embates, uma vez que o movimento docente atuou em defesa da qualidade da formação de professores.

Os movimentos sociais e as representações constituídas marcam a compleição de uma base coletiva politizada como conquista da categoria de professores. No período inicial da democratização da Educação brasileira, a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), como também as entidades governistas, como por exemplo, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB²⁸), debatiam as políticas de formação e não incluíam os cursos de PGLS.

Na configuração desse campo reconhecemos a relevância da PGLS nas mudanças do contexto político e histórico que definiram os rumos das políticas públicas de formação de professores na educação brasileira. A dimensão pedagógica desses cursos tornou-se uma construção política que emergiu de diferentes práticas sociais. Especialmente acerca desse aspecto, Barbosa (2008, p.380) afirma que tal processo se constitui a partir de uma “relação entre o conjunto de revisões que foram impostas ao sistema produtivo capitalista e a concepção de educação como prática de preparo do trabalhador para atuar segundo a lógica do mercado”.

Nos anos de 1980, a PGLS continuava a atender as demandas da formação docente, envolvida em um conjunto de estratégias criadas pelas instituições de Ensino Superior, inclusive as universidades públicas, que buscavam oferecer esses cursos como uma formação de caráter acadêmico-

²⁸ Nesse grupo estavam as instituições públicas e privadas que passaram, oficialmente, a dialogar com o Estado na definição das políticas da educação superior.

científica (ABRAHÃO, 2007; OLIVEIRA, 1994, 1995a, 1995b; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

Nessa realidade educacional, a formação de professores nos anos de 1980 compartilhava do mesmo tipo de formação profissional não-acadêmica, compondo-se da seguinte maneira:

- a) graduação - *lócus* de formação para o professor da educação básica, e de outros profissionais do mercado de trabalho.
- b) cursos de PGLS – *lócus* da formação de professores especialistas, egressos dos cursos de graduação, e da qualificação da mão-de-obra de outros profissionais para o mercado de trabalho.
- c) cursos de PGSS – *lócus* da formação de professores pesquisadores das universidades e, ainda, de outros profissionais de alta qualificação para determinadas profissões no mercado de trabalho.

Os cursos de PGLS continuaram assumidos como medida estratégica mais adequada para prover o atendimento da crescente demanda por professores para o magistério superior, mas a nova conjuntura político-educacional produziu outra perspectiva formativa daquela definida pela Resolução CFE n.º 14/1977, buscava-se uma formação de professores com iniciação à pesquisa científica, cujo princípio se estendeu a todos os níveis de ensino.

Os dados do gráfico 06, a seguir, mostram a ampliação do número de matrículas nos cursos de graduação em períodos decenais, entre 1968, 1978 e 1988. Esses números evidenciam que os cursos de PGLS tornaram-se *lócus* de grande relevância para sustentar a política de expansão da Educação Superior do país, assumidos pelas instituições de Ensino Superior, com apoio do Estado, como a condição real de compor o quadro docente para atender a demanda.

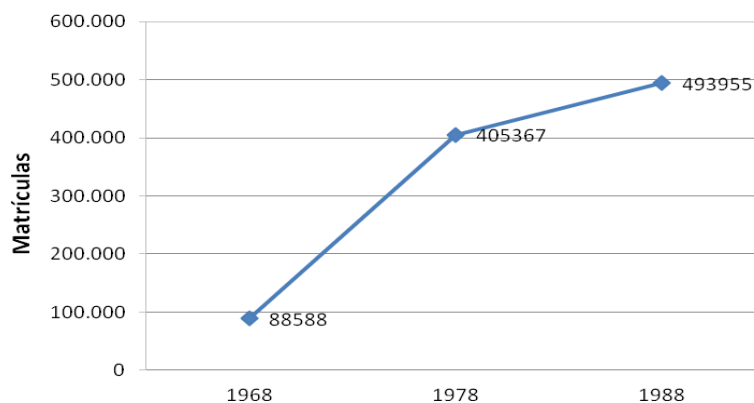


Gráfico 06: Expansão do Ensino Superior nas décadas entre as décadas de 1960 a 1980.

Fonte: Vieira (1991).

Diante do contingente de matrículas no Ensino Superior, os cursos de PGLS tornaram-se uma opção política importante para atender a demanda anunciada. Nesses termos, podemos atribuir a esses cursos o sentido que Freitas (2002, p.139) dá à formação de professores, que predominava no pensamento oficial no período. Segundo ela, caracterizava-se como “uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista”.

Paralelas a esses processos de formação estavam as situações de precarização tanto da formação como do trabalho dos professores, mesmo com todas as mudanças ocorridas no campo do Ensino Superior. Dentre as prioridades e objetivos do II PNPG (1982-1985) estava a formação docente para o magistério superior incluída no conjunto das demais demandas do mercado de trabalho. Segundo Barros (1998, p.138) esse plano propunha:

Um revigoramento e uma reestruturação qualitativa dos cursos de pós-graduação *lato sensu* para atender os diferentes tipos de qualificação profissional que o estágio de desenvolvimento sócio-econômico do país requer, bem como o perfil da demanda em termos de mercado de trabalho.

Essa indicação do II PNPG (1982-1985) mediante as demandas da realidade social, alterou a dinâmica de realização dos cursos de PGLS para a formação docente, criando a necessidade de aprovação da Resolução CFE n.º

12/1983, que propôs algumas inovações no texto da antiga legislação que regulamentava esses mesmos cursos para a formação de professores.

No quadro 07, a seguir, apresentamos um quadro comparativo com o conteúdo das resoluções que trazem as alterações propostas para a PGLS como *lôcus* de formação para o magistério.

	Resoluções de 1977 e 1979 Formação de professores para o Ensino Superior	Resolução CFE n.º 12 de 1983
Objetivo	Qualificação docente para o magistério superior do Sistema Federal.	Qualificação docente para o magistério superior do Sistema Federal.
Responsável	Instituições universitárias e não-universitárias	Instituições universitárias e não-universitárias
Abrangência do conhecimento	Área de conhecimento a definir	Área de conhecimento a definir.
	Facultativamente, oferecer 76 horas de formação didático-pedagógica	Obrigatoriedade de 60 horas para uma disciplina didático-pedagógica. Inclusão de iniciação à científica
Ênfase do curso	Conteúdo específico da formação	Conteúdo específico da formação
Destinação	Certificação	Certificação
Público alvo	Graduados	Graduados
Corpo docente	Mestres ou com qualificação comprovada pelo CFE	Mestres ou 1/3 sem titulação de mestre desde que comprovada a qualificação pelo órgão competente da IES
Meta	Certificar o professor para o magistério superior	Certificar o professor para o magistério superior
Organização do currículo	Disciplinar	Disciplinar
Duração	360 horas, no máximo, em 2 anos.	369 horas, sem computar o tempo de estudo sem o docente. Prazo máximo de 2 anos.
Frequência	85% da carga horária de todo o curso	85% da carga horária de todo o curso
Aproveitamento	Aproveitamento no processo formal de avaliação em cada disciplina.	70% de aproveitamento no processo formal de avaliação em cada disciplina.
Sentido da formação	Ensino para o domínio científico e técnico de conhecimentos já produzidos	Ensino técnico para o domínio de conhecimentos já produzidos visando ao exercício da docência.
Oferta	Eventual	Eventual
Finalidade da formação	Dar fundamentação científica por meio do ensino para o exercício do magistério superior.	Instrumentalizar tecnicamente o docente para o exercício do magistério superior.
Direitos e vantagens	Certificados e cargos públicos	Certificados para o exercício do magistério superior.
Credenciamento	Livre	Livre
Supervisão	Órgãos competentes do sistema de ensino.	Órgãos competentes do sistema de ensino.
Financiamento	Sem financiamento	Sem financiamento

Quadro 07: Principais aspectos das Resoluções CFE n.º 14/1977 e n.º 12/1983 .

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Apesar de trazer algumas mudanças, a Resolução CFE n.º 12/1983, conservou muito das determinações anteriores da Resolução CFE n.º 14/1977 para a estruturação, organização e implementação dos cursos de PGLS.

Diferente dos dispositivos legais anteriores, a Resolução CFE n.º 12/1983, fez uma alteração importante do ponto de vista curricular, a formação na área específica seria acrescida da obrigatoriedade de uma disciplina didático-pedagógica de, no mínimo, 60 horas e de um estudo voltado à iniciação da pesquisa acadêmico-científica.

Esse redimensionamento curricular consistiu em uma inovação da Resolução CFE n.º 12/1983, pois embora tivesse uma carga horária maior do que a proposta na Resolução de 1983, a formação didático-pedagógica não era obrigatória na Resolução CFE n.º 14/1977. A proposição de uma disciplina didático-pedagógica de 60 horas e de um estudo voltado à iniciação da pesquisa científica produziu um novo contexto de formação de professores para a PGLS, destinado tanto ao magistério superior, como para as diferentes etapas da Educação Básica.

Se a formação técnica consistia em um parâmetro do ponto de vista do mercado, tornou-se necessário mudar a lógica de estruturação curricular dos cursos de PGLS como *lócus* de formação de professores. Diante do já aludido anteriormente, esses cursos já tinham uma imagem comercial construída como um negócio assumido pela iniciativa privada, e não podiam ser assim compreendidos no contexto das universidades públicas (FLORES, 1995; GAZOLLA, 1996; MEDEIROS, 2010; OLIVEIRA, 1994, 1995a; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

Não obstante, por meio do trabalho das universidades públicas o Estado conseguia aproximar a PGLS da recondução de uma ampla política de formação de professores que convergia em alguns aspectos das reivindicações do movimento docente organizado. Ademais, a legislação permitia que esses cursos fossem pensados, planejados, ofertados e supervisionados pelas próprias instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, desde que respeitadas, ao máximo, as mínimas determinações apresentadas pela Resolução CFE n.º 12/1983, constituindo-se em um ordenamento curricular livre, flexível, versátil.

Aumentou-se, então, o número de oferta dos cursos de PGLS, considerando que, quanto mais se expandiam os cursos de graduação, mais aumentava a procura pela PGLS. Esse novo cenário de grande expansão da PGLS fez com que esses cursos se afastassem do propósito da Resolução CFE n.º 12/1983, que seria a formação de professores do magistério superior e passaram a atender aos interesses do mercado para as mais diversas e inusitadas profissões, acadêmicas e não-acadêmicas (OLIVEIRA, 1994, 1995a; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

Além do mais, as mudanças apresentadas na Resolução CFE n.º 12/1983, em relação à Resolução CFE n.º 14/1977, foram necessárias porque, as contradições e ambiguidades na oferta desses cursos dissiparam constrangimentos que atingiram a imagem de alguns órgãos estatais em relação à política da PGLS. Dois aspectos preocupavam o MEC e o CFE, especificamente:

- a) as instituições privadas e de pouco prestígio social, que necessariamente não trabalhavam com a formação de professores, utilizavam-se 'indevidamente', do nome do CFE para a comercialização dos cursos de especialização,
- b) a Pós-Graduação das instituições públicas enfrentava um alto índice de desistência dos alunos dos cursos de mestrado e doutorado.

A PGLS passou a ser um produto de mercado de trabalho e, a partir da segunda metade de 1980 tornou-se uma estratégia para amparar uma situação desconfortável gerada no contexto da PGSS e identificada no III PNPG (1986-1989), como um de seus principais problemas: a evasão nos cursos de mestrado. Tratando desse aspecto, Barros (1998, p.145) afirma:

A dificuldade se concentra mais ao nível do mestrado, o plano propõe uma campanha nacional para induzir uma redefinição dos mestrados no país: pretende (...) estimular o desenvolvimento da pós-graduação *lato sensu*, procurando reduzir as altas taxas de evasão verificadas nos cursos de mestrado.

Nessa situação os estudantes que não concluíssem o mestrado poderiam obter um certificado com o título de especialista (RESOLUÇÃO CFE

n.º 12/1983). Esses são alguns dos vários processos políticos, sociais e educacionais que criaram possibilidades de constituição de natureza política para os cursos de PGLS.

A relação público/privado passou a determinar concepções e funções para as instituições de Ensino Superior e seus cursos, sobretudo, valorizada por um escalonamento como propulsor da missão institucional, pela qual se produzia o valor de mercado dessas instituições (JACOB, 2006; SAVIANI, 2000; SOUSA, 2011).

Sob esse ambiente definiram-se os critérios de organização da PGLS. Saviani (2000) afirma que permaneceu a ordem capitalista constituída por uma educação para a elite e outra para a grande massa nos seguintes termos:

- a) as universidades federais assumiriam a formação intelectual do profissional pesquisador, produtor de ciência e inovação tecnológica;
- b) as instituições não-universitárias, responsabilizar-se-iam pelas atividades vinculadas ao ensino.

No campo da Pós-Graduação, as primeiras assumiam a difícil tarefa de promover a ampliação dos cursos de mestrado e doutorado e, as segundas, trabalhariam nos cursos de PGLS (CUNHA, 1998, 2000; SAVIANI, 2000).

Os cursos PGLS ancoravam-se no viés ideológico de que não poderiam contribuir, efetivamente, para fazer avançar o processo de desenvolvimento econômico e científico do país, com o mesmo potencial das universidades por meio de seu sistema de Pós-Graduação, mais estariam efetivamente possibilitando a ampliação dos cursos de graduação nos diferentes tipos de instituições de Ensino Superior²⁹.

Considerando as múltiplas determinações da realidade social de ordem, política, econômica, científica, educacional, as instituições não conseguiram efetivar esse propósito, sobretudo, em função dos efeitos da lógica expansionista do Ensino Superior para as universidades que não se

²⁹ O Decreto n.º 5.773/2006, no seu artigo 12 definiu que “as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades”.

adequaram para esse fenômeno, impulsionando a ampliação do número de instituições privadas (FLORES, 1995; GAZOLLA, 1996; OLIVEIRA, 1994, 1995a; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; SEIDEL, 1994; ZENTGRAF, 1988).

O quadro 08, a seguir, mostra esse fenômeno com aumento mais significativo nos anos de 1980 para as Faculdades Integradas e Centros de pesquisa.

Ano	Universidades		Faculdades Integradas e Centros de pesquisa		Estabelecimentos Isolados	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privado
1980	45	20	1	19	154	643
1981	45	20	1	47	212	550
1982	47	20	2	49	210	545
1983	47	20	1	56	198	539
1984	47	20	1	58	190	531
1985	48	20	1	58	184	548
1986	48	27	2	63	212	502
1987	53	29	0	66	187	518
1988	52	31	1	66	180	541
1989	54	39	0	64	166	579

Quadro 08: Crescimento do número de IES no Brasil na década de 1980.

Fonte: MEC/INEP³⁰: Censo Evolução 1980-1990.

Os dados evidenciam a crise do Ensino Superior que perdurou toda a década de 1980, em função da suspensão pelo Estado de criação de novos cursos superiores pelas instituições de natureza administrativa pública e privada. Esse controle estatal foi regulamentado por um conjunto de dispositivos legais, entre eles: Decreto CFE n.º 86.000/1981; Decreto CFE n.º 91.694/1985; Decreto CFE n.º 93.594/1986.

A expansão controlada amparava-se nas orientações do Banco Mundial, que tomavam como premissa retirar do Estado as responsabilidades de assumir o Ensino Superior e, assim, se colocar como agente financiador responsável pela efetivação das medidas que circundavam os cursos de graduação (DOURADO, 2002; SILVA, 2003; VIEIRA, 1991).

Na constituição desse processo, as universidades públicas não tiveram as condições necessárias para assegurar o seu pleno funcionamento, tendo

³⁰ Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas (INEP).

em vista, especialmente, a escassez de recursos financeiros. Vieira (1991) ressalta que, se antes eram vultosos os investimentos financeiros para a Educação Superior, na década de 1980, a universidade pública sofreu um efeito contrário, um refreamento que a fez criar outras maneiras de organização acadêmica.

Diferentes estratégias emergenciais foram efetivadas para o desenvolvimento de ações e programas no âmbito das universidades. Para Dourado (2002, p.244) a expansão controlada pelo Banco Mundial resultou “na concretização de novo formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre as esferas, pública e privada”. A relação público/privada no contexto das instituições de Ensino Superior ampliou consideravelmente a oferta dos cursos de PGLS como *lócus* de formação de professores (BARROS, 1998; SIQUEIRA, 2006).

A relevância de manter uma dupla função social da PGLS, a formação de professores e da mão-de-obra para o mercado pode ser compreendida nos dados apresentados por Seidel (1994) em relação ao número total de cursos de PGLS na década de 1980 cadastrados pelo MEC. Além de mostrarem que esses cursos eram ofertados por todas as áreas de conhecimento que compunham os processos de formação acadêmica e não-acadêmica, os números da tabela 02, a seguir, indicam uma significativa ascensão das ciências humanas, da qual a formação de professores é parte constituinte.

Tabela 02
Distribuição de cursos de PGLS ofertados por áreas na década de 1980.

Áreas	1983	1984	1986	1987	1988	1989
CET - Ciências Exatas e da Terra	5,3%	8,2%	9,5%	11,1%	9,5%	8,0%
CB - Ciências Físicas e Biológicas	2,2%	2,9%	6,4%	4,8%	3,5%	2,8%
E – Engenharias	5,8%	4,9%	3,8%	2,2%	4,6%	6,4%
CS - Ciências da Saúde	37,6%	40,3%	26,9%	40,4%	31,7%	24,5%
CA - Ciências Agrárias	1,8%	2,5%	1,6%	1,1%	4,0%	2,8%
CSA Ciências Sociais Aplicadas	24,3%	12,8%	15,1%	11,1%	18,4%	21,3%
CH - Ciências Humanas	13,7%	19,3%	27,4%	16,6%	20,7%	25,7%
LLA - Linguística, Letras e Artes	9,3%	9,1%	9,3%	12,7%	7,5%	8,4%

Fonte: Seidel (1994).

A partir dos dados da tabela 02, calculamos a média aritmética de cada área ao longo da década de 1980 e obtivemos os dois maiores percentuais, destacando-se:

a) 33,5% para as áreas de Ciências da Saúde,

b) 20,6% para as áreas de Ciências Humanas, inclusive, segundo Barros (1998, p.154) com um aumento considerável de bolsas de estudos no período, já que “de 27,3%, em 1986, cresceu para 34,8%, 1989”.

A relação do número de cursos de PGLS em todas as áreas de conhecimento cadastradas pelo MEC está apresentada no gráfico 07, a seguir:

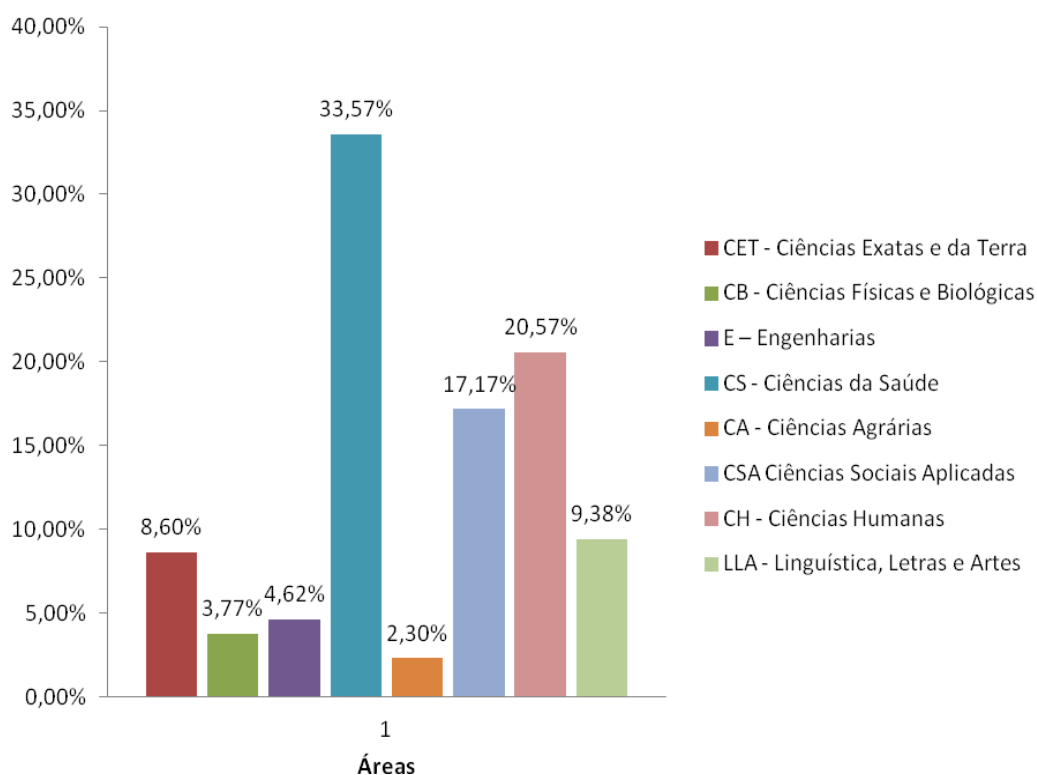


Gráfico 07: Distribuição dos cursos de especialização por área de conhecimento na década de 1980.

Fonte: Seidel (1994).

Os dados mostram que, em menos de uma década, a área de Ciências Humanas cresceu quase 100% na oferta de cursos de PGLS, saindo de um percentual de 13,7%, em 1982, para 25,7%, em 1989. É importante a contribuição de Kipnis (1998) ao afirmar que a PGLS nessas áreas teve maior

crescimento porque os Programas de Pós-Graduação voltaram-se, de uma forma para as ciências da natureza e das áreas exatas.

Não obstante, lembramos que em todas as áreas de conhecimento apresentadas na tabela 02, formavam-se professores para o magistério superior. Mas, como os cursos de PGLS não estavam incluídos nos processos de acompanhamento e avaliação da CAPES, pairavam sobre eles uma realidade ambígua: os regulamentados para a formação dos professores pela Resolução CFE n.º 12/1983 e os cursos livres para formação não-acadêmica.

Na realidade da educação brasileira, o que passou a diferenciar a natureza de um tipo e outro de curso foi o sentido atribuído à formação didático-pedagógica determinada pela Resolução CFE n.º 12/1983. Esse critério de organização curricular produziu um conjunto de valores que elegeu a metodologia de ensino como o objeto da formação docente para o magistério superior. Essa configuração foi incorporada à PGLS que passou a ter essa denominação.

Com o entendimento do Estado de que o trabalho docente nos cursos de graduação amparava-se na forma de ensinar, criou-se uma hegemonia entre as instituições formadoras de que para ser professor do magistério superior um dos cursos indicados seria a PGLS em Metodologia do Ensino Superior. Diferentes formas de interpretação conceitual no que se referem ao ensino e à metodologia foram implementadas.

Em relação à diversidade de abordagem político-epistemológica que fundamentou esses cursos, Masetto (1988) identificou quatro tendências, mediante análise do currículo de cursos de PGLS em Metodologia do Ensino Superior em onze estados brasileiros onde trabalhou como professor³¹, assim denominadas: legalista, tecnicista, filosófica e humanística.

No quadro 09, a seguir, sistematizamos algumas características que Masetto (1988) utilizou para mapear essas tendências, a partir dos seguintes

³¹ Os estados referidos pelo autor são: Amazonas, Bahia, Goiás, Guanabara, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo (capital e interior).

critérios: objetivo do curso, papel do professor, concepção de formação de professor e, ainda, o sentido do curso para os participantes.

Tendência	Objetivo do curso	Papel do professor	Concepção de formação de professor	O sentido do curso para os participantes
Legalista	Certificar para o Ensino Superior	Desinteressante	Certificação	Indiferente
Tecnicista	Dominar um conjunto de habilidades e competências para atuar no ensino em sala de aula.	Transmissor de informações	Treinamento - domínio de técnicas comunicacionais	Muito valorizado.
Filosófica	Discutir questões que envolvam o caráter ideológico do estado e a função social da universidade, da escola e do exercício da docência.	Profissional que compreende amplamente as dimensões sociais e políticas pelas quais circundam os processos educacionais.	Parte da apropriação teórica pelo professor das questões sociais e políticas que determinam as condições de trabalho na educação.	Pouco valorizado. Muita evasão.
Multidimensional	Discutir questões que envolvam o caráter ideológico do estado e a função social da universidade, da escola e do exercício da docência.	Profissional que compreende amplamente as dimensões sociais e políticas pelas quais circundam os processos educacionais.	Parte da realidade da sala de aula para a apropriação teórico-prática pelo professor dos problemas que determinam as condições de trabalho na educação.	Não informado.

Quadro 09: Tendências dos cursos de PGLS em Metodologia do Ensino Superior na década de 1980.
Fonte: Masetto (1988)

Apesar de apresentarem propósitos mais amplos, a hegemonia e valorização dos cursos de PGLS em Metodologia do Ensino Superior persistiram no caráter técnico da formação. A partir da configuração de Masetto (1988), observamos que as quatro tendências diferentes eram interpretações diversas que se faziam da dimensão didático-pedagógica prevista na Resolução CFE n.º 12/1983.

Esse entendimento de formação didático-pedagógica traduziu-se nos currículos de formação de professores pela estruturação e organização de um tipo de curso de PGLS, que tomou para si a metodologia de ensino como a área de conhecimento responsável pela formação do professor, sob os mais díspares entendimentos (MASETTO, 1988; OLIVEIRA, 1994, 1995a).

Discutindo essa questão, Oliveira (1994) afirma que a apropriação temática comum entre os cursos de PGLS com essa finalidade possibilitou que as instituições agrupassem os estudantes de diferentes áreas para cursarem conjuntamente as disciplinas de metodologia de ensino.

Essa apropriação determinou os elementos que materializaram, na perspectiva da racionalidade técnica, a concepção de formação como treinamento, em que a forma define o conteúdo, separando os sujeitos dos processos de produção da condição e do trabalho docente, descaracterizando o ato de ensinar como trabalho (FREITAS, 1999, 2002, 2003, 2004; KUENZER, 1998, 1999).

Em contexto de reordenamento das políticas educacionais, esse entendimento de ensino produziu no campo da formação de professores a necessidade da indicação externa de um conjunto de saberes que precisaria ser incorporado e apropriado no processo de formação para o trabalho³² (FREITAS, 1999, 2002, 2003, 2004; KUENZER, 1998, 1999).

Analisando essa objetivação dos saberes implicados na formação dos professores, Saviani (1996) afirma que tal conjectura recorta o conhecimento produzido socialmente por meio da escolha de saberes que são externos ao homem, retirando-lhe a condição de responder aos problemas produzidos na prática social.

Assim considerado o conteúdo da formação, o ensino torna-se trabalho vinculado às práticas histórico-culturais que favorecem a produção da condição e da atuação docente como elementos que se articulam para o desenvolvimento das atividades formativas a ele inerentes. Nessa perspectiva, coadunam muitos estudiosos que têm explicado a origem da concepção de ensino como treinamento e assim contribuíram para a sua extensão níveis de ensino (BARBOSA, 2007; CONTRERAS, 2002; SAVIANI, 1996).

Esse ponto de vista de conceber o ensino traz explicitamente a visão de conhecimento como algo a ser distribuído pelo professor e assimilado pelos estudantes. Segundo Barbosa (2007, p.22), são escassas as oportunidades de

³² Alguns estudiosos que influenciaram a incorporação desses propósitos no cenário educacional brasileiro são: Philippe Perrenoud, Donald Schön, Kenneth Zeichner, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif.

se reconhecer essa questão e seus elos como produção histórico-social, “talvez isso tenha contribuído para que alguns educadores tomassem a didática como campo de mera normatização de ‘como fazer’, realizando análises do processo educativo-pedagógico de um ponto de vista sistêmico e linear”.

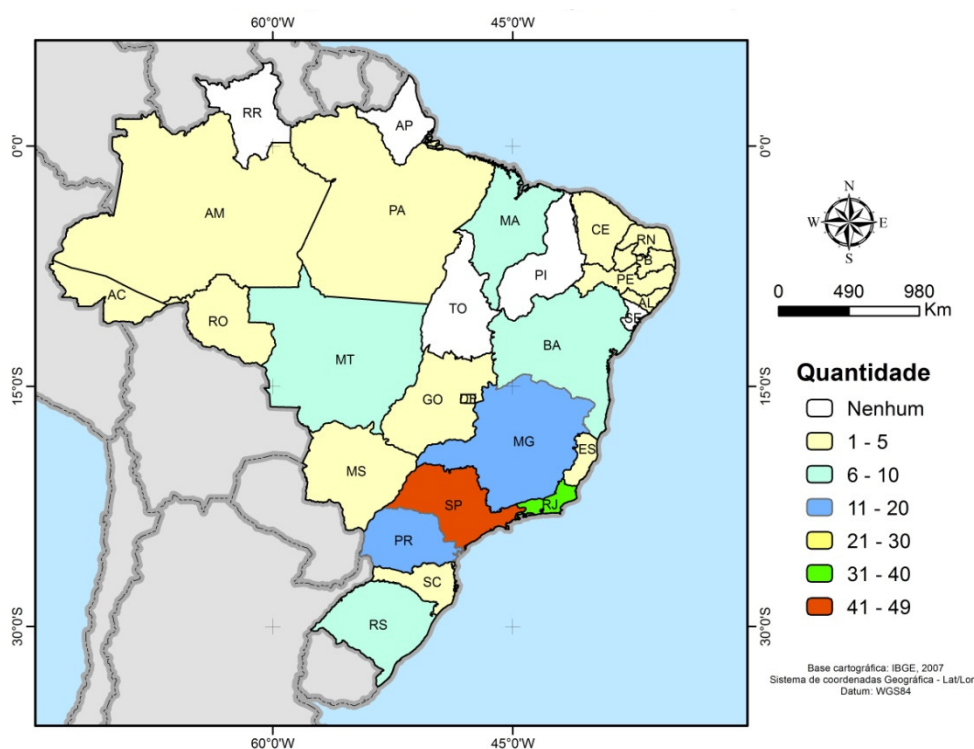
Nessa abordagem, o ensino constitui-se pela articulação de instrumentos metodológicos. Segundo Masetto (1988, 2003, 2008), a relação professor e estudante é construída pela dinamização dos processos de ensino e aprendizagem e, nesse contexto, as técnicas de ensino têm um papel fundamental. Por isso, segundo ele, são muito importantes na constituição dos processos de formação do professor universitário.

Ademais, de acordo com Masetto (1988), as técnicas de ensino constituem-se ferramentas propulsoras do desenvolvimento das aulas, porque são recursos que têm o poder de provocar o interesse dos estudantes, motivando-os para aprender. Esse entendimento remonta à antiga argumentação de Comenius (1997) de que é possível ensinar tudo a todos, desde que se dominem os meios pelos quais se simplificam a transmissão das informações.

Ao fazer essas considerações, reconhecemos que há exceções e experiências de PGLS construídas em uma perspectiva de aprofundamento político-social. Em muitas instituições os cursos de PGLS em Metodologia do Ensino Superior atribuíram um significado político ao ensino, compreendendo-o como um complexo do trabalho situado histórica e culturalmente (FONSECA, 2004; OLIVEIRA, 1994; ZENTGRAF, 1988).

Se nos primeiros anos da década de 1980, a PGLS foi regulamentada para a formação do professor do magistério superior, essa normatização contribuiu para a definição do conteúdo da LDB/1996 para esse fim que substituiu a Lei n.º 5.692/1971. Uma mudança deu novo rumo à PGLS, defendeu-se a partir da nova Lei que a formação do professor do magistério superior dar-se-ia em cursos de mestrado e doutorado. Assim, a PGLS estendia-se para a formação de professores do 1º e 2º graus, embora sem alteração do seu formato quanto ao caráter técnico e pontual da formação.

Entretanto, os cursos de PGLS nos anos de 1990, continuaram como a estratégia mais viável de composição do quadro docente do magistério superior, especialmente, das universidades estaduais e instituições privadas, situação que agregou ainda mais valor aos cursos de PGLS em Metodologia do Ensino Superior, ofertados praticamente, em todas as regiões geográficas do Brasil. O mapa 02, a seguir, mostra que esses cursos já eram uma realidade em vinte e três estados brasileiros³³, com predominância nas regiões sul e sudeste.



Mapa 02: Distribuição dos cursos de PGLS em Metodologia do Ensino Superior na década de 1990.

Fonte: CAPES (BRASIL, 1998).

A abrangência dos cursos de PGLS em Metodologia do Ensino Superior evidencia que sua função social ainda estava associada à composição do quadro docente do magistério superior do país, cujo conteúdo da formação docente vinculava-se à ideia de metodologia de ensino, distanciando-se das bases político-conceituais da condição e do trabalho docente.

³³ Não obstante, mesmo sem cadastro na CAPES, outras instituições já ofertavam esses cursos desde os anos de 1980, como é o caso do Centro de Ensino Superior de Campo Grande – Mato Grosso do Sul realizou em 1988 um curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior.

O gráfico 08, a seguir, mostra o quanto se tornou importante a função assumida pela PGLS também nos anos de 1990, em que todas as regiões geográficas brasileiras incorporava à titulação um percentual adicional aos salários dos egressos desses cursos.

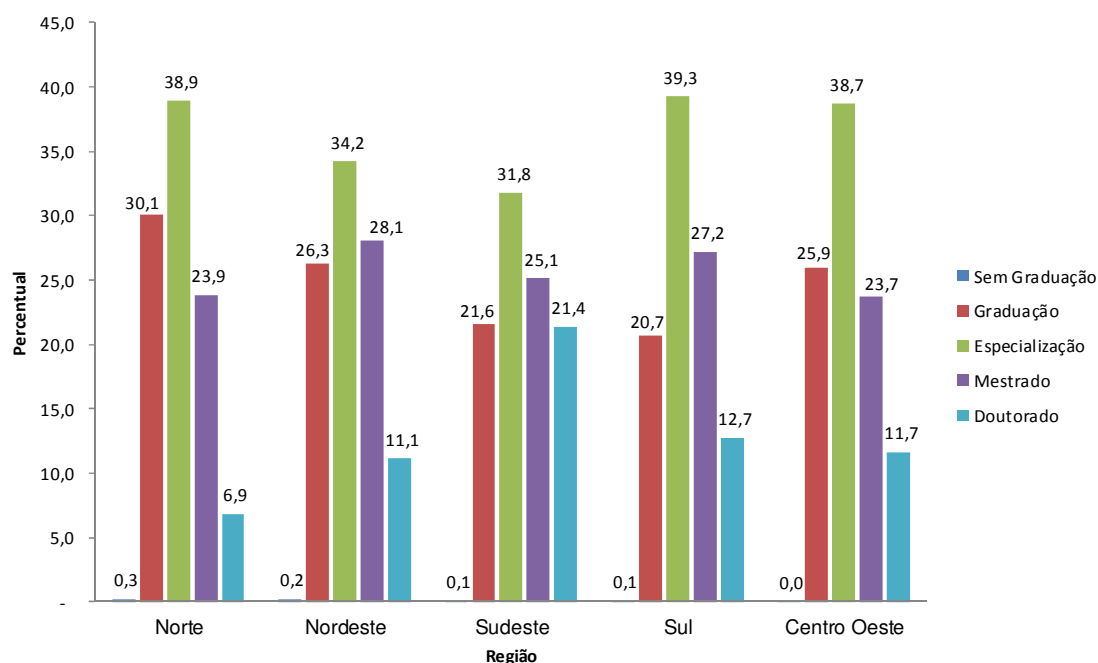


Gráfico 08: Nível de formação dos professores do Magistério Superior na década de 1990.

Fonte: INEP (BRASIL, 2000).

A PGLS manteve a mesma política das décadas anteriores em que o profissional com essa titulação atuaria nas atividades de ensino dos cursos de graduação. Esses mesmos dados revelam a disparidade dos níveis de formação dos professores nas instituições de Ensino Superior brasileiras. Além do mais, segundo Oliveira (1994, 1995a), esses cursos serviram como *lócus* de experiência para os professores exercitarem atividades de iniciação à pesquisa.

Essa perspectiva de implementação ressignificava o conteúdo inovador da Resolução CFE n.º 12/1983, de que os cursos de PGLS teriam que oferecer atividades de iniciação à pesquisa, criando processos de formação ancorados no estudo sistematizado por meio de atividades de iniciação científica. As aprendizagens esperadas eram a apropriação de um conjunto de informações que aproximasse formação e pesquisa como atividades indissociáveis do trabalho no magistério superior (FONSECA, 2004; OLIVEIRA, 1994, 1995a; ZENTGRAF, 1988).

Contudo, a realidade produzida no campo do Ensino Superior marcou profunda e arbitrariamente as políticas de formação dos profissionais da educação de um modo geral, pois todo esse processo estendeu-se às demais etapas de ensino.

2.3. A Pós-Graduação *Lato Sensu* nos anos de 1990: a formação de professores para a Educação Básica

A organização da educação brasileira a partir da CF/1988 e das discussões em torno da definição do conteúdo da LDB/1996 provocaram muitas mudanças nas políticas de formação de professores e não foi diferente para os cursos de PGLS. Embora, a Resolução CFE n.º 12, de 1983, ainda regulamentasse a formação do professor do magistério superior, mantinha-se o caráter técnico quanto à sua natureza.

A partir dos anos de 1990, a PGLS, na opinião de Gomes (1999, p.10) ainda não tinha conseguido demarcar um território próprio, definindo-se como um espaço de todos e uma terra de ninguém, constituindo-se, sobretudo, em “pátio de estacionamento, para graduados sem trabalho; degrau para o mestrado; oferecimento de credencial, representada por certificado e/ou registro profissional”. Em sua abordagem, o autor faz referência às diferentes trajetórias constituídas entre a graduação e a pós-graduação, afirmando que nessa conjuntura não há definido um lugar para os cursos PGLS, pois se encontravam revestidos de nebulosidade, principalmente, em relação à função da política que se instaurava para a PGSS.

Distante dessa concepção e variedade de funções da PGLS apresentadas por Gomes (1999) permanecia seu caráter técnico mesmo com a formação didático-pedagógica e, ainda, com atividades de iniciação à pesquisa, determinada pela Resolução CFE n.º 12/1983. No entanto, essa diversidade evidenciava também que a PGLS já constituía outro percurso, advindo da LDB/1996 após reorganização da educação brasileira e também regulamentado pela Resolução CNE n.º 2/1996, que já permitia a realização de cursos de PGLS fora da sede.

Importante ressaltar nesse cenário as considerações de Dourado (2002, p.242):

Nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que (...) engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Referindo-se ao lugar da formação de professores nas políticas públicas veiculadas pelo Banco Mundial, Silva (2006, p.165) contribui mostrando que a maneira pela qual a formação de professor foi tratada, tornou-se um “instrumento legal que permite abertura de instituições privadas de ensino, numa total desconsideração dos esforços da comunidade acadêmica e sindical para aperfeiçoar a formação de docentes no país”.

O conjunto de ideologias que compunha esse contexto político-ideológico definia o conteúdo e, ao mesmo tempo, a lógica de sistematização dos processos de condução da política de formação de professores no país. Essa política assumida pelo Estado materializou-se nos documentos publicados pelo MEC, em especial, a partir de diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os cursos de PGLS participavam dessa política educacional.

Ao assumir a formação de professores da Educação Básica, a PGLS já estava associada às políticas educacionais existentes vinculadas ao processo de reestruturação produtiva e dos novos percursos tomados pelo Estado. A esse respeito, Kuenzer (2008, p.68) ressalta que a reestruturação produtiva tem sido abordada longe de uma constituição histórica, sob a perspectiva de um discurso:

Homogeneizante que acaba por desconsiderar as profundas diferenças regionais, a contradição entre inclusão e exclusão, as territorialidades no âmbito da globalização; as diferenças entre o desenvolvimento nos setores da economia, entre empresas líderes e terceirizadas, entre fabricantes e montadoras.

A racionalidade técnica no campo da educação tornou-se matriz de organização do trabalho da escola e dos sistemas de ensino. Nessa configuração, produziu-se um novo sentido para a formação de professores, transferindo para o campo da Educação Básica a ideia de competências, cujo foco é aprender a fazer para bem atender as demandas do mercado (FREITAS, 1999, 2002, 2003, 2004; KUENZER, 1998, 1999; J. OLIVEIRA, 2012).

A formação de professores pautada na lógica das competências insere-se nas políticas neoliberais da maximização da produtividade capitalista que relaciona a educação do processo de reprodução social e de reprodução do capital dissociando discurso e realidade (BARBOSA, 2010; SILVA, 2002; TORRES, 2003).

A nova realidade social precisava criar instrumentos para esconder suas verdades, marcada pela exploração, miséria, desemprego. A intencionalidade das políticas educacionais de formação por competências assumiu o papel de naturalização da desigualdade. Para Saviani (2010, p.27), essa realidade produziu uma teoria pedagógica³⁴ com a necessidade mister de “baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico”.

Diversificaram-se as estratégias de promover a formação de professores. Em função de seu caráter flexível e versátil, os cursos de PGLS também se organizaram com funções sociais diferentes, para atender aos propósitos das políticas educacionais que se constituíam sob a orientação das políticas neoliberais, consolidando uma concepção de formação dissociada do processo de produção da condição e do trabalho docente e fortalecendo o princípio da racionalidade técnica.

Sob essas condições o atendimento às demandas da escola da Educação Básica, dividia cursos de PGLS em dois grupos diferentes, mas todos destinados à formação:

³⁴ Para Araújo (2009, p.197) a teoria pedagógica corresponde o “modo que expressa uma compreensão que abarca elementos científicos e não-científicos.

- a) professor do magistério superior e da Educação Básica, vinculados, especificamente, às atividades de ensino e/ou metodologia de ensino,
- b) especialistas em educação, sobretudo para os egressos do curso de Pedagogia, habilitados nas áreas prescritas na LDB/1996 no seu artigo 61 inciso II: “administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional”.

A organização dos tipos de cursos ampara-se legalmente nas determinações da LDB/1996, no seu artigo 44 que no seu inciso III estabeleceu como pós-graduação:

Programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Após dessa sistematização para a pós-graduação, a LDB/1996 separou a função dos professores da que seria exercida pelos profissionais da educação³⁵. Nesse âmbito a formação de professores está expressa no artigo 62 que faz referência aos cursos de nível superior, destinados à licenciatura, admitindo o magistério como mínima para os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já no que se refere aos profissionais de educação, o artigo 64 da LDB/1996, expressa que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A configuração dessa nova realidade agregou valor aos cursos de PGLS em todo o país. Os dados oficiais da década de 1990 mostram que esses cursos já eram ofertados para a formação de professores de todos os níveis da Educação Básica que, de acordo com a LDB/1996, no capítulo I,

³⁵ Lei n.º 11.301/2006 alterou essa divisão, determinando que: “para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da CF/1988, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico”.

artigo 21, é “formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

A tabela 3, a seguir mostra a ampliação da cobertura de formação em cursos de PGLS para todos os profissionais da educação. Do total de 1.122³⁶ cursos cadastrados na CAPES (1998) na área de educação, entre os governos de Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), 160 voltaram-se exclusivamente para a formação de professores e dos profissionais de educação vinculados ao trabalho da escola da Educação Básica.

Tabela 03
Distribuição dos cursos de PGLS na década de 1990

Cursos de PGLS	%
Áreas de ensino para os Ensinos Fundamental e Médio	15,60
Metodologia do Ensino Superior	15,42
Especialistas da Educação	14,80
Psicopedagogia	10,96
Educação Infantil e Alfabetização	10,25
Outras áreas	32,97
Total	100,0

Fonte: CAPES (BRASIL, 1998).

Os números confirmam que além das abordagens voltadas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, 15,60%; Metodologia do Ensino Superior, 15,42%; e de Formação dos Especialistas da Educação, 14,80%; duas outras se destacaram no total: o de Psicopedagogia, 10,96%; e os voltados para a Educação Infantil e Alfabetização, 10,25%.

A PGLS contribuía para atender a uma necessidade produzida pelas políticas públicas educacionais amparadas em princípios e orientações neoliberais que consistiam em assegurar dois tipos de profissionais na escola: os professores e os especialistas. Para tanto, diferenciou-se o tipo de qualificação e criou novos processos de requalificação por meio de estratégias

³⁶ Sabemos que esse número não cobre a totalidade de cursos de PGLS oferecidos em todo o país, uma vez que representa um percentual referente apenas às instituições que realizaram cadastro junto à CAPES.

que viessem ao encontro dos princípios que constituíam a forma e o conteúdo da política da racionalidade técnica.

A esse respeito, Brzezinski (1996, p.219) afirma que essa política de formação foi desenvolvida em “pacotes pedagógicos mediante a preparação em massa de recursos humanos, professores e especialistas, para atuar nos sistemas educacionais em todos os níveis e que colidiam com a tradicional base comum humanística”.

Os cursos de PGLS inseriam-se nesse contexto que valorizava a ideia de flexibilização como discurso para a implementação das políticas de Estado, que funcionavam como mecanismo de ajuste e aligeiramento da regulação das políticas de formação.

A flexibilização curricular já constituída como uma característica secular dos cursos de especialização tinha agora incorporada à ideia de versatilidade e inseria-se na diversidade das áreas de conhecimento, desenhando as mais diferentes propostas curriculares, sob uma perspectiva que priorizava no trabalho docente um eixo comum: a metodologia de ensino (GOMES, 1999; PEIXOTO FILHO, 2003; SAMWAYS FILHO, 1998; ZENTGRAF, 1988).

A versatilidade da PGLS consistia no seu valor mais importante, permitindo constantes modificações que, aconteciam em função das transformações do mercado de trabalho que, entre outras questões, reduziam o papel da universidade como instituição social e *lócus* de formação de professores. Para Catani, Oliveira e Dourado (2001, p.77), o pressuposto recaía no entendimento de que os cursos precisavam assegurar a “formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho”.

A política que se instaurou no campo da organização do trabalho da escola provocou de um lado, o fenômeno da individualização que responsabilizou os professores pela própria continuidade da formação, conforme anunciado por Barbosa, Alves e Martins (2010). De outro, segundo Brzezinski (1996, p.219), os profissionais da escola passaram a produzir e

conviver com intensos conflitos entre os “especialistas”³⁷ e os professores, porque aqueles, mesmo sem possuir a formação apropriada, desempenhavam uma função que lhes conferia na hierarquia escolar um *status* mais elevado do que o do professor”.

Esse processo envolveu a formação dos profissionais da Educação Básica expandiu a PGLS que se vinculou à necessidade produzida pela sociedade do capital. Oliveira (1995a, p.31) diz que esses cursos tornaram-se um novo nicho de mercado, pois “fazem parte da engrenagem comprometida com a especialização e atualização de pessoas (...) que vão desde programas voltados à qualificação profissional (...) até cursos de caráter cultural”.

Não obstante, mesmo com uma expressiva oferta de cursos de PGLS para a formação de professores que atuavam na Educação Básica, na década de 1990, ainda eram reduzidas as pesquisas que traziam o número de professores com formação em nível superior. O gráfico 09, a seguir, mostra que as regiões com o maior número de professores com essa titulação não atingiam 50% e, implacavelmente, compunha-se um cenário perverso nas regiões norte e nordeste, cujo percentual não chegava a 5% do total de professores com essa formação.

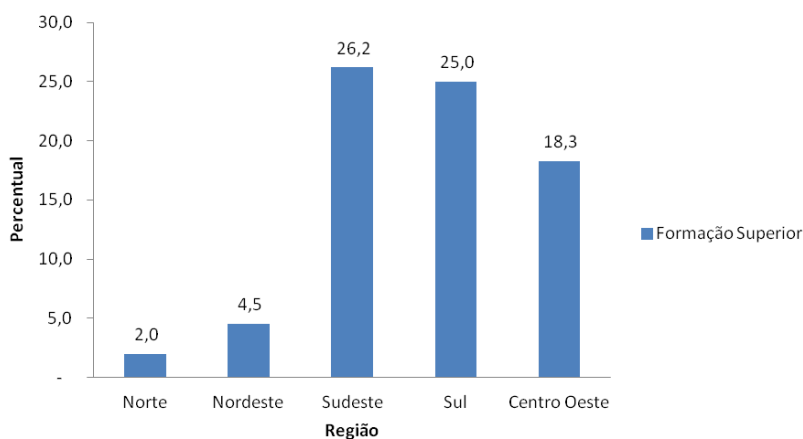


Gráfico 09: Professores da Educação Básica com formação em nível superior – década de 1990.
Fonte: MEC, (BRASIL, 2000).

³⁷ O Rio Grande do Sul é protagonista dos primeiros cursos de PGLS na formação de profissionais da Educação Básica. Oliveira (1994, p.103) “por força da Portaria 12.3.58 que o ministro da Educação e Cultura, Clovis Salgado, e do artigo 80 da Lei Orgânica do Ensino Secundário foi criado o curso de pós-graduação para formar orientadores educacionais, na Faculdade de Filosofia da URGs, em 8 de abril de 1959 (...). Cabe um registro adicional em relação à PUC-RS que, também por conta da Portaria 12.3.58, iniciou seu primeiro curso de Orientação Educacional em 1958, em nível de pós-graduação”.

Em função desse campo educacional a formação de professores da Educação Básica passou configurar uma das ações dos programas do Estado, constituindo-se em processos que pudessem definir uma política que fosse capaz de fortalecer o reordenamento do trabalho das escolas no âmbito do sistema capitalista que reorganizava do Estado. Silva (2002, p.164) apresenta algumas fragilidades que caracterizam a política de formação de professores que constituíam o cenário da educação brasileira:

As licenciaturas curtas, os cursos de fins de semana, a despolitização, a contenção salarial, as disciplinas desconectadas entre si e com a realidade, o distanciamento entre a teoria e a prática, o livro didático como instrumento único de trabalho, as condições de trabalho inadequadas, a ausência de reflexão sobre a prática pedagógica, a incapacidade para lidar com as crianças destituídas da socialização primária, as dificuldades de domínio de conteúdos, as metodologias inapropriadas às expectativas dos alunos, os estágios duvidosos e o processo de avaliação seletiva e classificatória.

Esses princípios de orientação neoliberal constroem um valor social aos elementos que já fortaleciam há tempos a separação entre formação e trabalho, agora assumidos amplamente. Entre outras questões, essa política tem sustentado as leis de mercado pela ostentação do discurso da igualdade de oportunidade, camuflando uma real e expansiva ação excludente por meio da valorização da livre concorrência em que se destacam nesse mercado os profissionais que melhor atendem aos preceitos determinados pela ideologia capitalista (FREITAS, 1999, 2002, 2003, 2004; KUENZER, 1998, 1999; SILVA, 2006).

Se de um lado o Estado assim determinava, de outro, existia todo o conjunto de ações assumidas e desenvolvidas pelo movimento docente organizado em prol de uma educação pública de qualidade. Sob esse pressuposto, a formação dos professores passou a constituir-se em um campo de disputas e embates entre o Estado e os movimentos de educadores (FREITAS, 1999, 2002, 2003, 2004; KUENZER, 1998, 1999; SILVA, 2006).

Tratando dessa questão, Freitas (1999, 2002, 2003) e Brzezinski (1996) explicam que esses processos de constituição e atuação política tanto deram origem ao trabalho da Comissão Nacional pela Reformulação dos

Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) como motivaram esses profissionais a criarem uma Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Diferentemente da concepção técnica de formação assumida pelo Estado e veiculada pelos diferentes programas de governo, os educadores mobilizados, lutaram em defesa de uma política de formação emancipadora, reconhecendo a educação como uma prática cultural e socialmente produzida. A militância tomava o trabalho docente como pressuposto, princípio educativo fundante da construção coletiva movida pela apreensão da realidade como um todo, a partir de suas múltiplas determinações, caracterizadas, sobretudo, por sua dimensão sócio-histórica (BRZEZINSKI, 1996; FREITAS, 1999, 2002, 2003, 2004; KUENZER, 1998, 1999; SILVA, 2006).

Apesar de todas as contradições, reconhecemos que os cursos de PGLS constituíram-se um importante *lócus* de formação de professores para toda a Educação Básica, especialmente, se assumidos pelas universidades públicas que são, por excelência, *lócus* de formação dos profissionais da educação.

Se de um lado, esses cursos materIALIZARAM-se em uma política estratégia do Estado que se consolidou no contexto da Educação Básica, os princípios da racionalidade técnica amparados nas orientações das políticas neoliberais, de outro, ao se estenderam para toda a Educação Básica, mesmo desdobrando-se, inicialmente, para trabalhar em campos ideológicos distintos: a formação de professores e a de especialistas. A PGLS criou condições para que os profissionais dessem continuidade aos seus estudos, participando de processos formativos específicos e de política de constituição da profissionalização docente com direito a incentivos funcionais na carreira.

Seidel (1994, p.82) afirma que:

O Governo Collor promulgou a Lei n.º 8.243, de 14 de outubro de 1991, que dispôs sobre os vencimentos dos professores incluídos no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos (...). Determinou que o vencimento do integrante da carreira do magistério fosse acrescido de percentuais, que (...) variariam de acordo com a titulação do docente. Incluíam-se na legislação os certificados de especialista.

Em função disso, não concordamos com Gomes (1999) quando argumenta que a PGLS tinha o legado de ser terra de ninguém. Pelo contrário, a nosso ver, seu papel tornou-se estrategicamente importante no âmbito das políticas educacionais no campo do exercício docente no magistério na Educação Básica.

Nesse grupo incluímos os professores da Educação Infantil que, historicamente ficaram à margem desse processo, mas por iniciativas de muitas universidades, os PGLS tornaram-se *lócus* de formação específica dos profissionais dessa primeira etapa da Educação Básica. Daí a relevância de se analisar a natureza política e a função social dos cursos de PGLS em Educação Infantil ofertados por universidades públicas, a partir da promulgação da LDB/1996, que definiu a Educação Infantil como um direito da criança e, portanto, precisa ser exercida por profissionais com formação específica.

2.4. Os primeiros cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil do país: cadastros da CAPES

Se durante muito tempo as políticas e práticas sociais brasileiras demarcaram um percurso alternado por diferentes tipos de atendimento à infância e à criança³⁸, a partir dos anos de 1990, intensificou-se uma ampla discussão nos movimentos sociais acerca dos processos constitutivos das políticas educacionais para a infância, a criança e sua educação, incluindo a formação de professores (BARBOSA, 2006, 2008; CAMPOS, 2002; MACHADO, 2002; MERISSE, 1997; OLIVEIRA, 1996; ROSEMBERG, 1999).

Nessa década o atendimento à criança em instituições específicas foi regulamentado como um direito, com a promulgação da CF/1988. A LDB/1996 determinou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, organizada em creche (0 até 3 anos de idade) e pré-escola (4 e 5 anos de

³⁸ Referenciando à pesquisa de Doutorado de Rosa Maria Geis, Merisse (1997, p.32) afirma que a autora “identifica, além da primeira fase de caráter exclusivamente filantrópico que corresponde ao período colonial inteiro, uma segunda fase em que se acrescenta uma preocupação e uma orientação higiênico-sanitária. Segue-se uma terceira de caráter marcadamente assistencial, e, finalmente, uma última fase em que aparece uma dimensão educacional e que vem até os dias atuais.

idade)³⁹. Esse arranjo institucional ainda estava distante da realidade social do país no que dizia respeito ao trabalho pedagógico com crianças pequenas⁴⁰.

Vivia-se um momento de crise social e de ajustes econômicos para os quais o Estado sistematizou uma série de ações de contenção de gastos públicos, incluindo, sobretudo, os serviços de saúde e educação. Campos (2002, p.28) ressalta que esse período produziu um contexto de “retrocessos nas áreas sociais e não um momento de realização do que a Constituição consagrava como avanços em termos de definições legais”.

A ausência do Estado no investimento da educação pública impactou decisivamente nos processos de constituição de uma organização institucional para a Educação Infantil que, naquele período, não sendo obrigatória⁴¹, desresponsabilizava o poder público por sua oferta, acrescida de uma acentuada distinção formal entre creche e pré-escola.

No que se refere à lógica de organização institucional da Educação Infantil, Kramer (1989, p.20) destaca que, nesse âmbito os arranjos podem ser compreendidos, ao menos, sob três perspectivas diferentes: “ora pela idade das crianças incluídas no programa, (...) ora pelo seu tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais (...), ora pela vinculação administrativa”. Segundo a autora, esse último tipo gerava um vínculo diferenciado da creche em relação à pré-escola. Em suas palavras, “a creche se subordinaria, assim, a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional” (KRAMER, 1989, p.20).

³⁹ A idade para o agrupamento das crianças foi alterado pela Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 com o seguinte conteúdo: “altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”.

⁴⁰ O termo criança pequena será utilizado como referência para nomear as crianças de zero até 6 anos de idade, respeitando a concepção de criança apresentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que considera “criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos”.

⁴¹ A Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, altera o artigo 208 da CF/1988, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Essa relação de distanciamento constituiu-se em função de propósitos específicos demandados pela sociedade capitalista na qual a Educação Infantil passou a ter uma finalidade importante diante das exigências de agências multilaterais e suas estratégias de fortalecimento da política neoliberal.

No caso do atendimento à criança de até seis anos de idade, o Estado assumia a creche e a pré-escola com ações desiguais, sob a premissa de estar acatando as pressões e necessidades do mercado de trabalho como, por exemplo, a facilitação da contratação do trabalho feminino (BARBOSA, 2006; CERISARA, 2002a; HYPÓLITO, 1997).

O fetiche dessa necessidade escondia-se no discurso de que as famílias economicamente desfavorecidas estavam sendo amparadas pelo poder público, que acolhia a criança em instituições exclusivas com serviços de saúde, assistência e educação (BARBOSA, 2006, 2008; BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2011; CAMPOS, 2002; TORRES, 2003; ROSEMBERG, 2002).

Esse movimento caracterizado como atendimento público à criança carente consolidava-se por meio de uma função política em que as instituições de Educação Infantil situavam-se em duas perspectivas antagônicas, mas interdependentes: assistencialismo e escolarização. Os dois casos refletem exatamente o entendimento de Rosemberg (2002, p.29) ao afirmar que, no plano teórico-conceitual, essa etapa da Educação Básica tornou-se:

Um subsetor das políticas educacionais e de assistência ao(a) trabalhador(a), portanto, integrada às políticas sociais, (...) uma intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade.

Em circunstâncias socioeconômicas determinadas, encontram-se as ambiguidades da função dessas instituições de atendimento à criança que, na análise de Machado (2002, p.29), incidiam em “um território pantanoso e obscuro, ainda cheio de encruzilhadas”. Nesse contexto, também para nós, se encontravam a formação de professores e a caracterização dessa organização para a produção da condição e do trabalho docente com a criança que, no Brasil têm sido historicamente marginalizadas e marcadas por contradições.

O lugar marginal da formação efetivou-se em detrimento da primazia das demais etapas da Educação Básica, no âmago de uma política educacional mais ampla que priorizava a titulação dos professores do Ensino Fundamental, já que tinha caráter obrigatório. Esse é um tipo de estratégia política, segundo Azevedo (2004, p.60) se fez na “articulação com um planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado”.

Em decorrência, foi tardio o investimento na formação dos profissionais da Educação Infantil pelo poder público brasileiro e, ainda assim, privilegiava-se apenas a pré-escola. Nos anos de 1990, não se incluía a creche nas políticas públicas educacionais, por exemplo, nos censos desse período não se tinham dados acerca do nível de formação dos adultos que trabalhavam com a criança de até 3 anos de idade, cuja inclusão aconteceu somente na primeira década do século XXI.

No bojo dessa realidade político-social, aumentou-se o percentual de professores com formação em cursos de licenciatura que, em sua maioria, tinham magistério do Ensino Médio ou, ainda, somente o Ensino Fundamental. No que se refere à formação dos profissionais de creche na década de 2000, o gráfico 10, a seguir, mostra que as regiões norte e nordeste do Brasil têm o menor número de professores com formação em nível superior quando comparadas às demais regiões geográficas do país.

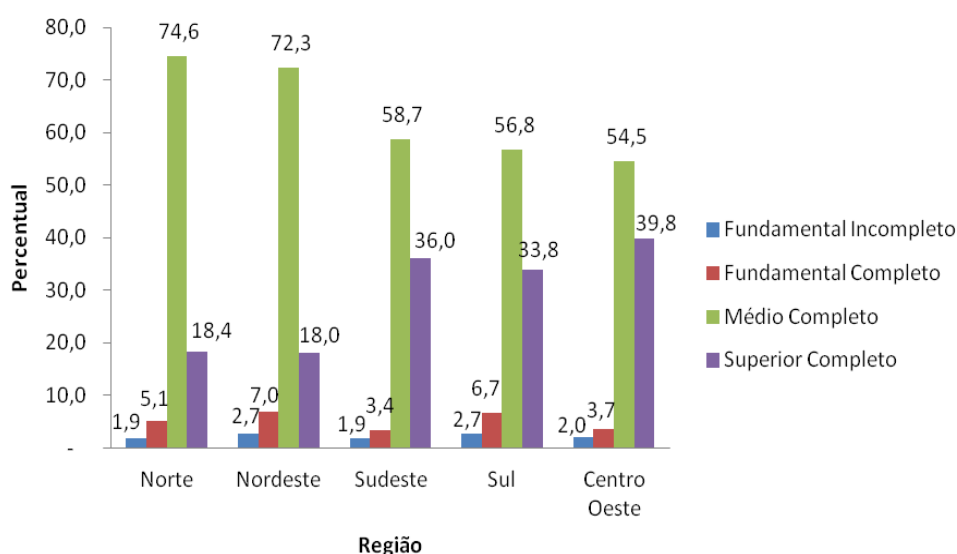


Gráfico 10: Níveis de formação dos profissionais de creche na década de 2000.
Fonte: INEP (BRASIL, 2012).

Os dados do gráfico 10 apresentam apenas um pequeno recorte da realidade da formação dos profissionais de creche, pois reconhecemos que há uma grande distorção entre os percentuais dos censos e a real situação das instituições que atendem a criança de até 3 anos de idade, considerando a fragilidade das políticas de formação de professores para a Educação Infantil (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2009, 2011; CAMPOS, 2002; ROSEMBERG, 2008, 2009).

Tratando dessa questão, Barbosa, Alves e Martins (2009, p.02) ressaltam que é necessária uma ponderação ao atribuir veracidade aos dados oficiais do censo na Educação Infantil, segundo elas, “dentre outras razões, pela marginalidade da própria educação infantil, gerando uma grande lacuna nos próprios censos escolares acerca dos dados da creche, sendo menor em relação à pré-escola”.

Ademais, outros autores também ressaltam essa ponderação que ainda consiste em uma questão atual em relação ao funcionamento da creche. Campos, Fullgraf e Wiggers (2006, p.101) afirmam que esse é um “setor em que as estatísticas do MEC ainda não abrangem todos os estabelecimentos e as deficiências de formação são mais graves”. Além disso, Rosemberg (2002, p.44) alerta para a instabilidade na forma de levantamento de dados do censo:

A instabilidade dos cadastros dos estabelecimentos de EI, que podem se alterar de um censo escolar para outro, alteração que pode decorrer simplesmente da falta ou acréscimo de registro (e não que o estabelecimento tenha sido criado ou cessado seu funcionamento); a variabilidade terminológica/conceitual da EI (creche, pré-escola e classe de alfabetização) que pode não coincidir de um censo escolar para outro; a circulação da faixa etária de 5 a 11 anos por creches, pré-escolas, classe de alfabetização e ensino fundamental.

Conflitante com a realidade da creche, a partir da década de 1990, o nível de formação dos professores de pré-escola tem conquistado um espaço maior nas políticas educacionais, ainda que sob o modelo de formação de agências multilaterais, que atribuem à Educação Infantil um caráter preparatório.

O censo da década de 2000, apresentado no gráfico 11, a seguir, mostra que o número de professores com formação em nível superior atinge

uma marca inaugural na pré-escola brasileira. Em três, das cinco regiões geográficas do país, diferentemente da creche na mesma década, esse percentual ultrapassou o número de professores com formação em nível médio, destacando-se as regiões sudeste, centro-oeste e sul.

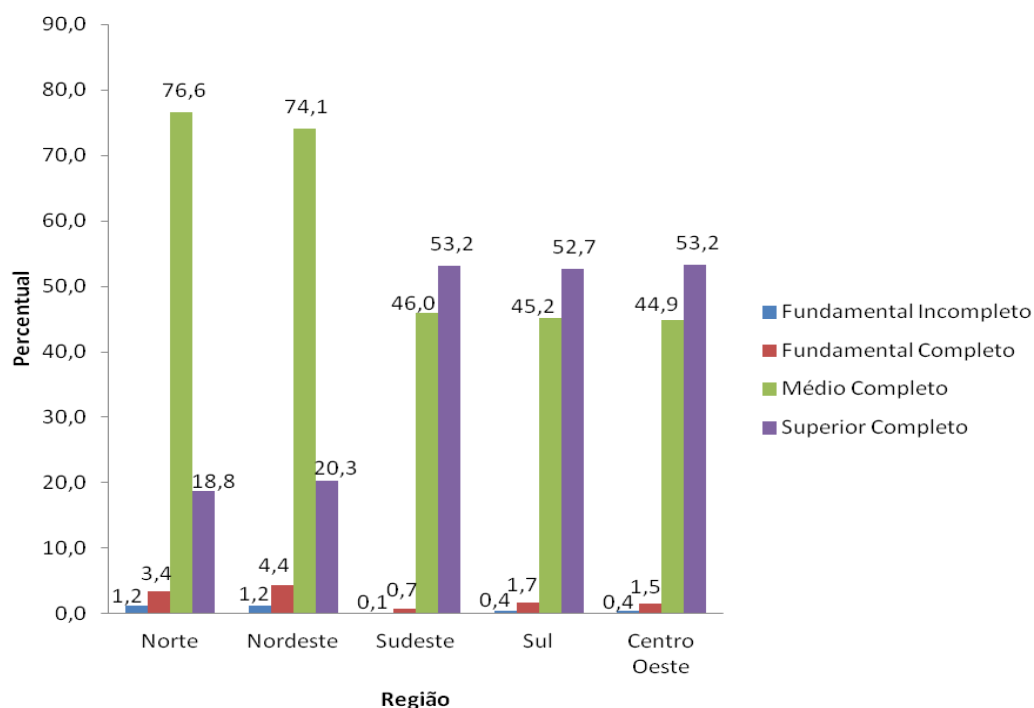


Gráfico 11: Níveis de formação dos professores da pré-escola na década de 2000.
Fonte: INEP (BRASIL, 2012).

Apesar de a LDB/1996 determinar no seu artigo 62 que a formação dos professores para a Educação Básica pode ser realizada em cursos de licenciatura, admitindo-se, ainda o nível médio como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, os dados da década de 2000 mostram que não se atingiu, por enquanto, essa meta. Nessa realidade, a região nordeste é a que menos atende a legislação, uma vez que, 15,5% dos professores não têm formação em magistério e, desse total 9,7% estão na creche e 5,6% na pré-escola.

Ainda que marcada por impasses e tensões, a titulação do professor da rede pública avançou na primeira década do século XXI em relação ao percentual dos que só tinham cursado o Ensino Fundamental, que passaram a ter o Ensino Médio com o curso de magistério, como também, ampliou-se o quantitativo com nível superior, conforme mostram os gráficos 10 e 11.

Contraditoriamente, mesmo não encontrando nos censos cadastrados pelo MEC, registros do número de profissionais com formação nos cursos de PGLS, identificamos que já na década de 1990, realizavam-se cursos dessa natureza na área da Educação Infantil.

Conforme aludido anteriormente, dos 1.122 cursos de PGLS cadastrados pela CAPES na década de 1990, voltados exclusivamente para a Educação, 9,3%, destinaram-se à formação dos profissionais que trabalhavam com a criança, o que corresponde a um total de 104 cursos, com três grandes áreas de concentração: alfabetização, Educação Infantil, pré-escola associada às séries iniciais do Ensino Fundamental, além de 02 cursos que trataram do Atendimento à Criança e do Adolescente, conforme tabela 04, a seguir.

TABELA 04
Ênfase temática dos cursos de PGLS em Educação Infantil na década de 1990

Ênfase	%
Alfabetização	51,9
Educação Pré-Escolar	17,3
Educação Infantil	15,4
Pré-escola e Alfabetização	3,8
Educação Infantil e Alfabetização	1,9
Educação Infantil e Séries Iniciais	1,9
Pré-escola e Séries Iniciais	2,9
Educação Infantil: creches e pré-escolas	1,9
Atendimento à Criança e ao Adolescente	2,9
Total	100,0

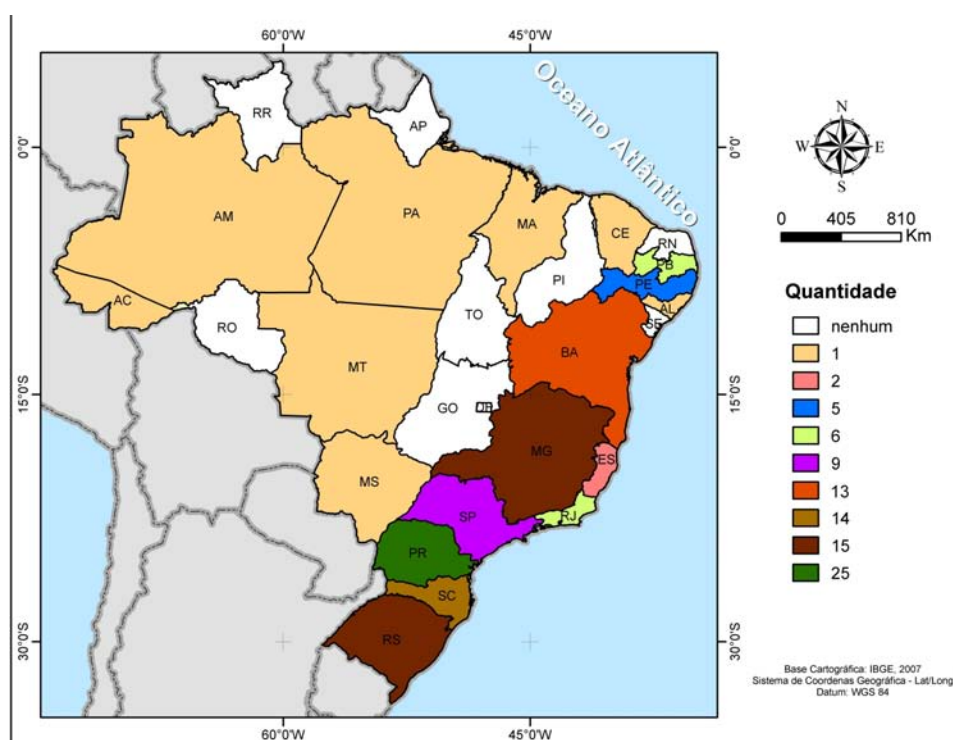
Fonte: CAPES (BRASIL, 1998).

Diante desses dados, um primeiro ponto a levantar é: se os censos educacionais até a década de 2000 não indicaram a PGLS como opção para a identificação do nível de formação dos profissionais da Educação Infantil, a quem destinaram os 104 cursos de PGLS cadastrados na CAPES, que foram realizados na década de 1990? Estariam esses cursos voltados para os profissionais da rede privada?

Problematizamos essa questão em função dos espaços de contradições que têm trazido implicações para a configuração dos processos

de constituição da identidade da Educação Infantil, em especial, porque na década de 1990, tinha-se a crença de que as instituições privadas realizavam um melhor trabalho que as públicas (OLIVEIRA, 1996).

Sob uma diversidade de abordagem temática, a PGLS para os profissionais da Educação Infantil expandia-se em todo o país. Os dados da CAPES na década de 1990, mostram que esses cursos já eram ofertados em 18, dos 26 estados brasileiros⁴², concentrando o maior número nas regiões sul e sudeste, com predominância no Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Santa Catarina⁴³. No entanto, destaca-se nesse cenário, a Bahia, estado do nordeste, com a oferta de 13 cursos de PGLS nessa área. O mapa 03, a seguir, expõe essa distribuição.



Mapa 03: Distribuição da PGLS em Educação Infantil na década de 1990.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

⁴² É importante ressaltar que cursos dessa natureza foram ofertados e não cadastrados pela CAPES, como é o caso da Especialização em Educação Pré Escolar da Universidade Católica de Brasília, que em 1985 realizou essa PGLS com carga horária de 360h.

⁴³ Estados que nesse período, também tinham o maior percentual de professores com formação em nível superior, de acordo com os gráficos 12 e 13.

Ao tempo em que a mesma região nordeste mantinha o maior número de professores sem a formação mínima em nível médio para trabalhar com a criança de até seis anos de idade, o estado da Bahia ofertou mais cursos de PGLS que alguns estados do sudeste, como São Paulo e Rio de Janeiro. Na Bahia, década de 1990, foram 13 cursos de PGLS, sendo: 08 de alfabetização, 04 de Educação Infantil e 01 voltado ao Atendimento à Criança e ao Adolescente, conforme quadro 10, a seguir.

IES	Natureza Administrativa	Curso	Ano de criação
Uefs	Estadual	Alfabetização	1991
		Alfabetização	1993
		Alfabetização	N.I.
Ucsal	Privada (Confessional)	Atendimento à Criança e ao Adolescente	1993
		Alfabetização	1998
Uesb	Estadual	Alfabetização	1994
Uesc	Estadual	Alfabetização	1997
		Educação Infantil	1997
		Educação Infantil	1999
Uneb	Estadual	Alfabetização Infantil	1998
		Educação Infantil	1998
Faceba	Privada (Particular)	Alfabetização	1998
		Educação Infantil	1998

Quadro 10: Cursos de PGLS para a educação da criança de até seis anos de idade na Bahia na década de 1990.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Além de o quadro mostrar que na realidade baiana a predominância foi de PGLS em Alfabetização, com um total de 8 cursos, também aponta que, nove, dos treze cursos foram ofertados por universidades públicas, todas estaduais. Esses números contrastam com a realidade em nível nacional do mesmo período, em que tanto os cursos em Educação Infantil como em Alfabetização foram assumidos, em sua maior parte, pela iniciativa privada, conforme explicitado no gráfico 12, a seguir:

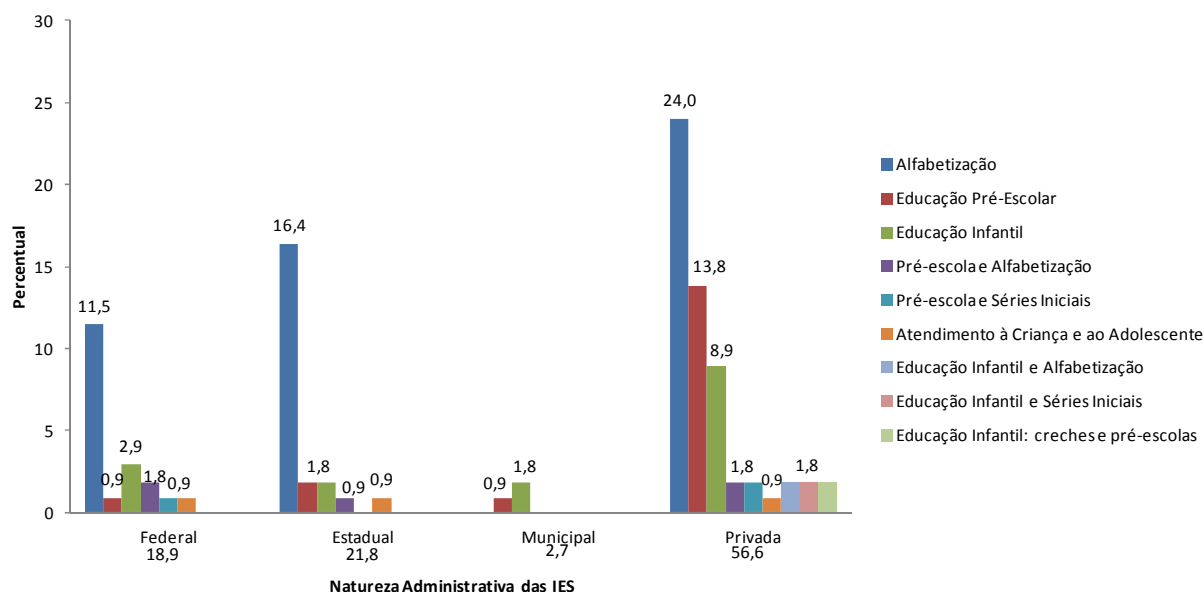


Gráfico 12: Natureza administrativa das instituições que ofertaram PGLS em Educação Infantil e Alfabetização na década de 1990.

Fonte: CAPES (BRASIL, 2012).

Em nível nacional, essa apropriação pela iniciativa privada dos cursos de PGLS em Educação Infantil e Alfabetização somam 56,6% do total e abrangeu todas as abordagens temáticas de organização institucional da Educação Infantil cadastradas pela CAPES.

Nesse processo, inserem-se os referidos cursos na totalidade das outras áreas de conhecimento que, predominantemente, eram ofertados pelo setor privado (GOMES, 1999; KIPNIS, 1998; MEDEIROS, 2010; OLIVEIRA, 1994, 1995a, PILATI, 2006; SEIDEL, 1994; SEVILHA, 1995; SILVA, 2005, 2007; ZENTGRAF, 1988).

No caso da Educação Infantil, podemos afirmar que as ações de privatização da formação constituíam-se por meio de um conjunto de medidas que fortaleceu os espaços de contradição na busca de uma política pública de formação específica de seus profissionais, sobretudo, a partir das determinações da LDB/1996 e do processo de descentralização da Educação Infantil (BARBOSA, 1999, 2006, 2008; BONETTI, 2004; FARIA, 2005; KRAMER, 2003, 2005; ROSEMBERG, 2002; SILVA, 2003).

Reconhecemos que em função das determinações de antecipação da escolarização infantil, os cursos de PGLS destinados à formação de

professores, para a primeira etapa da Educação Básica, a ênfase voltou-se para os processos de alfabetização que, definidos pela ordem de mercado, estenderam-se para todas as instituições, públicas e privadas.

Essa configuração produziu a ideologia de que, se essas instituições de Educação Infantil assumissem as práticas de leitura e escrita na formação da criança de até seis anos de idade, realizariam um trabalho de melhor qualidade (BARBOSA, 2006, 2008; OLIVEIRA, 2007, 2009; SILVA, 2002; TORRES, 2003).

Outro aspecto volta-se para os cursos de PGLS que não assumiam exclusivamente a alfabetização, referiam-se à diversificação temática de abordagem da formação de professores. Em nosso levantamento, identificamos as seguintes ênfases: Educação Pré-Escolar, Educação Infantil, Pré-escola e Alfabetização, Educação Infantil e Alfabetização, Educação Infantil e Séries Iniciais, Pré-escola e Séries Iniciais, Educação Infantil: creches e pré-escolas.

Essa pluralidade revela o quanto estavam indefinidas as formas de atendimento da Educação Infantil já determinada pela CF/1988 e, posteriormente, detalhada na LDB/1996. Assim como antes, a primeira década do século XXI viveu a variedade de formas de apropriação das especificidades da primeira etapa da Educação Básica para fins de organização político-pedagógica (ALVES, 2007; BARBOSA, 2008, 2010, 2011; KRAMER, 2003, 2005; OLIVEIRA, 2009, 2011).

As políticas públicas educacionais no país orientavam-se nas premissas neoliberais e, em função disso, as ênfases trabalhadas nos cursos de PGLS para os profissionais da Educação Infantil, indicaram três distintas organizações institucionais: creche, pré-escola e classes de alfabetização.

Não obstante, lembramos que nesse contexto, os movimentos de educadores⁴⁴ apoiados nas pesquisas já realizadas na área, desde a década

⁴⁴ Barbosa (1997) se reporta aos estudos realizados por profissionais engajados nos movimentos sociais e de educadores em defesa de uma política de Educação Infantil. Ela lembra a publicação sobre creche em 1982, do Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Do mesmo modo, faz referência às publicações de outros estudiosos do assunto tanto nos anos de 1980 como 1990: Zilma Oliveira, Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Tisuko Kishimoto, Fúlvio Rosemberg, Lenira Haddad, Maristela Angotti.

de 1980⁴⁵, defendiam o direito dos profissionais e da criança pequena a uma política pública de formação (GOULART e PALHARES, 1999; KRAMER, 2003, 2005; KISHIMOTO, 1999; MACHADO, 2002; OLIVEIRA, 1996, 2002).

A maneira pela qual os cursos de PGLS se organizaram na década de 1990, evidenciava que a finalidade da formação específica aproximava-se, em parte, da política educacional do Banco Mundial. Destacamos essa questão considerando a argumentação de Torres (2003, p.142) ao ressaltar que, “a área da leitura e da escrita, mencionada constantemente pelo Banco Mundial (e outras agências internacionais) *tornou-se* a necessidade básica de aprendizagem por excelência e componente essencial da Educação Básica”.

A materialização desse pressuposto do Banco Mundial definia, naquele período, o conteúdo de grande parte dos cursos de PGLS (GOMES, 1999; PILATI, 2006; SEIDEL, 1994; SEVILHA, 1995; SPAGNOLO e SEVILHA, 1996). E, no caso da educação da criança pequena, mostrava porque esses cursos em Alfabetização tiveram o maior número de oferta em relação aos outros destinados ao mesmo público de profissionais que trabalhavam com a criança.

Essa predominância aconteceu em uma realidade em que, do ponto de vista dos dispositivos legais, as classes de alfabetização não estavam vinculadas nem à Educação Infantil nem ao Ensino Fundamental. Mas, existiram sob o pressuposto de que, a antecipação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, com a inclusão da criança, ainda em idade pré-escolar, em práticas formais de alfabetização evitaria o fracasso escolar (KRAMER, 2003; MARQUEZ, 2006; SILVA, 2002; TORRES, 2003).

A formação em cursos de PGLS, especialmente para alfabetizar crianças em idade pré-escolar contrariava o conteúdo dos artigos 29 e 30 da

⁴⁵ Além disso, a Coepre/MEC publicou um conjunto de discussões realizadas pelos autores apontados por Barbosa (1997) e outros, conhecidos como Documentos das Carinhas, a saber: Política de Educação Infantil: proposta, 1993; Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, 1994; Política Nacional de Educação Infantil, 1994; Educação Infantil no Brasil: situação atual, 1994; Educação Infantil: Bibliografia anotada, 1995; Propostas Pedagógicas e Currículo na Educação Infantil, 1996; Critérios para o Atendimento em Creches que respeitem os direitos das crianças, 1997. Também publicaram: I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Conferência Nacional de Educação para Todos, 1994; e II Simpósio Nacional de Educação Infantil/IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos, 1996.

LDB/1996, mas, ao mesmo tempo, definia e fortalecia um lugar para o trabalho desse profissional nas instituições de Educação Infantil. Era o especialista em Alfabetização Infantil.

Nessa discussão, Kuhlmann Jr. (2003, p.52) contribui ressaltando que: “registram-se inúmeras evidências de que a distinção entre diferentes instituições não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que o recorte institucional se situa na sua destinação social”. Sob essa premissa, desenhava-se, equivocadamente, como alfabetizadora a função social das instituições de Educação Infantil que atendiam as crianças a partir dos cinco anos de idade (KRAMER, 2003, 2005).

Os cursos de PGLS em Alfabetização produziam como demanda uma nova especificidade, uma vez que as instituições criadas fora do modelo de creche ou pré-escola funcionavam com um objetivo específico, assumindo o propósito de ampliar as taxas de alfabetização entre crianças, não só de sete, mas de seis e cinco anos de idade.

Essa questão foi investigada por Ferraro (2011), que analisou a trajetória dos processos de alfabetização no campo das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Para nós, tornou-se dominante a ideia de que os profissionais que trabalhavam com as crianças desde 5, 6 e 7 anos de idade tinham por responsabilidade alfabetizá-las. Essa ideologia tornou-se escopo para os cursos de PGLS destinados à formação de professores que trabalham com a criança pequena. Alguns dados estão apresentados no gráfico 13, a seguir.

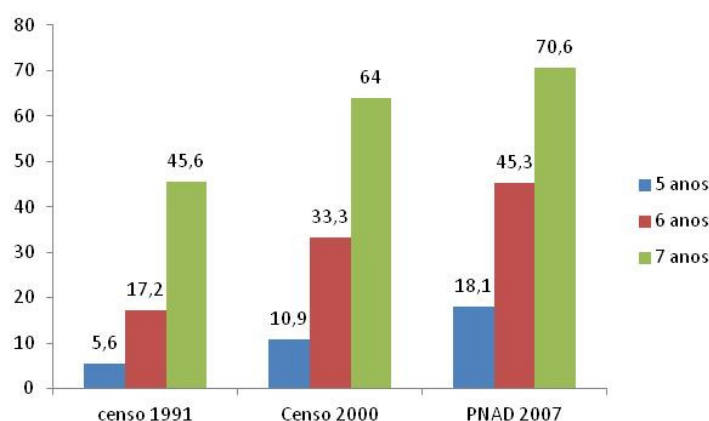


Gráfico 13: Trajetória da taxa de alfabetização entre as crianças de 5 e 7 anos.
Fonte: Ferraro, 2012.

Mesmo com a falta de uma política pública de financiamento específico (ARCE, 2001; BARBOSA, 2006, 2008, 2010, 2011; CAMPOS, 2002; ROSEMBERG, 1999, 2002), acentuava-se a produção de uma necessidade de especialização de profissionais para alfabetizar as crianças antes do primeiro ano do Ensino Fundamental. Ainda na década de 1990, a Educação Infantil foi objeto de constituição dos cursos de PGLS em uma realidade social conturbada e movida pelas discussões no contexto político da democratização da educação brasileira.

No cenário das políticas públicas educacionais, o conteúdo político-pedagógico da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica constituía-se também a partir de proposições de estudiosos da infância, da criança e de sua educação, em geral, vinculados às universidades públicas e aos movimentos sociais e de educadores (BARBOSA, 2006, 2008; CAMPOS, 2002, 2004; KISHIMOTO, 1999, 2004; MACHADO, 2002, 2004; ROSEMBERG, 1999, 2002, 2003).

Essa é uma importante demarcação política no período, que de acordo com Barbosa (1997, p.03) consistiu em “debate aberto sobre a educação infantil”. Além do mais, segundo ela, contava com a atuação de três grupos principais, constituídos “entre aqueles que a *defendiam* de modo tradicional, outros que a *combatiam* por achá-la desnecessária e/ou ideológica, e os que a *defendiam* e a *percebiam* por uma perspectiva crítica”.

Essas diferentes perspectivas vivenciadas no início da década de 1990 perduraram por muito tempo. Tanto que a PGLS em Educação Infantil só se efetivou como *lócus* de formação para os profissionais dessa área no final desse período.

Ainda tratando do levantamento da CAPES, do total de 104 cursos de PGLS, 47 destinavam-se, exclusivamente, à educação da criança pequena, embora estivessem diferenciadas as formas de compreensão de sua finalidade: educação pré-escolar, creche, educação infantil e metodologias associadas à alfabetização em concomitância com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Podemos afirmar que, no geral, essa diversidade estava marcava pela destinação social que assumiam as instituições de atendimento à criança, conforme pontuou Kuhlmann Jr (2003).

A variação nas denominações dos cursos de PGLS teve, majoritariamente, a concentração na pré-escola, embora articulada com as metodologias de ensino e a alfabetização. Esses arranjos curriculares no curso de formação específica de professores da criança pequena sinalizam o forte caráter preparatório dessa etapa da Educação Básica, materializando a antecipação da escolarização sob a lógica do Ensino Fundamental.

Uma suposição para explicar esses arranjos é que, mesmo sem nomeá-la *alfabetização*, a PGLS em Educação Infantil assim organizada, estaria aproximando o seu objetivo do que se estudava nos cursos de PGLS em Alfabetização. Não obstante, ratificamos mais uma vez que, essa compreensão retrata uma característica comum delegada à Educação Infantil, especialmente, após a promulgação da LDB/1996, quando se definiam as reformas curriculares de toda a Educação Básica (BARBOSA, 2006; KRAMER, 2008; ROSEMBERG, 1999, 2002, 2008).

Outro processo que evidenciou essa característica de valorização da pré-escola como etapa preparatória é que, de todos os cursos de PGLS em Educação Infantil catalogados pela CAPES na década de 1990, apenas dois, indicaram a creche como desdobramento intencional de formação, ambos ofertados por instituições privadas⁴⁶.

A pouca referência à creche nas denominações dos cursos de PGLS pode sinalizar a crença de que, na maioria dos casos, essa instituição permanecia submissa em relação à pré-escola que se mantinha com caráter preparatório (BARBOSA, 2006; KRAMER, 1989). Ao mesmo tempo, aponta-se seu papel marginal já que até aquele período, ainda não era reconhecida como uma instituição social de explícita natureza pedagógica e de direito da criança e da família.

Assim, os primeiros registros oficiais dos cursos de PGLS em Educação Infantil já se assentavam nas contradições produzidas pela necessidade do mercado, inseridos no conturbado contexto das reformas

⁴⁶ Em 1994, o curso Educação Infantil: Creche e Pré-Escola pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora - MG. Em. Em 1998, o curso Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e escolas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (BRASIL/CAPE, 1998).

escolares coordenadas pelo Banco Mundial atribuindo, sobretudo, o domínio da leitura e da escrita como expectativas sociais delegadas às crianças que precisariam ser assumidas também por seus profissionais nos cursos de formação.

Ao se referir a essa questão, Oliveira (1996, p.67) mostra que na década de 1990, em função do que as crianças precisavam aprender, já era grande a demanda por melhor qualificação dos profissionais da Educação Infantil. Segundo ela, esse trabalho era desenvolvido em especial pelas instituições privadas nos grandes centros urbanos que, geralmente, atendiam a “uma clientela de melhor poder aquisitivo, preocupada em aderir à ideologia importada do chamado Primeiro Mundo, em ensinar *melhor, mais rápido e mais cedo* as crianças pequenas”.

Sob esse ponto de vista, a Educação Infantil ao mesmo tempo em que era bandeira de luta dos movimentos de educadores como um direito da criança e da família, tomava essa posição para definir o seu conteúdo político-pedagógico, na realidade social filiava-se à ordem do capital. Nessa conjuntura, os cursos de PGLS em Educação Infantil como *lócus* de formação de seus profissionais estavam tornando-se um atraente negócio para a iniciativa privada.

A respeito das iniciativas de privatização da Educação Infantil, Marquez (2006, p.14) afirma que esse era o propósito das políticas do Banco Mundial. Segundo a autora, as pesquisas mostram que mesmo depois das conquistas advindas do movimento pré-Constituinte em relação ao reconhecimento social das instituições de Educação Infantil, “há uma tendência à privatização do atendimento, mantendo-se uma lógica neoliberal na elaboração de políticas para a infância e sua educação”.

Nessa conjuntura, o Estado não assumia o atendimento à primeira etapa da Educação Básica, incluindo, também, a formação de seus profissionais, uma vez que, até então, não havia financiamento para a Educação Infantil. Essa estratégia sustentou-se em uma diversidade de medidas que, segundo Barbosa (2008, p.381) incorporaram-se “às políticas educacionais de descentralização, ocorrendo uma redefinição das funções do

Estado e a privatização das relações sociais no interior do sistema público de ensino”.

Inserida no contexto de reestruturação produtiva (BARBOSA, 2008), a institucionalização da Educação Infantil e da formação específica de seus profissionais no campo da Educação Superior, têm convivido no movimento das negociações da lógica hegemônica das políticas neoliberais.

Essa organização cria condições para afastar-se ou aproximar-se dos princípios mercadológicos determinados por suas agências multilaterais, a saber: a antecipação da escolarização da criança em processos de alfabetização, a iniciativa privada assumindo a formação dos profissionais, o fortalecimento da dicotomia na organização institucional quanto à função social das práticas pedagógicas produzidas na creche e pré-escola. Essas são questões problemáticas atuais vêm sendo enfrentadas desde a década de 1990, pelos grupos que defendem a Educação Infantil como uma política pública (ARCE, 2001; BARBOSA, 2006; FARIA, 2005; MARQUEZ, 2006; ROSEMBERG, 2002).

Se de um lado, os princípios de mercado podem ter influenciado o ordenamento curricular dos primeiros cursos de PGLS destinados à formação de professores, tendo em vista a ideologia dominante de que, antecipando a escolarização da criança estariam colaborando para promover o bom funcionamento das instituições de Educação Infantil. De outro, os cursos assim organizados valorizavam, sobremaneira, as práticas de leitura e escrita na pré-escola. Realidade ainda comum nos dias de hoje apesar da existência de contramovimentos em prol da constituição de uma identidade para essa etapa da Educação Básica, sob a perspectiva dos direitos da criança e de sua família (BARBOSA, 2008; BOLDRIN, 2007; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2003).

Um exemplo desses contramovimentos foi a iniciativa das universidades públicas que, no enfrentamento dos desafios advindos das implicações e contradições das políticas de formação no âmbito da descentralização da Educação Básica, têm oferecido cursos de PGLS em Educação Infantil para proporcionar formação específica aos profissionais que trabalham com a criança pequena. Será essa a realidade das universidades públicas estaduais da Bahia?

CAPÍTULO 3

OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO INFANTIL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BAIANAS: FORMAÇÃO CONTINUADA E ESPECIALIZAÇÃO PROFISSIONAL?

A análise do contexto político social dos primeiros cursos de PGLS em Educação Infantil cadastrados pela CAPES, é objeto deste capítulo em que realizamos um mapeamento a partir de suas características de organização e oferta. De forma mais efetiva, iniciaram a partir do Governo de Itamar Franco (1992-1995), e tiveram um impulso com a aprovação da LDB/1996 no contexto da gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002).

As políticas de formação de professores naquela conjuntura da realidade brasileira oficializaram a lógica da racionalidade técnica por meio da pedagogia das competências. Produziu-se, então, um falso consenso em torno da natureza do campo pedagógico que, segundo Warde (2009, p.330) assumiu a predominância do caráter instrumental em relação ao conceitual, imperando o “primado do operacional (o como) sobre o conceitual (o porquê); a sua lógica é a do receituário, respostas às situações correntes, soluções pontuais aos problemas frequentes”.

Sob essa perspectiva, disseminou-se no contexto educacional a ideologia de que era necessária a antecipação de um conjunto de atividades voltadas para estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças. A partir das orientações da política neoliberal, entendia-se que, quanto mais cedo se envolvesse a criança nesse processo formativo preparatório, mais condições ela teria de obter sucesso nas atividades escolares. Posto isso, os cursos de PGLS ampliaram sua oferta, estendendo-se para a área de Educação.

Será que os cursos de PGLS realizados nas universidades públicas baianas têm realizado o enfrentamento dessa problemática nas realidades das instituições que trabalham com formação de professores da criança de até seis anos de idade?

Para realizar essa discussão, trazemos o movimento da PGLS em Educação Infantil nas universidades públicas baianas, no período de 1999 até

2011, perpassando os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), discutindo os processos e mudanças que produziram sua criação e desenvolvimento como *lócus* de formação de professores de Educação Infantil, analisando os projetos de curso e as razões para sua implementação. Além disso, buscamos mapear e analisar a concepção de formação apresentada pelos cursos de PGLS voltados para a infância, a criança e sua educação.

3.1. O movimento da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil nas universidades públicas baianas: criação e desenvolvimento da proposta de formação

A PGLS em Educação Infantil faz parte das atividades acadêmico-científicas e culturais das universidades públicas estaduais baianas, inseridas no conjunto das determinações da Lei n.º 7.176/1997 que definiu o conteúdo de sua reestruturação e, especificamente pela Resolução CEE n.º 04/1992 que dispõe de sua natureza e procedimentos de funcionamento.

Mesmo sendo anteriores à Resolução CNE n.º 1/2007, os projetos da PGLS em Educação Infantil atribuem aos cursos o sentido de atividade de formação profissional, atendendo o artigo 1º dessa Resolução ao expressar que “oferecidos por instituições de Educação Superior, devidamente credenciadas, independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento” de órgãos federais. Assenta-se, pois, na prerrogativa de que a universidade tem autonomia administrativa, acadêmica e científico-cultural para esse propósito (BOLDRIN, 2007; CUNHA, 2004; MEDEIROS, 2010; OLIVEIRA, 1994, 1995^a; PILATI, 2006; PROTETTI, 2010; SPAGNOLO e SEVILHA, 1996; ZENTGRAF, 1988).

Em tal conjuntura estão os cursos de PGLS de Educação Infantil, ofertados pelas três IES em análise, que foram criados em um amplo processo de trabalho institucionalizado, envolvendo ações em diferentes instâncias para atender as determinações dos dispositivos legais, com fins de regulamentação e regulação (RESOLUÇÃO UNEB CONSU n.º 583/2008; RESOLUÇÃO UNEB

CONSU n.º 813/2011; RESOLUÇÃO UESB CONSEPE n.º 05/1999; RESOLUÇÃO CNE N.º 01/2007; RESOLUÇÃO UESC CONSU n.º 08/2007).

Em todas essas IES o procedimento de criação do curso é semelhante ao explicitado por um dos coordenadores da PGLS em Educação Infantil:

O professor proponente apresenta sua proposta de projeto conforme a resolução da instituição para os cursos de especialização, elabora o projeto com base nessa resolução, encaminha para registro no departamento onde o professor é alocado. Depois encaminha à plenária para votação ainda no departamento. Nós temos a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, dentro dela temos duas gerências, uma Gerência de Pesquisa e a de Pós-Graduação. Nessa última, qual é o procedimento? Aprovada em plenária do Departamento é enviada à Câmara de Pós-Graduação que também avalia, aprova com recomendações ou não. No nosso caso, foi sem recomendações e a universidade destina uma verba anual de cinco mil reais para o funcionamento desse curso. É esse o trâmite. Sendo autorizado o curso, já se lança o edital (COORD. 07, entrevista em 29/07/2011).

Os itens que compõem a estrutura do projeto institucional, formalizando-o como um documento padrão nas três universidades são os mesmos indicados pela CAPES, em 1995, por meio da Divisão de Programas Especiais (DPE), que instituiu o Programa de Apoio a cursos de PGLS, definindo orientações básicas para solicitação de apoio financeiro para cursos de PGLS destinados à formação de professores.

A esse respeito, está expresso no documento da CAPES/DPE (1995, p.4) o seguinte:

Entende-se por mérito do projeto a sua relevância, adequação e exequibilidade em relação aos seguintes itens: i) estrutura do curso: objetivos, justificativas, conteúdo, metodologia e avaliação; ii) qualificação do corpo docente; iii) adequação dos recursos físicos e materiais ao funcionamento do curso: instalações, biblioteca, recursos de informática e reprografia, etc; iv) aspectos financeiros; v) outros: de acordo com a especificidade da área/subárea do conhecimento, tipo e modalidade do curso, região, etc.

Esses itens foram definidos em nível nacional a partir das determinações da Resolução CFE n.º 12/1983 e permaneceram como requisitos obrigatórios para a elaboração dos projetos nas três IES públicas baianas até 2011, ano de levantamento de dados para a realização dessa pesquisa.

Quanto aos procedimentos das IES públicas baianas para a PGLS de Educação Infantil, podemos afirmar que contrariam a ideia de mercadologização para uma formação técnico-profissional, já anunciada por pesquisadores de outros estudos (FONSECA, 2004; GOMES, 1999; MEDEIROS, 2010; OLIVEIRA, 1994, 1995a; PILATI, 2006; SILVA, 2008, 2009; ZENTGRAF, 1988).

Nas universidades públicas baianas, há um trabalho de produção e implementação de regras ou normas que orientam todo o percurso de criação e desenvolvimento do projeto de formação (BARROSO, 2005, 2006).

Isto significa que as IES têm um processo de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento próprio. A princípio, o processo de criação indica que esses cursos não se aproximam da caracterização atribuída por outros estudiosos à formação aligeirada, pontual como preparação técnica de caráter mercadológico, que se amparam na ideia de certificação (FREITAS, 1999, 2002, 2003, 2004; KUENZER, 1998, 1999).

Diante do conteúdo dos dispositivos legais que regulamentam a tramitação interna de criação e autorização da PGLS em Educação Infantil assumida pelas universidades estaduais baianas, efetivou-se um ambiente de trabalho coletivo, atendendo aos princípios de uma gestão institucional democrática (FÁVERO, 2000; DIAS SOBRINHO, 2003; SAVIANI, 2010).

Em face da conjuntura na qual se encontra a realidade da educação brasileira, incluindo a política de formação de professores para a Educação Básica, em especial, os que trabalham com a infância, a criança e sua educação. Estamos entendendo que o processo de criação e regulamentação dos cursos de PGLS para esse fim, compôs-se institucionalmente em um processo de gestão democrática como um ambiente de aprendizagem e de luta política, como bem argumenta Dourado (2003, p.79):

Processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio destas, as práticas educativas.

Diante desse panorama de produção da formação específica de professores de Educação Infantil, inicialmente, o projeto pedagógico de cada curso foi encaminhado para apreciação e votação no coletivo de todos os professores da instituição onde o curso seria realizado. Geralmente, esse processo se faz em reunião departamental constituída por todos os docentes da IES e representação estudantil.

Depois de aprovado internamente, o curso de PGLS se formalizava por meio de um processo institucional em que foi conduzido à Gerência de Pós-Graduação da IES que o envia ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) para análise e aprovação. A análise da proposta realizou-se a partir de critérios definidos por Resolução específica de cada IES, publicizada oficialmente.

Ademais, essa ação das IES públicas baianas ampara-se na Resolução CEE n.º 04/1992, que “dispõe sobre a validade dos certificados de pós-graduação *‘lato sensu’* e fixa normas para sua realização, por instituições do sistema estadual de ensino”.

A referida Resolução consiste em um documento-base destinado a orientar a elaboração e regulamentação dos cursos de PGLS pelas universidades públicas baianas, com caráter acadêmico ou profissional, nos seguintes aspectos: organização, projetos, particularidades dos currículos, duração e regime, corpo docente, frequência e avaliação, corpo discente, acompanhamento e supervisão, certificado de conclusão. Todas as orientações estão respaldadas na Resolução do CFE n.º 12/1983.

Uma informação importante neste dispositivo é que estabelece a diferença conceitual entre os cursos de especialização e aperfeiçoamento, designando no artigo 1º que a “especialização como cursos que objetivam o aprofundamento de conhecimentos e técnicas em campo restrito de uma especialidade”.

A partir dessa configuração, o quadro 11, a seguir, apresenta informações referentes às deliberações institucionais que regulamentaram os cursos de PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas no período de 1998 até 2011.

	Resolução/ano	Ano de oferta	Conteúdo da Resolução	Local
UNEB	241/1998	1998	Aprova e autoriza Curso de Especialização em Educação Infantil	Alagoinhas
		1999	Aprova e autoriza Curso de Especialização em Educação Infantil	Salvador
		1999	Aprova e autoriza Curso de Especialização em Educação Infantil	Alagoinhas
		2004	Comunica a abertura de inscrições para o curso de Especialização em Educação Infantil	Barreiras
	322/2005	2005	Autoriza a criação e o funcionamento do Curso de Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais	Guanambi
	344/2005	2006	Autoriza a criação e o funcionamento do Curso de Especialização em Formação de Professores para Educação Infantil com Mídias Interativas.	Salvador
UESC	028/1996	1997	Homologa o projeto do Curso de Especialização em Educação Infantil: fundamentos teóricos, políticos e metodológicos.	Ilhéus
		2000		Ilhéus
		2003		Ilhéus
	33/2004	2004	Altera a organização curricular do curso de Especialização em Educação Infantil	Ilhéus
	02/2008	2008	Altera o Projeto do curso de Especialização em Educação Infantil	Ilhéus
UESB	77/2008	2009	Homologa o projeto do Curso de Especialização em Educação Infantil	Itapetinga
	74/2009	2010	Homologa o projeto do Curso de Especialização em Educação Infantil	Itapetinga
	81/2009	2010	Homologa o projeto do Curso de Especialização em Educação Infantil: fundamentos teóricos, políticos e metodológicos.	Conquista
	94/2010	2011	Homologa o projeto do Curso de Especialização em Educação Infantil	Itapetinga

Quadro 11: Regulamentação institucional da PGLS em Educação Infantil nas IES baianas.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Em todas as IES, o professor proponente da PGLS em Educação Infantil trabalhava no curso de Pedagogia. Na maioria dos casos, teve essa iniciativa depois que concluiu seus estudos em um Programa de Pós-Graduação, compreendendo: 66,7% egressos de cursos de mestrado e 33,3% de doutorado. Em quase todas as PGLS em Educação Infantil, esse professor proponente tornou-se o coordenador do curso. Do total de 8 coordenadores, 50% estudaram temas referentes à Educação Infantil e 50% elegeram outra área para sua produção acadêmica.

O quadro 12, a seguir, apresenta informações que identificam os coordenadores dos cursos de PGLS em Educação Infantil das IES públicas baianas quanto à sua formação acadêmica e período em que foram ofertados.

IES	Coordenadoras da PGLS em Educação Infantil	Egressa do PPGE		Estudou Educação Infantil na PPG	
		Curso	IES	Sim	Não
UNEB	Coord. 01	Doutorado	PUC-SP		X
	Coord. 02	Doutorado	UAB - Espanha		X
	Coord. 03	Mestrado	UFMG		X
UESC	Coord. 04	Mestrado	UFBA	X	
	Coord. 05	Mestrado	Unicamp		X
UESB	Coord. 06	Mestrado	UFU	X	
	Coord. 07	Mestrado	UFBA	X	
	Coord. 08	Doutorado	Unicamp	X	

Quadro 12: Formação acadêmica dos coordenadores da PGLS em Educação Infantil
Fonte: Elaboração da autora, 2012.

A iniciativa dos professores tornarem-se proponentes da PGLS indica que, profissionalmente, estão produzindo na esfera pública, essa ação ampara-se no princípio da autonomia didático-científica da universidade brasileira prevista no artigo 207 da CF/1988, pelo qual tem plena liberdade para gerir os cursos de PGLS e outros.

Esse entendimento já se constituía um preceito determinado pelo Parecer CFE n.º 977/1965, defendido por Sucupira. Além do mais, a LDB/1996 o instituiu no seu artigo 53, estabelecendo que o exercício da autonomia das universidades lhe confere autoridade para criar, organizar e extinguir cursos e programas no campo da Educação Superior, assim como, determinar currículo de formação e critérios de funcionamento para seus projetos institucionais. Do mesmo modo, determina a Resolução CNE n.º 1/2007.

No processo de criação e autorização dos cursos com a proposição de um ou mais professores, o projeto de PGLS em Educação Infantil, institucionalizou-se em um percurso que envolveu, sumariamente, diferentes análises com fins de avaliação de sua exequibilidade. Tal dinâmica pautou-se nas determinações dos dispositivos legais, assim como das condições acadêmicas e administrativas propostas, tomando como critério as regulamentações de cada IES⁴⁷.

A Resolução UESC/CONSU n.º 08 de 2007, aponta no seu artigo 65, a dinâmica do procedimento de criação de um curso de PGLS, comum às demais IES públicas baianas:

As propostas de criação de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* deverão partir dos Departamentos, na forma de Projeto de Curso, e ser encaminhadas ao CONSEPE para homologação, após análise pelo Comitê de Pós-Graduação (CPG) e parecer da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação.

Institucionalmente, esse percurso tornou-se um mecanismo regulatório para os cursos de PGLS, produzido em um ambiente de exercício da autonomia universitária que se efetivou pela articulação de interesses profissionais em uma dada realidade. A produção dessa trajetória mobilizou o coletivo da IES para a formalização de um projeto de formação profissional, cuja atuação é intencional, específica e tem como foco contribuir para a melhoria da realidade social.

Esse processo que materializa relativamente a autonomia da universidade, também conquista reconhecimento social na implementação de cursos e projetos diversos criados para propiciar formação profissional e intervenção social, contribuindo para o fortalecimento e a qualificação da área em estudo, tanto no coletivo social como no trabalho da própria instituição.

Nota-se, desse modo, que o percurso pelo qual a PGLS em Educação Infantil tem sido normatizada nas IES baianas, tornam atuais os princípios que Mendes Trigueiro (1980) defende como propulsores da autonomia universitária:

⁴⁷ Na UESB, Resolução CONSEPE n.º 05/1999; na UESC, Resolução CONSU n.º 08/2007; e na UNEB, Resolução CONSU n.º 583/2008, atualizada pela Resolução CONSU n.º 813/2011.

os de ordem da vontade comum e da gestão acadêmica. Além da tramitação institucional, já aludida anteriormente, esses cursos foram acompanhados e avaliados por um Colegiado constituído por representações de professores, estudantes e, ainda, pelo coordenador.

A composição e atuação desse colegiado é uma exigência formal das IES, publicizada institucionalmente, com fins de acompanhamento, avaliação e regulação da PGLS (BARROSO, 2005, 2006). Com a presidência do coordenador, essa instância torna-se responsável pela condução do trabalho ao longo do curso, o que envolve o encaminhamento do relatório final à Gerência de Pós-Graduação da IES, atendendo ao conjunto de dispositivos legais instituídos para esse fim.

A dinâmica de desenvolvimento institucional da PGLS em Educação Infantil mostrou que, da forma como foram sistematizados os processos de normatização e regulação para assegurar o funcionamento desses cursos, produziu-se um conteúdo político em interface com a participação e envolvimento da comunidade no projeto de formação. Esse processo possibilita que os profissionais envolvidos, sejam professores da instituição ou estudantes do curso, se apropriem de seu conteúdo, transformando-o em uma perspectiva de melhor intervir na esfera pública por meio da dinâmica sistematizada pela formação específica proposta pelo curso de PGLS.

Esse trabalho produz reconhecimento e valorização da formação como um bem social e cultural. Pois, além da regulamentação constituída em um ambiente de gestão democrática, atribui agrega-lhe um caráter de responsabilidade e comprometimento institucional com a formação específica, produzindo a função essencialmente pública da universidade (CUNHA, 2004; DIAS SOBRINHO, 2003; DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003; SAVIANI, 2010).

3.1.1. A Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil: projetos de formação e produção na esfera pública

Todos os cursos de PGLS em Educação Infantil assumiram a formação de professores como objeto de trabalho. A UESC e a UESB elegeram a Educação Infantil como proposta de curso e mantém um projeto único, com algumas alterações curriculares ao texto original nas edições que implementaram o prosseguimento do curso. Já a UNEB trabalhou com três projetos de naturezas diferentes: um especificamente dedicou-se ao estudo da Educação Infantil, realizado em três cidades baianas: Alagoinhas, Salvador e Barreiras; outro trouxe as mídias interativas e o outro associou as séries iniciais do Ensino Fundamental à formação em Educação Infantil.

Do total de 15 cursos de PGLS, 86,7% concentraram-se, exclusivamente, nas especificidades da primeira etapa da Educação Básica, e 13,3%, apresentaram outras temáticas agregadas. Inicialmente, faremos uma breve explicitação da ênfase assumida nessas três abordagens para depois tratar designadamente dos projetos dos cursos de PGLS em Educação Infantil.

Importante ressaltar que os cursos de PGLS em Educação Infantil da UESC e da UNEB, em sua maioria, foram realizados em um período conturbado em função do processo de reestruturação produtiva que Siqueira (2006) denominou de vácuo. No que se refere à PGSS e PGLS, esse processo foi marcado por uma lacuna entre o III PNPG (1986-1989) e o IV PNPG (2005-2010), período em que o Brasil implementava a reforma do Estado no meio de crises e contradições do modelo neoliberal.

Apesar de os currículos dos cursos mencionados nos projetos não sinalizarem especificamente estudos acerca da creche e da pré-escola, dos 125 estudantes que participaram da pesquisa, 59,9% afirmaram que a proeminência do curso concentrou-se na creche e pré-escola, 23,8% nos processos de alfabetização, 12,9% na pré-escola e, por fim, 3,4% na creche. Esses dados estão apresentados no gráfico 14, a seguir.

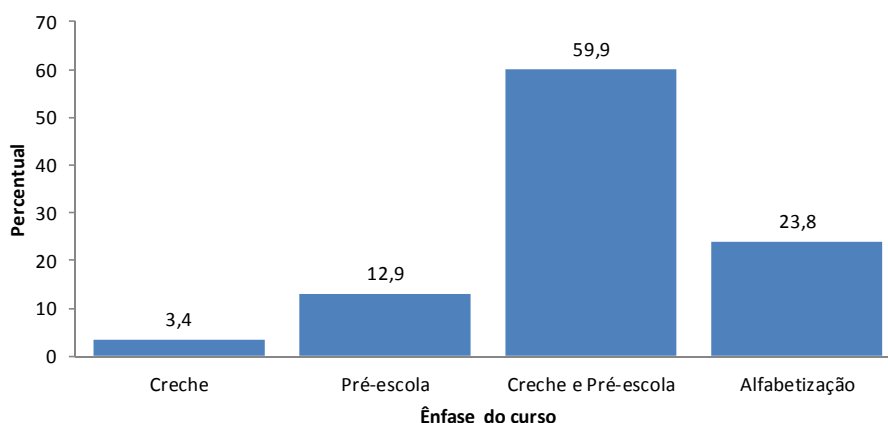


Gráfico 14: Ênfases da PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Considerando o vasto conhecimento e o acúmulo de pesquisas que se tem hoje tratando da Educação Infantil, acreditamos que um curso de PGLS voltado à formação de professores, precisa assumir a área da Educação Infantil em sua totalidade, não segregando a sua abordagem ora à creche, ora à pré-escola. Se assim for, pode criar condições para compreendê-la como uma unidade no conjunto das políticas educacionais, apropriando-se tanto das determinações, implicações e tensões advindas dos dispositivos legais, bem como produzindo uma realidade para o reconhecimento das especificidades da Educação Básica.

Partimos do princípio de que, a formação específica dos profissionais torna-se uma necessidade de trabalho permanente e de constituição de uma profissão, instituindo uma função política de extrema relevância que é a de contribuir para a construção de uma identidade para a profissionalização do docente da Educação Infantil.

Em uma perspectiva crítico-dialética, os estudos de Barbosa (1991, 1997, 2006, 2008) trazem uma excelente contribuição para se compreender a extrema relevância política e social da Educação Infantil como *lócus* de formação integral da criança, ser histórico-cultural e de direitos que participa ativamente da constituição das relações sociais em que está inserida, construindo conceitos a respeito do mundo e de si mesma.

Essa objetivação contradiz ao modo tradicional assumido pelas políticas públicas de formação de professores em torno do qual a Educação

Infantil tem sido vista, na maioria das vezes, como etapa preparatória do Ensino Fundamental, cujos princípios teórico-metodológicos estão sustentados nos ideais capitalistas sob os aparatos técnico-financeiros de agências internacionais (ARCE, 2001; BARBOSA, 2008; FARIA, 2005; ROSEMBERG, 2002). Um exemplo dessa política consolidou-se na Educação Infantil brasileira com a publicação do RCNEI (1998), antes mesmo que o CNE publicasse as DCNEI que só foram aprovadas em 1999 (ARCE, 2001; AQUINO e VASCONCELLOS, 2005; CERISARA, 2002b, 2003; GOULART e PALHARES, 1999; KUHLMANN JR., 2003).

Talvez sob a influência de condições políticas e ideológicas determinadas, os cursos de PGLS destinados à formação de professores de criança pequena associaram em um mesmo currículo, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Essa aproximação nega a especificidade da formação, pois, se utiliza de um mesmo processo para apreender questões diferentes. A dinâmica desse trabalho torna superficial a própria formação e, ainda, exclui as especificidades de cada uma das etapas da Educação Básica, produzindo um reconhecimento social de que as atividades em ambas as etapas são aproximadas e, portanto, passíveis de adaptações.

Respeitando as ênfases e particularidades de cada um dos sete projetos, pode-se afirmar que foram muitas as abordagens temáticas assumidas pelos currículos de formação dos cursos de PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas, apresentadas a seguir com a indicação da quantidade de disciplinas: Alfabetização (5); Fundamentos Teóricos e Metodológicos do trabalho docente (7); Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil (7); Psicologia (7); Pesquisa em Educação (7); Ludicidade (5); Gestão e Currículo (5); Literatura Infantil (4); Educação Inclusiva (2); Linguagens (1); Arte (1); Noções Matemáticas na Educação Infantil (1); Saúde (2); Mídias e Educação (3); Seminários temáticos (6); Monografia (6).

Com algumas exceções, a proposição dessas abordagens temáticas para a formação do especialista em Educação Infantil nas IES públicas baianas aproxima-se dos outros cursos de PGLS realizados em diferentes universidades brasileiras conforme estudos já realizados. (BOLDRIN, 2007;

BRASILEIRO e FRANÇA, 2010; COELHO, 2007; CORAGEM e VIEIRA, 2009; PROTETTI, 2010).

Alguns componentes são comuns entre um ou mais cursos de PGLS realizados em diferentes estados brasileiros, a saber: Arte, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil e Psicologia, depois vem Alfabetização e Literatura Infantil. Os demais componentes aparecem mais de uma vez nos currículos de formação dos especialistas em Educação Infantil, com exceção de Noções Matemáticas que apareceu apenas na UNEB, conforme mostra o quadro 13, a seguir:

ABORDAGENS TEMÁTICAS	BA					GO					MG	PR ⁴⁸			RO	SP
	UESB	UESC	UNEB ⁴⁹			UCG	UFG	FESURV	UEG	UNIFAN	UFMG	X	Y	Z	UNIR	UNESP
			1	2	3											
Alfabetização	-	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X
Arte	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Educação Inclusiva	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
Fund. Hist. e Polít. da Educ. Infantil	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X
Fund. Teór. Metod. da ação docente	X	X	X	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	X	X
Gestão e Currículo	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	X	X
Linguagens	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-
Literatura Infantil	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X		X	X	-	X
Ludicidade	X	X	-	X	X	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-
Mídias e Educação	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-
Noções Matemáticas na Educação Infantil	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pesquisa em Educação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X
Projetos de Intervenção Social	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X
Psicologia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Saúde	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X
Seminários temáticos	X	X	X	-	-	X	X	-	X	X	-	-	-	-	-	-

Quadro 13: Componentes curriculares comuns entre cursos de PGLS em Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

⁴⁸ A pesquisa de Coelho (2007) traz os dados do Paraná, que nomeou as três IES investigadas pelas letras do alfabeto X Y e X.

⁴⁹ A UNEB foi a única IES pública baiana que trabalhou com três projetos diferentes e, por isso, no quadro 13 eles assim estão tratados: 1 - Educação Infantil; 2 – Formação de Professores para Educação Infantil com Mídias Interativas e 3 – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

No quadro 13, identificamos uma grande similaridade entre os cursos de PGLS em Educação Infantil. A princípio, aparentemente, parece existir um entendimento comum entre os diferentes proponentes dos referidos cursos quanto aos estudos da História da Infância, das Políticas Públicas e Legislações, da Arte e da Psicologia, além das Práticas de Leitura e Escrita e Literatura Infantil.

Diante desse contexto, algumas indagações são necessárias como provocações que podem sinalizar a necessidade de sabermos quais são e de onde surgem os critérios utilizados para a composição curricular de um curso de PGLS em Educação Infantil: serão essas as áreas de conhecimentos principais na formação de especialistas em Educação Infantil? Quais concepções de currículo sustenta a proposta de formação? Em que concepção de formação encontra-se a proposta curricular? Qual é a concepção de Educação Infantil que está posta no ordenamento curricular dos cursos de PGLS?

São muitas as respostas para esses questionamentos, dependendo, por exemplo, das interpretações que se faz das DCNEI (1999). Esse dispositivo legal somente foi aprovado em 1998, depois de implementados os primeiros cursos de PGLS em Educação Infantil na UESC e UNEB. Durante toda a década de 2000, não houve mudanças significativas nos currículos desses cursos, mesmo considerando as DCNEI (1999, 2009).

Mediante essas informações, reconhecemos a importante contribuição dos “Documentos das Carinhas” que, ainda hoje, são atuais as considerações apresentadas nas ‘Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil’ (BRASIL, MEC, 1996, p.24), para sinalizarem critérios de organização do trabalho com as crianças pequenas e que, em nosso modo de ver, precisam ser considerados nos currículos de formação de professores:

Na análise das propostas, os indicativos teriam como ‘pano de fundo’ alguns critérios, quais sejam: pluralidade, diversidade, unidade, coerência (interna e externa), adequação, abrangência, participação, provisoriedade, historicidade, cientificidade, criticidade, dialeticidade, significação, articulação e organização.

Esses critérios contribuem para superarmos a lógica de se considerar algumas áreas de conhecimento comuns para os cursos de PGLS independente de sua singularidade, como por exemplo, os estudos da Psicologia que se tornaram uma tendência materializada especialmente a partir dos anos de 1990.

Em contrapartida, no que se refere à constituição da identidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, precisamos considerar que o ordenamento curricular tem que proporcionar meios para asseverar que a criança não esteja sendo preparada para o Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo em que se busca assegurar os fundamentos de composição da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, apontados pelas DCNEI (1998, 2009) como princípios éticos, políticos e estéticos.

Dessa relação emerge as tensões sobre as quais se buscam identificar as especificidades da Educação Infantil: educar e cuidar, ou ensinar a ler e a escrever. Esses embates têm sido fortalecidos pelos estudos de muitos pesquisadores da área (ARCE, 2001; BARBOSA, 2006, 2008, 2010, 2011; KRAMER, 1997, 2003, 2005).

Nos cursos da Bahia, uma referência de valorização da segunda abordagem curricular em detrimento da primeira foi identificada em dois cursos. No primeiro, Formação de Professores para Educação Infantil com Mídias Interativas, em que noções matemáticas e alfabetização foram estudos propostos com ênfase na lógica do Ensino Fundamental enfatizando, por exemplo: “aspectos teóricos e metodológicos do desenvolvimento lógico da criança mediante a construção de competências no ensino da Matemática” (UNEB, 2005, p.27). Já no segundo, a proposta voltou-se para o seguinte estudo: “concepções de Alfabetização. A Psicogênese da alfabetização: os níveis de conceptualização da língua escrita. Aspectos sociolinguísticos da alfabetização e implicações na Educação Infantil” (idem, p.27).

O outro caso refere-se à PGLS Educação Infantil e Séries Iniciais que, das onze disciplinas que compõem o currículo do curso, quatro voltaram-se, exclusivamente, para os processos teórico-metodológicos de trabalho com as práticas de leitura e escrita, a saber: Alfabetização e Letramento: domínio e

função da linguagem; Fonética, Fala e Fonologia; Bases Teóricas e Metodológicas da Educação Infantil e Séries Iniciais; Teorias e Dificuldades de Aprendizagem, quase todas com 45 horas, carga horária máxima atribuída às disciplinas do referido curso, com exceção da última que tinha 30h.

A coordenadora desse curso afirmou que a junção da Educação Infantil ao Ensino Fundamental na mesma PGLS é uma questão crítica que precisa ser superada em uma nova versão, pois segundo ela:

Da forma como o curso de especialização foi organizado, não deu conta das especificidades da Educação Infantil. Não dá certo fazer uma especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais ao mesmo tempo, porque a Educação Infantil tem uma discussão e as Séries Iniciais têm outra (COORD. 03, entrevista em 23/07/2011).

Constituída a partir da década de 1990 no cenário da descentralização da Educação Básica, a identidade do trabalho da pré-escola aproximou-se dos processos de alfabetização. Esse entendimento foi fortalecido e multiplicado quando apropriado pela PGLS que, na maioria dos casos, ordenou o currículo na mesma lógica da graduação, conjugando em um só curso a formação tanto para a Educação Infantil como para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na maioria dos casos, tem sido comum negar as especificidades do trabalho pedagógico da Educação Infantil, adaptando-o à lógica do Ensino Fundamental. Essa articulação tem uma legitimidade antiga, uma vez que há tempos acontece em outros níveis de formação de professores de pré-escola no Brasil. Quem expressa muito bem essa questão é Silva (2003, p.4), ao afirmar que, tanto as concepções como os conteúdos adotados “originaram-se de um modelo de formação de professor, que imprimiu nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, o modelo da escola do ensino fundamental”.

Além do mais, precisamos reconhecer no âmbito de sua historicidade a contribuição da Pedagogia para a proposição de cursos de formação dos profissionais da Educação Infantil, inclusive os de PGLS.

A esse respeito, Silva (2010, p.385-386) afirma:

A historicidade da Pedagogia dispõe da memória dos problemas que acarretaram uma situação desfavorável para a Educação Infantil tanto em relação às políticas públicas quanto à organização dos currículos

de formação dos professores/educadores para a infância. Ignorar o passado é ignorar que o homem constrói cultura a partir da memória e ignorar o futuro, centrando-se no passado como única alternativa no presente, é ignorar a liberdade de criar que nos desafia a participar da construção de um novo tempo (SILVA, 2010, p.385-386).

Desde o início da década de cinquenta, os cursos de Pedagogia com formação específica na Educação Pré-Escolar começaram a incorporar aos seus currículos uma dupla finalidade, formar conjuntamente o professor de Educação Infantil e o das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essa experiência teve origem na região sul do país⁵⁰ (KISHIMOTO, 1999) e se expandiu para todo o país.

Ademais, a PGLS também se pautou nesse modelo de formação de professores, conforme indicado por Coelho (2007). A autora analisou três de oito cursos ofertados em 2006 por diferentes instituições. No período da pesquisa, encontravam-se muitos cursos dessa natureza em funcionamento na cidade de Curitiba – Paraná, cujas denominações indicaram as seguintes abordagens curriculares da formação:

- a) Educação Infantil e Séries Iniciais, em funcionamento desde 1970, com um total de 19 cursos até esse período, formando mais de 5.800 profissionais;
- b) Educação Infantil e Séries Iniciais, criado em 1996 com oferta de mais de 60 cursos, titulando mais de 45.000 profissionais;
- c) Metodologia do Ensino com ênfase em Alfabetização e Educação Infantil, iniciado no ano de 2000. Não informou o número de egressos.

Uma situação semelhante ao Paraná foi apontada tanto por Boldrin (2007) que encontrou o núcleo temático “Alfabetização e Literatura Infantil” em quatro dos cinco cursos de PGLS em Educação Infantil analisados em Goiás no período de 2003 a 2006; como também por Protetti (2010) que identificou a disciplina “Alfabetização e Musicalização na Educação Infantil” nos dois cursos ofertados em 2002 e 2007 na Unesp, pela Faculdade de Ciências e Letras, *campus* de Araraquara.

⁵⁰ Foram seis universidades que assumiram o currículo misto, quatro privadas e duas públicas, sendo respectivamente: PUC-PR (1952), PUC-PEL (1956), URNERGS (1957 e 1973), UFC-RS (1974), UnB (1962) e UEPG (1962) (KISHIMOTO, 1999).

Esse modelo misto de formação de professores em Educação Infantil, que perdura na realidade brasileira, foi assumido como prioridade a partir das orientações advindas da política de desenvolvimento do Banco Mundial. A preocupação centrava-se na aprendizagem de habilidades e competências básicas, que servissem ao propósito da antecipação das crianças no processo de alfabetização (BARBOSA, 2008; CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006; MARQUEZ, 2006; TORRES, 2003; SILVA, 2002; ROSEMBERG, 1999, 2003).

Essa realidade produziu uma identidade para a Educação Infantil articulada pela influência das agências multilaterais na constituição das políticas públicas para a Educação Básica no Brasil. Tratando da questão, Dourado (2002, p.241) afirma que, embora focalizado no discurso da valorização de uma ideia de conhecimento, o tipo de formação que se originou desse contexto político-educacional, configurou-se em uma ação política associada, sobretudo, “às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido”.

Diante das questões apresentadas, consideramos relevante destacar que a formação específica dos professores para a Educação Infantil não pode prescindir do estudo das práticas sociais de leitura e produção de textos como experiências histórico-culturais da infância e, portanto, da criança de até seis anos de idade.

A alusão que fazemos ao modelo de formação inspirado nas orientações neoliberais, sob a lógica da racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional, mencionado por Dourado (2002). Essa perspectiva refere-se também aos cursos de PGLS, uma vez que se apropriam mutuamente das duas etapas da Educação Básica, dando ênfase aos processos de alfabetização e, desse modo, desconsiderando as especificidades dos processos pedagógicos da Educação Infantil, tratando-os sob a mesma perspectiva teórico-metodológica do Ensino Fundamental (DOURADO, 2002; SIQUEIRA, 2006).

A partir desse entendimento, também reconhecemos a existência de experiências de cursos de PGLS em Educação Infantil, que respeitam e implementam estudos acerca das práticas de leitura e escrita, sob o ponto de

vista de desagregar o valor da alfabetização formal aos processos de aprendizagem que envolvem as crianças pequenas.

Dois exemplos dessa abordagem aconteceram na Bahia: a PGLS da UESB que propôs a disciplina 'Leitura e Escrita na Educação Infantil' para estudar "a importância do desenho e dos contatos com materiais impressos que permitam o acesso da criança ao mundo da leitura e da escrita" (UESB, 2008, p.34).

Do mesmo modo, os cursos de PGLS em Educação Infantil realizados em três *campi* da UNEB⁵¹, ofertaram a disciplina 'Desenvolvimento do Grafismo e da Psicogênese da Leitura e da Escrita na Educação Infantil', trabalhando "as etapas do desenvolvimento da leitura/escrita pela criança, discutindo a escrita enquanto um sistema de representação" (UNEB, 1999, p.15), mas, com um sentido diferente do curso de Guanambi.

A professora que elaborou e coordenou o projeto do curso de PGLS em Educação Infantil, afirmou que a intenção desse estudo era desconstruir a ideia de ensinar crianças a ler e a escrever nessa primeira etapa da Educação Básica. Em suas palavras:

Inicialmente, o propósito do curso era fazer uma parceria com duas instituições da prefeitura para desenvolver um trabalho que desmitificasse do imaginário social, a crença de que, quanto mais cedo antecipasse a alfabetização formal da criança, melhor seria sua vida escolar. Esse entendimento é um crime! É uma agonia observar a exigência do adulto para que uma criança de 4 anos esteja reconhecendo letras. É uma doença, uma patologia social que vai repercutindo nas formas de ensinar essas crianças na Educação Infantil (COORD. 01, entrevista em 14/07/2011).

A coordenadora reconhece e valoriza a necessidade de uma parceria entre universidade pública e Secretaria Municipal de Educação como condição efetiva capaz de desconstruir essa lógica alfabetizadora da primeira etapa da Educação Básica. Sob esse ponto de vista, a UFMG realizou em 2008 uma parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte para ofertar o curso de PGLS em Educação Infantil destinado aos professores de creches e pré-escolas,

⁵¹ A PGLS em Educação Infantil da UNEB teve a mesma proposta curricular. É política dessa IES que, se um dos seus *campi* tem interesse em realizar um curso de especialização já existente na instituição, o projeto desse curso é o mesmo, desde que o *campus* que criou autorize a utilização do mesmo projeto em outra cidade.

abordando em um dos componentes curriculares, o estudo da relação entre 'Educação Infantil e Letramento'. Segundo Coragem e Vieira (2009, p.174) a proposta compreendia:

A construção do sentido e a aquisição da linguagem oral da criança; linguagem e representação; a pré-história da escrita; o papel do jogo, da ficção e das imagens na constituição simbólica e emocional da criança; a comunicação com e entre os bebês; a narrativa e a leitura de histórias: o letramento no cotidiano da criança; literatura na Educação Infantil.

Nessas condições, reconhecemos a relevância de se explicitar na proposta de formação de professores, a compreensão da natureza e especificidade da Educação Infantil. O ordenamento e o desenvolvimento curricular de um curso de PGLS nem é neutro, nem isolado, mas, historicamente situado no ambiente social e cultural onde vivem as pessoas e que, por isso esse ambiente torna-se espaço de aprendizagem profissional e, ao mesmo tempo, de transformação social.

Uma das características da PGLS é se constituir um processo de formação específica em nível de Pós-Graduação. Por isso, em nossa opinião, é preciso definir uma linha epistemológica que ofereça elementos para a composição teórico-metodológica de seu currículo a partir de concepções de sociedade, educação, infância, criança, aprendizagem, desenvolvimento, processos pedagógicos, criando condições formativas para apropriações e aprofundamentos. Essa ótica de compreensão ampara-se em Saviani (2007, p.16) ao definir epistemologia.

A epistemologia corresponderia ao campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico.

No âmbito das duas perspectivas curriculares já referidas anteriormente, a maioria dos estudantes egressos dos cursos de PGLS em Educação Infantil, 42,5%, afirmou que não teve uma linha epistemológica, 28,5%, não souberam responder e, 29,3% indicaram-na em três abordagens

diferentes: sociointeracionista/psicogenética, construtivista e vygotskyana. Esses dados estão distribuídos no gráfico 15, a seguir.

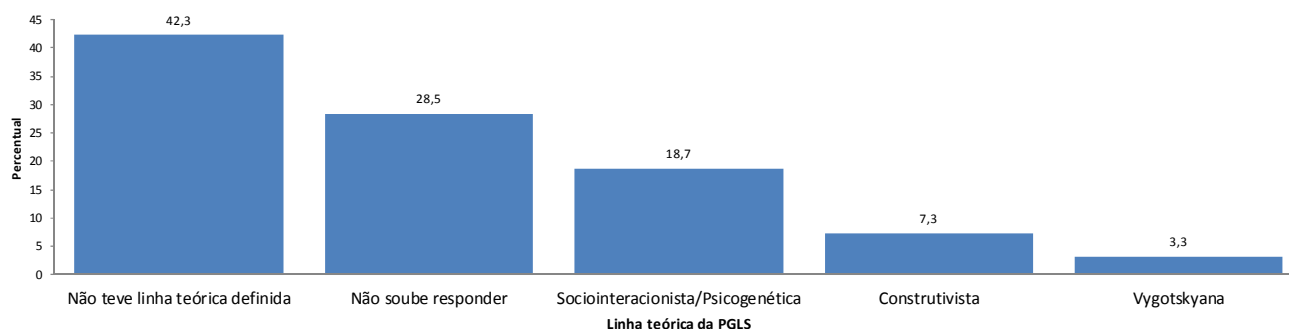


Gráfico 15: Indicação da linha epistemológica da PGLS indicada pelos estudantes.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

A pluralidade de respostas dos estudantes egressos concentradas em 70,7%, afirmando que não teve linha epistemológica ou não souberam responder, confirma o que afirmaram os coordenadores dos cursos de PGLS em Educação Infantil, ao anunciarem que os projetos dos cursos não a definiram. Podemos ressaltar a partir de Saviani (2007) que nessas condições, as possibilidades, valores e limites para a produção e apropriação do conhecimento científico na Educação Infantil podem ficar comprometidas.

Nesse caso, fragilizam as situações de aprendizagem profissional para que a formação específica possa vincular-se ao campo de domínio científico em torno da infância, da criança e de sua educação, articulando, conforme afirma o autor os três níveis conceituais que movimentam a compreensão da realidade: a filosofia da educação; a teoria da educação e o da prática pedagógica.

Essa proposição conforme anuncia Saviani (2007) pode gerar e qualificar os processos formativos a partir da apropriação da produção da condição e do trabalho docente e, desse modo, romper com a perspectiva da racionalidade técnica incorporada à formação de professores.

Não obstante, lembramos que esse tipo de formação vinculou-se a uma equivocada ideia de ensino, entendido como uma ação técnica de reprodução de informações. Talvez sob essa lógica, muitos estudantes dos cursos de PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas afirmaram que

os currículos dos cursos davam ênfase às metodologias de ensino na Educação Infantil.

Destacamos essa questão porque algumas áreas temáticas que comprovam essa questão foram eleitas como prioridades no curso de PGLS pelos professores que participaram da pesquisa, destacando-se as questões apresentadas na tabela 05, a seguir.

TABELA 5
Prioridades dos professores-formadores na PGLS em Educação Infantil na Bahia

PRIORIDADES	%
A análise dos aspectos teórico-metodológicos de sala de aula	31,1
Contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon para ensinar a criança	18,9
Os diversos métodos de ensino na Educação Infantil	14,9
A análise dos aspectos históricos e políticos	12,2
As especificidades da infância, da criança e de sua educação	8,1
A função social da leitura e escrita na Educação Infantil	6,8
O currículo da Educação Infantil	6,8
O papel do professor de Educação Infantil	1,4
Total geral	100,0

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Na perspectiva da racionalidade técnica, a lógica conceitual subjacente às especificidades da atuação profissional na Educação Infantil tratou de atribuir à dimensão pedagógica um mero caráter complementar à formação dos professores que, segundo Kuenzer (1998, p.111) é resultado da falta de um estatuto epistemológico. Em suas palavras, essa ideologia descaracteriza o papel intelectual do profissional da educação responsável por uma área de conhecimento, agregando a ele “uma dimensão tarefaira, para a qual não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica”.

Essa compreensão deu continuidade à histórica desarticulação entre trabalho, sociedade e educação no âmbito dos processos de formação dos profissionais da educação. Contrários a essa perspectiva, muitos educadores, mobilizaram-se amplamente para o seu rompimento (APPLE e TEITELBAUM, 1991; BARBOSA, 2007; BRZEZINSKI, 1996; CONTRERAS, 2002; FREITAS, 2002; GRAMSCI, 1982; KUENZER, 1998, 2007; SILVA, 2002).

Para se promover a articulação entre a filosofia da educação; a teoria da educação e o da prática pedagógica na constituição dos processos de formação docente na PGLS em Educação Infantil que se produz na realidade social que, na opinião de Saviani (2007, p.18) é resultado pelo qual se articulam esses níveis que:

Estabelecem entre si relações recíprocas, de modo que cada nível se comporta ao mesmo tempo como determinado e como determinante dos demais. Uma importante implicação desse modo de entender a educação é que a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional.

Consideramos a constituição dos cursos de PGLS em Educação Infantil, que se tornaram *lócus* de formação específica de professores, como uma atividade socialmente constituída, como tempo de produção e apropriação do conhecimento científico na Educação Infantil, destinado à primeira etapa da Educação Básica.

Contrário a esse panorama, a abordagem temática dos cursos de PGLS foi diversificada. A concentração de estudos segundo os estudantes egressos ocorreu em diferentes abordagens: 20,8%, para os processos de alfabetização; 19,1%, educar e cuidar; 19,1% os processos de ensino e aprendizagem; 18,7% processos de aprendizagem e desenvolvimento; 13,5% ludicidade na infância e, por fim, 8,7% cultura e infância. Esses dados estão no gráfico 16, a seguir.

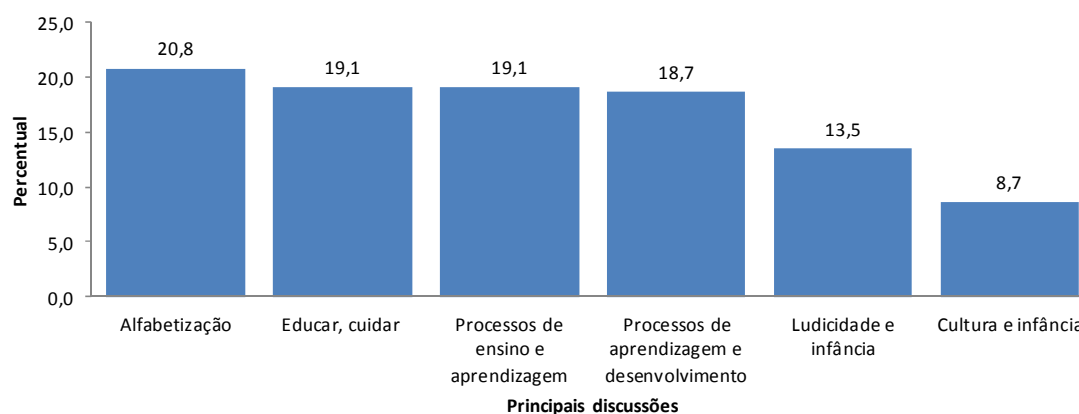


Gráfico 16: Principais abordagens temáticas dos cursos de PGLS em Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Os dados mostram que 37,8% das principais discussões da PGLS em Educação Infantil voltaram-se para conteúdos que são objeto de estudo da Psicologia; 20,8% para alfabetização; 41,3% para questões referentes às especificidades da infância, da criança e de sua educação. Percebemos que ainda persistiu em alguns cursos a perspectiva de antecipação da escolaridade do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, ou como ressalta Barbosa (2006), uma concepção tradicional de organização do trabalho pedagógico para a criança de até seis anos de idade.

Reconhecemos a importância dos estudos da Psicologia para a organização e implementação dos processos formativos que envolvem a criança. Do mesmo modo, não é possível isolá-la de outras áreas de abordagem histórica, social, antropológica, cultural, científica para compreender questões importantes que se aproximam da totalidade da infância, da criança e, ainda, a finalidade da Educação Infantil (BARBOSA, 1991, 1999, 2006).

Analisando a única abordagem temática comum a todos os cursos apresentada no quadro 13, a Psicologia está sendo tratada como uma prioridade eleita nos cursos de PGLS nas IES públicas baianas para a formação de especialistas em Educação Infantil.

O teor ideológico dessa indicação aproxima-se do entendimento que, por muito tempo, se atribuiu à Psicologia como única área do conhecimento que poderia explicar os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Alcinhado de psicologização da Educação, tal processo influenciou decisivamente as políticas educacionais no Brasil e, em especial, o trabalho pedagógico envolvendo a criança de até seis anos de idade (BARBOSA, 1991; SOUZA, 1996).

A relação imperante entre Psicologia e Educação Infantil identificada nos cursos de PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas, tem sido tema recorrente em estudos e pesquisas no Brasil.

Em uma análise crítica das produções científicas produzidas no Grupo de Trabalho Psicologia e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) realizada por Schlindwein *et al* (2006),

identificou-se a presença marcante desse processo de psicologização da educação, compreendendo-o como a “primazia do conhecimento psicológico sobre outras modalidades de conhecimento”. Segundo as autoras, essa dinâmica constituiu-se em um dos grandes movimentos gerados pelas diferentes formas de apropriação de determinadas teorias da Psicologia pela Educação e muito presentes nos cursos de formação de professores.

Entre os dez autores e/ou documentos mais estudados, os egressos dos cursos de PGLS apontaram os apresentados no gráfico 17, a seguir.

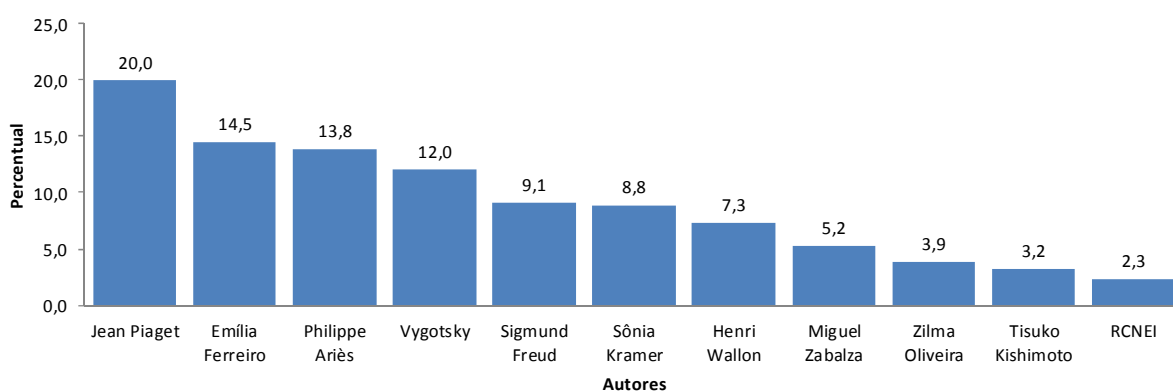


Gráfico 17: Principais autores estudados na PGLS em Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Essas informações confirmam a tendência epistemológica na formação de professores apresentada por Schlindwein *et al* (2006). Os estudos realizados nos cursos de PGLS, segundo os egressos, tenderam-se em duas perspectivas: voltada para o ensino de práticas de leitura e escrita e, a outra, para as especificidades da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, nos aspectos históricos, políticos e pedagógicos.

No primeiro caso, os estudos concentraram-se em torno dos aspectos teórico-metodológicos e das diversas metodologias educativas que se utilizam na Educação Infantil. A partir da análise das ementas e bibliografia dos componentes que expressaram esse ponto de vista, o recorte temático priorizou o ensino como eixo curricular da formação. Para tanto, utilizou-se dos estudos piagetianos como base para explicar os processos de aprendizagem e

desenvolvimento da criança, no sentido de justificar a necessidade das práticas de leitura e escrita pelo viés da alfabetização formal.

Os dados do gráfico 19 mostram que a apropriação da Psicologia na PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas ancorou-se, sobremaneira, nos estudos de Jean Piaget. Segundo Warde (2009, p.329), as teorias desse autor e, ainda as de Freud, concentravam-se na caracterização do comportamento inteligente e na descrição das etapas do desenvolvimento cognitivo, “mas sem preocupações de natureza pedagógica; e contraditoriamente, hoje, dessas teorias se tem procurado tirar todas as consequências pedagógicas possíveis”.

No segundo caso, fez-se uma abordagem às questões históricas, políticas e pedagógicas da infância e da educação da criança de até seis anos de idade, valorizando as práticas de educar e cuidar como especificidades da Educação Infantil.

Nessa perspectiva curricular, o curso de PGLS pode ter proporcionado um repensar das práticas pedagógicas escolarizantes, trabalhando em defesa dos direitos da criança como sujeitos únicos, histórico-sociais. Esse ponto de vista da formação dos profissionais da Educação Infantil pode ser compreendido a partir de uma concepção de currículo apresentada por Arroyo (2006, p.78) que assume que:

Nos processos de ensinar-aprender se cruzam muitos tempos. Tempos tão distantes quanto às formas de viver as idades (...). O currículo pode ser o território onde se estabeleça um diálogo pedagógico entre os diversos tempos da vida dos educandos e os tempos do conhecimento e da cultura, do ensinar e do aprender, da socialização e da formação de sujeitos com trajetórias humanas e temporais tão diversas.

Se por um lado, a flexibilidade curricular da PGLS (CUNHA, 2004; GOMES, 1999; KIPNIS, 1998; MEDEIROS, 2010; OLIVEIRA, 1994, 1995a; PILATI, 2006; SEIDEL, 1994; SEVILHA, 1995; SPAGNOLO e SEVILHA, 1996; ZENTGRAF, 1988) pode criar mecanismo para se apreender várias possibilidades de ordenamento do currículo para a formação dos especialistas em Educação Infantil, por outro identificamos que alguns cursos de PGLS,

especialmente de uma IES baiana, tomou o ensino com eixo fundante do currículo de formação, na perspectiva da racionalidade técnica.

Essa formatação das propostas tornou a Educação Infantil uma área de conhecimento similar ao Ensino Fundamental, ancorada no pressuposto de que é possível antecipar na formação os conhecimentos necessários para a produção da condição e do trabalho docente.

De outro, essa ideia de versatilidade e flexibilidade atribuídas aos cursos de PGLS contribuíram para que outras duas IES diversificassem as abordagens curriculares, trabalhando na formação de professores as peculiaridades da infância, da criança e sua educação.

Considerando as diferentes formas de abordagem curricular dos cursos de PGLS, podemos indagar as razões que justificam a constituição curricular desses cursos em Educação Infantil, para compreendermos sua natureza política e função social no campo da formação de professores. Desse modo, questionamos: de onde partiram as necessidades de criação da PGLS como processo de formação para especialistas em Educação Infantil nas IES públicas baianas?

3.1.2. As razões que motivaram a criação dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil na Bahia

No geral, a natureza dos cursos de PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas relaciona-se com a justificativa apresentada para sua criação e, ainda, estabelece relação com os critérios escolhidos para a constituição de seu currículo como projeto de formação profissional específica. Nesse sentido, foram três ênfases diferentes com razões distintas para explicar a relevância dos cursos no âmbito da primeira etapa da Educação Básica como área atendida, a saber: (i) Educação Infantil; (ii) Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; (iii) Educação Infantil e Educação a Distância com Mídias interativas, conforme tratadas anteriormente.

A principal razão apontada pela maioria dos coordenadores como justificativa para a criação da PGLS em Educação Infantil nas três IES públicas

baianas foi a necessidade de realização de estudos e aprofundamentos em Educação Infantil, já que o curso de Pedagogia não havia proporcionado essa discussão na formação inicial de professores. Essa referência ao curso de Pedagogia também tem sido compartilhada por outros estudiosos (BOLDRIN, 2007; CAMPOS, 2004; GATTI e BARRETO, 2009).

Essa mesma razão, a princípio, insere-se no contexto de realização do primeiro curso na Bahia promovido pela UESC, em 1997, já com as determinações da LDB/1996. As considerações a esse respeito foram pontuadas pela coordenadora ao afirmar que:

A LDB foi publicada e divulgada em dezembro de 1996. Em 1997, essa Lei era muito nova, estava tudo muito verdinho ainda. Então, não sabíamos lidar com a situação da Educação Infantil. Mas, mesmo assim, nesse momento houve a preocupação de colegas que já eram professoras de Educação Infantil e sentiram a necessidade de contornar, não sei se essa é a palavra, as deficiências graves que tinham na graduação de Pedagogia com relação à Educação Infantil, pois eram disciplinas voltadas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Pouco a pouco, fomos aprofundando os estudos e realmente, podemos chamar esse trabalho de pioneiro e inovador no sentido de que buscou espaços para a formação específica (COORD. 05, entrevista em 30/07/2011).

As ponderações da coordenadora sustentam-se na necessidade anunciada, por sua experiência profissional, como professora do curso de Pedagogia. Ela ressalta que os egressos dessa licenciatura não se apropriavam das especificidades da Educação Infantil. Essa razão também foi registrada no Projeto do Curso (UESC, 1997, p.02) anunciando que, em pesquisas realizadas por estudantes do curso de mestrado interinstitucional promovido entre UFBA e UESC em meados da década de 1990, constatou-se “a pouca ou nenhuma abordagem à Educação Infantil nos currículos dos cursos de formação de professores, quer nos cursos de magistério ou na graduação em Pedagogia”.

Há uma referência explícita à importância dos cursos de PGLS em Educação Infantil para impulsionar os processos de formação e de constituição da identidade profissional dos professores dessa primeira etapa da Educação Básica, influenciando, inclusive, uma reestruturação dos cursos de Pedagogia.

Os argumentos apresentados no projeto para a criação da PGLS em Educação Infantil da UNEB, também sustentaram-se nesse mesmo motivo. Segundo a coordenadora do curso, tinha-se mais um elemento diferenciador que podia sinalizar, naquele momento pós-LDB/1996, a esperança de um lugar para a Educação Infantil no âmbito da política de descentralização da Educação Básica. Em suas palavras:

Não se tinha projeto de Educação Infantil nos cursos de formação de professores, nem nas políticas públicas educacionais. Qual era o projeto de educação posto? Nenhum! Se não tem nenhum projeto, então não podemos isolar a Educação Infantil que está dentro do sistema de educação. A Educação Infantil ficava sem lugar, porque o sistema não tinha um orientador para esse trabalho. Mas havia esperança naquele momento da chamada descentralização, municipalização. Por isso a gente se animou em criar o curso de especialização em Educação Infantil, solicitando parceria com a rede municipal de ensino. Formaríamos um grupo de pesquisa articulando graduação e pós-graduação *lato sensu* para realizar o acompanhamento do trabalho com a criança em, inicialmente, pelo menos, em duas instituições (COORD. 01, entrevista em 14/07/2011).

Assim, observamos que o propósito da iniciativa de se criar o curso de PGLS em Educação Infantil na UNEB, em 1999, teve também um princípio político que consistiu na atuação e produção do corpo docente da universidade na realidade da Educação Infantil pública. Diferentemente do que aconteceu na UFMG, em que a gestão municipal de Belo Horizonte solicitou parceria com a universidade para a realização dos cursos de PGLS destinados à formação dos professores da Educação Básica, incluído, a Educação Infantil como área de formação (CORAGEM e VIEIRA, 2009), a UNEB, antecipou-se nesse desígnio, solicitando, ela mesma, a parceria com o sistema municipal.

O curso, então, buscou criar mecanismos para contribuir na construção de uma política pública para a Educação Infantil na cidade onde foi ofertado. Não obstante, ressaltamos que, em ambos os casos, Uneb e UFMG, o trabalho desenvolvido materializou-se como uma ação político-social necessária no âmbito da Educação Superior: a participação efetiva dos professores da universidade na esfera pública da educação municipal.

Se no total de 15, nove cursos de PGLS em Educação Infantil foram criados antes de aprovadas as DCNCP (2006) e indicaram a necessidade de

um espaço para que os egressos do curso de Pedagogia tivessem a oportunidade de aprofundar seus estudos na Educação Infantil. Desse modo, continuou sendo essa razão um dos principais motivos assinalados pelos coordenadores dos outros 6 cursos, para justificar a criação da PGLS nessa etapa da Educação Básica em suas IES, mesmo depois das mudanças na licenciatura em Pedagogia determinadas pelas referidas diretrizes.

Ao analisar uma experiência vivenciada no acompanhamento administrativo-pedagógico de um curso de PGLS em Educação Infantil, uma das coordenadoras assim se posicionou:

Com toda a experiência de coordenação do curso de especialização em Educação Infantil, vi o quanto nós na Pedagogia precisamos repensar um pouco a Educação Infantil. Eu já tinha como hipótese que as lacunas dessa formação vinham das fragilidades do curso de Pedagogia. Confirmei essa questão! O que mais me preocupou foi descobrir na realidade do curso de especialização que nossa instituição tem poucos profissionais que discutem a Educação Infantil. Sendo assim, como nós podemos aprofundar os estudos na Pedagogia, se não temos professores para realizar esse trabalho? Muitos colegas que estão no quadro docente do curso de Pedagogia, subestimam e desqualificam as discussões da Educação Infantil, e acabam desqualificando os profissionais dessa área (COORD. 03, entrevista em 03/06/2011).

O relato da coordenadora confirma a realidade apresentada no final da primeira década dos anos 2000 da UESB. A instituição apresenta essa mesma perspectiva para justificar a criação da PGLS em Educação Infantil, como possibilidade de aprofundamento nos estudos da área que não foram realizados no curso de Pedagogia, como a necessidade de intervenção na realidade social, no que se refere à formação específica dos profissionais que trabalham nas instituições públicas. Segundo o coordenador:

Desde 2003, trabalhávamos em uma comissão de reconhecimento para reformular o curso de Pedagogia e percebemos que o nosso currículo não estava dando conta de formar para a Educação Infantil. Nós formávamos e ainda estamos formando, por conta das mudanças, a última turma para atuar no magistério da Educação Básica, mesmo não existindo mais magistério. Então, para onde vai esse profissional egresso do curso? Esse foi outro dado. Pois, no município os pedagogos com essa formação têm assumido a Educação Infantil. Interessante é que nós detectamos essa questão da necessidade de se estudar as especificidades da Educação Infantil, mesmo porque antes, no currículo de Pedagogia, só tínhamos uma disciplina específica chamada Educação Infantil e era de 60

horas, uma optativa de Artes na Educação, todas as outras eram Metodologias do Ensino Fundamental, Estágio em Ensino Fundamental, Estágio em Matérias Pedagógicas e depois tivemos Gestão, e cadê a Educação Infantil? Na comissão de reformulação curricular debatíamos essa questão, acompanhando as discussões nacionais sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Com esse trabalho, analisamos toda a nova estrutura do curso já alterado e percebemos que era necessário tentar ampliar a base de formação desse nosso pedagogo. Tinha demanda interna de quatrocentos e quinze profissionais egressos da Pedagogia e a gente estava preocupado com o trabalho desses profissionais nas instituições de Educação Infantil (COORD. 07, entrevista em 29/07/2011).

Observamos que, apesar de as DCNCP (2006), determinarem a infância, a criança e sua educação como conteúdo de formação do pedagogo, de acordo com as justificativas apresentadas anteriormente para a criação da PGLS nas IES públicas baianas, esse curso não está conseguindo tornar-se *lócus* de formação, que abordam as especificidades da Educação Infantil (BOLDRIN, 2007; CAMPOS, 2004; GATTI e BARRETO, 2009; MARTINS, 2007; OLIVEIRA, 2007, 2009).

Para entender melhor a relação estabelecida entre a PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas e a Pedagogia como área de formação profissional, precisamos recorrer a alguns processos que mostram um percurso já constituído de formação específica no país.

Embora em reduzida quantidade, os cursos de Pedagogia destinados aos profissionais da Educação Infantil já eram uma realidade existente no Brasil desde os anos de 1930. Um importante estudo em torno dessa questão foi realizado por Kishimoto (1999) que apresentou a ampliação do número de cursos de graduação assumidos tanto pela rede pública federal e estadual, como pela iniciativa privada, voltados para a especificidade da educação da criança de até seis anos de idade.

No levantamento de Kishimoto (1999), entre as décadas de 1930 e 1990, somam-se 112 cursos, um deles era ofertado pela UNEB em Salvador, criado em 1983 (UNEB, 2007). Já a partir da década de 2000, a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES/INEP), cadastrou 279 cursos de

Pedagogia⁵², sendo 101 com ênfase exclusiva em Educação Infantil e 178 cursos articulando Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁵³. Os dados estão distribuídos no gráfico 18, a seguir.

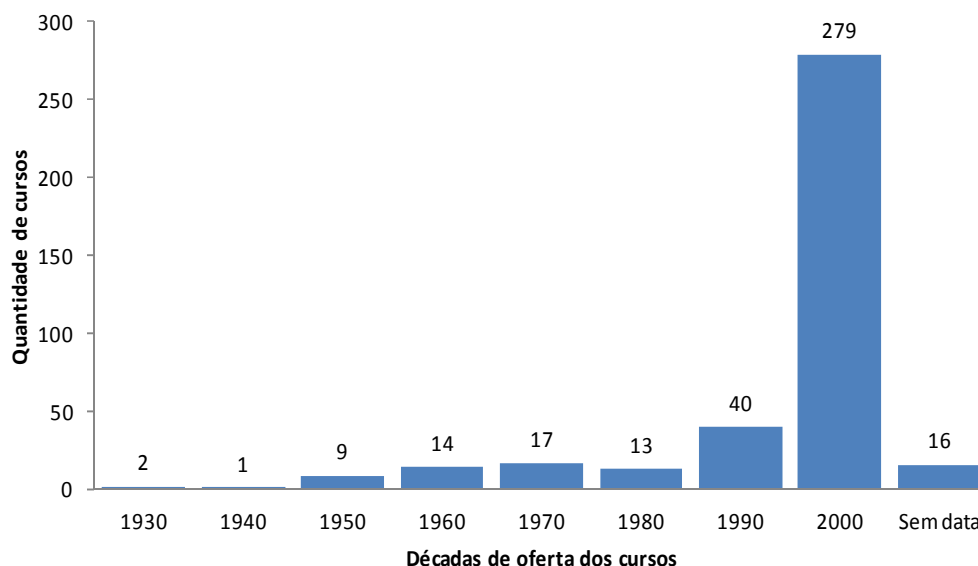


Gráfico 18: Distribuição dos cursos de Pedagogia para a Educação Infantil entre 1930-2010.
Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Desse total de 279 cursos de Pedagogia no país com ênfase exclusiva para a Educação Infantil, 14% estão no nordeste e, destes, 7,5% encontram-se na Bahia, ofertados em 21 municípios diferentes, incluindo, Salvador, Guanambi, Barreiras, Ilhéus, Vitória da Conquista e Itapetinga, cidades onde se realizaram a PGLS em Educação Infantil (INEP/DAES, 2011).

Na década em que mais se concentraram os cursos de PGLS nas IES públicas baianas foi também a que teve a maior oferta de cursos de Pedagogia com ênfase na educação da criança de até seis anos de idade, já que diferentemente da UNEB, as demais instituições só incluíram essa ênfase em seus currículos depois da DCNPC de 2006 (MACEDO, 2008; UNEB, 2007).

⁵² O número geral contabilizado pelo INEP/DAES foi de 5.796 cursos de Pedagogia entre os anos de 2000 e 2010. Desse total, 1293 estão no nordeste e, destes, 574 cursos na Bahia (DAES, 2011).

⁵³ Essa articulação de juntar as duas funções no mesmo curso intensificou-se após a aprovação das DCNPC (2006), Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 que, no seu artigo 2º determinou: “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”.

Sendo assim, ressaltamos mais uma vez que, mesmo depois das DCNCP (2006), a Pedagogia ainda foi apontada como uma formação que não contempla as especificidades da Educação Infantil, razão esta que motivou a criação dos cursos de PGLS. Entretanto, reconhecemos que as indicações apresentadas nesse dispositivo legal constituíram-se em uma conquista que demarcou um território para se construir um processo identitário de formação inicial para os profissionais que trabalham com a infância e a criança.

Posto que desde a década de 1930, os cursos de Pedagogia foram criados para formar o professor da pré-escola e não contavam com um currículo oficial, já que o Estado não indicava estudos que tratassem da infância, da criança ou sua educação. Atribuía-se apenas à Psicologia Educacional o *status* de área de conhecimento específica obrigatória no ordenamento curricular da formação (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2009, 2011; BRZEZINSKI, 1996; SAVIANI, 2008).

Embora tenha sido recorrente a argumentação em torno da ausência de conteúdos específicos da Educação Infantil no curso de Pedagogia, os coordenadores não relacionaram essa situação à possibilidade de correção do curso de graduação em Pedagogia, conforme identificou a pesquisa de Boldrin (2007), que encontrou essa justificativa em alguns dos cursos de PGLS em Educação Infantil, ao analisar a PGLS no estado de Goiás.

Acerca dos estudos de Boldrin (2007), no entanto, temos discordância quando esta afirma que a ausência de conteúdos específicos da infância, da criança e de sua educação no curso de Pedagogia pode justificar a PGLS em Educação Infantil, como uma tentativa de formação que busca corrigir as lacunas da graduação. Em nosso entendimento, a PGLS não pode assumir um caráter compensatório em relação ao curso de graduação, uma vez que sua natureza política e função social lhes asseguram especificidades como *lócus* de formação específica.

Os cursos de PGLS das IES públicas baianas corroboram para esse entendimento. Ao mesmo tempo em que identificam que a Pedagogia não tem proporcionado a formação específica necessária para a atuação dos professores de creche e pré-escola, reconhecem sua relevância como formação inicial e, por isso, elegem seus egressos como os principais

participantes da PGLS em Educação Infantil, qualificando-os como os profissionais da primeira etapa da Educação Básica (UESB, 2009, 2010, 2011; UESC, 1999; UNEB, 1998, 1999, 2004, 2006).

Esse processo se confirmou quando identificamos a formação inicial dos 125 egressos da PGLS em Educação Infantil que participaram dessa pesquisa. O gráfico 19, a seguir, mostra que desses, a maioria, 84,8%, é graduada em Pedagogia, inclusive nas próprias IES onde cursaram a PGLS.

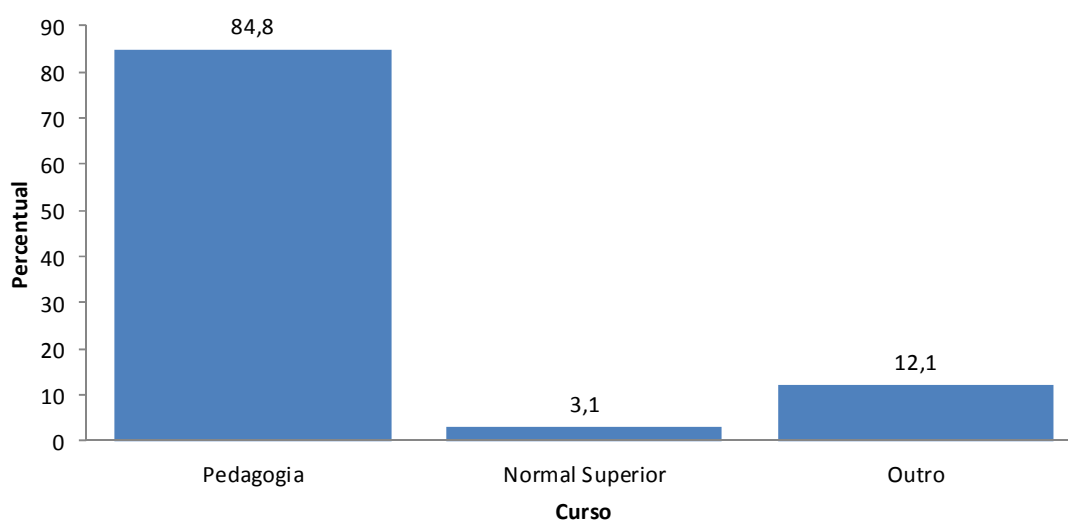


Gráfico 19: Curso da formação inicial dos egressos da PGLS em Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Somando os percentuais, 87,9% dos cursistas são licenciados, cujo *lôcus* de trabalho é, conforme aponta o artigo 62 da LDB/1996, a Educação Básica, considerando, fundamentalmente, o que ressalta Barbosa (2011, p.21) ao afirmar que essa formação “deve ocorrer prioritariamente em nível do Ensino Superior, em Cursos de Pedagogia”.

Ademais, sendo os estudantes dos cursos de PGLS, em sua maioria, egressos da Pedagogia, mais uma vez ratifica-se que a formação de professores foi eleita como o eixo articulador dos cursos de PGLS entre as IES públicas baianas e o contexto institucional onde se implementam as propostas de Educação Infantil. Em nossa opinião, a convicção dessa opção pode produzir condições para a construção de uma política pública que resguarda e incentiva o direito de se intervir na realidade social para transformá-la.

A mesma estratégia foi utilizada por outras IES em diferentes lugares do país, como por exemplo, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Estadual da Goiás, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Minas Gerais (BOLDRIN, 2007; BRASILEIRO e FRANÇA, 2010; CORAGEM e VIEIRA, 2009; KRAMER, 1997; MIEIB, 2002).

Nas IES públicas baianas, a Educação Infantil tornou-se curso de PGLS como parte de sua política de formação em um ambiente em que a formação inicial de professores para a Educação Básica acontecia no curso de Pedagogia.

3.2. O sentido da formação na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil na Bahia: uma política de formação da universidade?

Na Bahia, as IES públicas assumem a formação de professores nos cursos de PGLS em Educação Infantil no conjunto de uma política que tenta se envolver com a realidade social onde trabalham os profissionais dessa área. Essa compreensão está explicitada tanto nos projetos de curso que documentam a intencionalidade político-pedagógica da PGLS em Educação Infantil, como na opinião de professores formadores e estudantes.

Além disso, um caráter político, acadêmico e científico está sendo atribuído à formação profissional diferente do que já sinalizaram outros estudos acerca desses cursos, ofertados em algumas IES públicas, mas, especialmente, nas privadas (ABRHAÃO, 2007; FONSECA, 2004; KIPNIS, 1998; MEDEIROS, 2010; OLIVEIRA, 1994, 1995a, 1995b; PILATI, 2006; SILVA, 2008, 2009; ZENTGRAF, 1988).

Nesse movimento, a formação em PGLS materializou-se em um projeto institucional, cujo propósito de trabalho teve o objetivo de criar as condições para determinar sua concepção e função social no âmbito da Educação Infantil, o que evidenciou diferentes abordagens.

Duas IES públicas baianas assumiram a PGLS em Educação Infantil como um projeto institucional permanente: a UESC e a UESB. Essas universidades estão criando um mecanismo que pode assegurar um princípio importante de sua função política, que é buscar a universalidade da formação específica para todos os professores da Educação Básica, comprometendo-se com os problemas dos espaços públicos de educação formal da realidade social onde estão os profissionais e as crianças. Ao mesmo tempo, podem possibilitar, ao menos durante o curso, o envolvimento dos profissionais, formadores e estudantes, sujeitos histórico-sociais na esfera pública em uma dinâmica de constituição da profissionalização docente.

Nesse trabalho, a universidade pública torna-se um *lócus* de formação político-profissional e de produção de conhecimento, institucionalizando ações que podem provocar nos sujeitos envolvidos, direta e indiretamente, um sentimento de pertencimento a uma categoria profissional no âmbito da Educação Infantil, atribuindo-lhe um valor social que implica em uma postura responsável para atuar na ressignificação da área (BARBOSA, 2006, 2008, 2010, 2011; CAMPOS, 2002; CONTRERAS, 2002; MACHADO, 2002; SILVA, 2003).

Mesmo havendo progresso no sentido da valorização da Educação Infantil, no entanto, a situação da profissionalização docente ainda se constitui um desafio, pois é um problema antigo no âmbito da Educação em geral, e talvez ainda maior, na Educação Infantil. Destacamos essa questão em função de muitas questões, algumas se encontram nas políticas públicas municipais que instigam a desvalorização da profissão docente, a falta de financiamento, a não prioridade do atendimento à criança de até seis anos de idade.

Em tal contexto é atual a afirmação de Freitas (1996, p.04) ao ressaltar que as “exigências da formação social, estrutura da Universidade e valorização profissional não podem ser colocadas de lado se queremos efetivamente caminhar em direção a uma política para a formação do profissional”.

Ainda que de modo tímido, a realização de PGLS em Educação Infantil pelas universidades públicas tem conquistado reconhecimento e valorização no cenário educacional dos municípios, considerando, especialmente, as

experiências já registradas (BOLDRIN, 2007; BRASILEIRO e FRANÇA, 2010; COELHO, 2007; CORAGEM e VIEIRA, 2009; PROTETTI, 2010).

Na UESC, a PGLS está caracterizada no projeto do curso como uma “política de formação continuada em educação infantil envolvendo a comunidade escolar e local” (UESC, 1997, 2000, 2003, 2004, 2008). É o mesmo sentido destacado pela UESB em relação à qualificação dos professores que já trabalham nas instituições de Educação Infantil. O projeto de curso dessa última instituição expressa que, naquela realidade, existe uma necessidade social para a formação específica, visto que,

Em nosso município a maioria dos profissionais que atua na Educação Infantil não possui formação específica na área e a capacitação destes ocorre, geralmente, por meio das Jornadas Pedagógicas promovidas pela Secretaria de Educação (SMED) do município (UESB, 2009, p.08).

Na UNEB, foram três as perspectivas apontadas para a formação. No primeiro projeto desenvolvido em um dos *campi*, a formação apresenta-se como uma possibilidade “de atualização e aprofundamento de estudos e pesquisas, para Educação Infantil como um campo ainda vasto de inferências e (...) repensar a área de alfabetização nas séries iniciais (...)” (UNEB, 2004, p.04).

No segundo projeto de PGLS da mesma universidade, a formação está colocada como contexto para se experimentar um processo formativo a distância como alternativa de expansão e interiorização dos espaços de formação, buscando meios para se “constituir uma comunidade de trabalho e de aprendizagem em rede, desencadeando uma teia de abordagens inovadoras para qualificação dos professores, através de disciplinas virtuais” (UNEB, 2005, p.14).

Na terceira perspectiva, o projeto desenvolvido explicita a intenção de “promover a formação em serviço de educadores que atuam na Educação Infantil e de incentivar a produção de projetos de investigação na área de Educação Infantil” (UNEB, 1999, p.07).

Nos projetos das IES públicas baianas, a formação está sendo abordada sob diferentes terminologias: continuada, em serviço, específica, atualização, qualificação e aprofundamento. Em muitos estudos, formação continuada e em serviço têm sido compreendida como sinônimo e, os outros termos (atualização, qualificação e aprofundamento) tratados como seus desdobramentos. (ALARCÃO, 1996; BRZEZINSKI, 1996; GOMES, 2009; IMBERNÒN, 2004; NÓVOA, 1999; PIMENTA e GHEDIN, 2002).

Para nós essa estratégia de tratá-las como sinônimo precisa considerar que, em função de suas singularidades, elas têm naturezas diferentes e, por isso, realizam-se também por mecanismos políticos e ideológicos distintos, embora precisem estar articuladas para se constituírem uma unidade na totalidade de abordagem da formação de professores.

Desse modo, organizamos na figura 03, a seguir, um encadeamento dessas terminologias para melhor explicitação de seu papel nos processos formativos produzidos pelos cursos de PGLS em Educação Infantil, observando que tais noções apareceram diferentemente nos diversos cursos de PGLS examinados por nós na pesquisa.

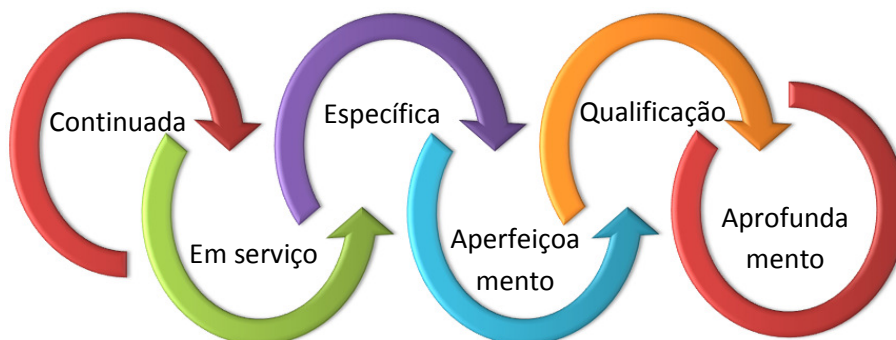


Figura 03: Concepção de formação nos Projetos de cursos da PGLS em Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

No contexto das estratégias de formação docente, essas terminologias são tratadas de diferentes maneiras, algumas como sinônimas uma das outras, ou com perspectivas diferenciadas entre si (GATTI e BARRETO, 2009; GOMES, 2009; IMBERNÒN, 2004; MOITA, 1995; NÓVOA, 1999). Entre as terminologias atribuídas à formação, foram seis as indicações (continuada, em

serviço, específica, aperfeiçoamento, qualificação e aprofundamento) atribuídas aos cursos de PGLS em Educação Infantil.

Apesar de aparentar uma variedade terminológica, na verdade existe uma relação direta entre elas. Esses termos não têm significado isoladamente, mas em articulação recíproca, pois sob a coordenação da formação continuada e em serviço, com foco na especificidade da área de atuação profissional, produzem-se as condições para a qualificação, aperfeiçoamento e aprofundamento profissional. Nesse contexto, as concepções referentes à formação são determinadas por sua natureza política e função social e podem ser compreendidas a partir do que afirma Freitas (2004, p.112) ao explicitar que:

A formação contínua constitui processo privilegiado de interface das instituições formadoras com o profissional em exercício, permitindo o tratamento dos aspectos teóricos epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de produção de conhecimentos construídos no trabalho docente, pelo desenvolvimento com a investigação e a pesquisa no campo da educação e de sua área específica.

Sob esse ponto de vista e para fins desse estudo, agrupamos na figura 04, a seguir, o encadeamento das terminologias empregadas nos projetos de curso para melhor caracterizar a concepção de PGLS em Educação Infantil que estamos defendendo como campo de formação específica.



Figura 04: Sentidos da formação atribuídos à PGLS em Educação Infantil nas IES baianas.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

A articulação acima sistematizada estabelece relações que se tornam referências para produzir mecanismos de qualificação, aperfeiçoamento e aprofundamento profissional que movimentam a formação continuada e em serviço, reconhecendo a formação inicial como referência político-pedagógica. Esses processos constituem-se pela produção e apropriação do conhecimento de caráter científico, crítico, político e cultural da área específica em um contexto de indissociabilidade entre trabalho e formação.

Nesses termos, a formação em serviço requer que se assegurem as condições necessárias para que o professor possa ter respeitado o seu direito ao afastamento da jornada das atividades docentes com remuneração para se dedicar à realização de estudos e pesquisas no tempo necessário para se apropriar dos conhecimentos pertinentes à área de formação. Essa premissa está diretamente associada à ideia de formação permanente e sua vinculação com a pesquisa na realidade social de trabalho dos professores, realizada na carga horária da produção do trabalho docente (FREITAS, 1999, 2002, 2004; GATTI e BARRETO, 2009; KUENZER, 2002; ZAIDAN, 2003).

Ademais, a diversificação das indicações ao sentido da formação ressaltada nos projetos de curso das IES baianas, encontra consonância com diferentes estudos realizados no país, em que há um consenso de que a PGLS é formação continuada (DALBEN e GOMES, 2009; GAETA, 2007; OLIVEIRA, 1995; PEIXOTO FILHO, 2004; PROTETTI, 2008, 2010; PUTERMAN, 2000; ROMERO e LOPES, 2002; TELES, 2010).

Diferentemente da diversidade terminológica apontada nos projetos dos cursos, a formação continuada foi atribuída pelos professores formadores das IES baianas como a natureza da PGLS em Educação Infantil. Essa foi a perspectiva defendida nos estudos realizados em torno dos cursos de PGLS em Educação Infantil em outros lugares do país (BOLDRIN, 2007; BRASILEIRO e FRANÇA, 2010; COELHO, 2007; CORAGEM e VIEIRA, 2009; PROTETTI, 2010).

No caso da Bahia, dos 25 docentes que participaram dessa pesquisa, 82,6% afirmaram que a natureza da PGLS em Educação Infantil é formação continuada; sendo que, 8,7%, negaram essa natureza e 8,7%, afirmaram que

depende das condições de funcionamento da formação. O gráfico 20, a seguir, mostra esses dados.

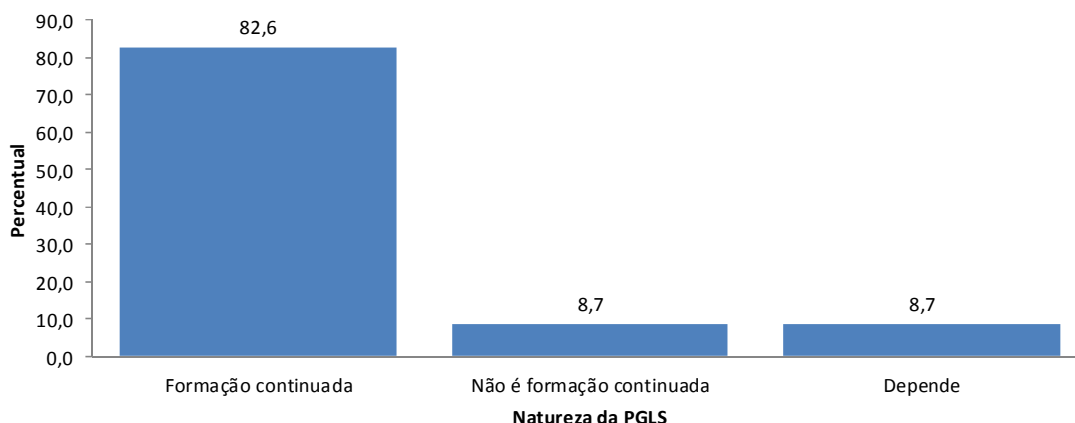


Gráfico 20: Natureza da PGLS em Educação Infantil, segundo os professores formadores.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Essa indicação dos professores-formadores é importante, porque no âmbito da Educação Básica tem sido comum atribuir à universidade o *status* de ser *lócus* apenas da formação inicial e aos sistemas de ensino e/ou instituições escolares a responsabilidade pelos programas de formação continuada (GATTI e BARRETO, 2009). A produção ideológica desse distanciamento tem produzido alguns mecanismos dificultadores da construção de uma política de formação como *práxis*.

O sentido de *práxis* que estamos trabalhando é o empregado por Kosik (1976, p.202):

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente.

Tomando esse pressuposto como referência, entendemos que a universidade pública é a instituição que, por sua natureza acadêmica e função política no exercício de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, pode criar as condições necessárias para tomar a *práxis* como princípio de trabalho na formação continuada.

No nosso modo de conceber, só se pode atribuir à PGLS em Educação Infantil um caráter de formação continuada, se se considerar, ao menos, três princípios fundamentais e algumas condições específicas. O primeiro é reconhecer as universidades públicas como *lócus* de formação inicial e continuada, concebendo-as a partir da definição de universidade atribuída por Silva (2006, p.202) como: “bens culturais, são direitos sociais e foram criadas para elevar a formação dos seres humanos pela cultura, pela arte, pela ética, pela criação, invenção, formação, socialização e construção do conhecimento”. Tal entendimento está também presente na produção de Kuenzer (2004, 2009), Freitas (2002, 2004) e no documento da Anfope (2008).

Assumido pela universidade pública, o segundo princípio volta-se para a concepção de formação continuada como trabalho de apropriação e significação social, *práxis*. Em nosso ponto de vista, uma compreensão nesse sentido é apresentada por Ferreira (2006, p.30):

Lócus e instituição responsável pela formação profissional e cultural do indivíduo e da coletividade, compreendendo as condições de transformação da população em povo, como uma coletividade de cidadãos, como seres sociais em condições de se inserirem nas mais diversas formas de sociabilidade que o mundo globalizado dispõe e impõe.

Além do mais, de acordo com a autora, é condição para a formação continuada reconhecer a história dos profissionais como seres humanos e trabalhadores, participantes ativos dos processos sociais, articuladores das experiências de vida construídas em ambientes socioculturais com a produção do conhecimento científico. Criam-se, portanto, condições reais para que a atuação de profissionais que, além *do que* e *do como fazer*, tenham discernimento político do por que o fazem. São cidadãos conscientes do mundo do trabalho.

A formação continuada pode ser entendida também a partir do sentido apresentado por Zaidan (2003, p.146) que a define como “um repensar da formação adquirida, um repensar a partir dos novos elementos colocados pela sociedade, pela realidade, pelo mundo que tem características diferenciadas, pela própria escola”. Portanto, o repensar é uma ação política do profissional,

individual e coletivamente, situado na realidade de seu trabalho, nas condições de produção de sua profissão.

Nessa perspectiva, o terceiro princípio é a apropriação pelos processos dessa maneira de se fazer formação continuada das condições da profissionalização docente como conteúdo político de aprendizagem profissional. O isolamento da realidade de trabalho dos profissionais despolitiza o contexto de formação continuada, que precisa ser reconhecida para além de um ambiente de apropriação de conhecimentos específicos de uma determinada área, cujo processo pode atribuir-lhe um caráter de formação compensatória, agregando erroneamente um valor destinado ao preenchimento ou correção de lacunas da formação inicial (GATTI e BARRETO, 2009).

Cria-se, ademais, um mecanismo que pode negar os conhecimentos produzidos na formação inicial, produzindo um ambiente de inculcação de um conjunto de ideologias definidas verticalmente para fazer do trabalho docente um dispositivo de controle das condições já determinadas pelo sistema educacional já posto para o exercício da profissão. Esse não é o papel político e social da formação continuada.

Por isso, não há como dissociar formação continuada e produção das condições de trabalho do professor. O reconhecimento dessa realidade como conteúdo político produz um movimento entre formação inicial e continuada em serviço, que se articula no coletivo de profissionais, tanto em torno dos processos de constituição da valorização da área de atuação, como também da profissionalização docente. Essa questão é defendida por Arroyo (2007, p.196) ao afirmar que:

A questão se torna central quando o ponto de partida para pensar a formação continuada é investigar a história da condição docente e do trabalho docente e como são vivenciados nas escolas e nas salas de aula, no convívio com a infância, adolescência e juventude, tão atolados nas vivências e nos impasses do presente. Com que impasses, certezas e incertezas, com que mal-estar se defrontam os docentes em seu trabalho?

O posicionamento do autor é uma contribuição importante para os cursos de PGLS em Educação Infantil, uma vez que não podemos identificar e reconhecer o profissional e seu trabalho apenas pela formação que obteve. Do

mesmo modo, o que se espera do trabalho do professor não se define a partir do tipo de formação, pois assim estaria isolando o profissional em um processo perverso de certificação e de responsabilização individual pela produção do seu trabalho. Ao contrário, precisamos tratá-la como uma atividade socialmente constituída como *práxis* (FREITAS, 1996, 2002, 2004; KOSIK, 1976; VÁZQUEZ, 2007).

A partir dessas considerações, entendemos que a PGLS em Educação Infantil não pode ser naturalizada como formação continuada apenas por sua localização no contexto da Educação Superior (LDB/1996; RESOLUÇÃO CNE n.º 1/2007). Os cursos de PGLS somente podem ser assim constituídos se as situações reais de sua materialização atenderem a algumas condições, além dos três critérios já apresentados: (i) reconhecer as universidades públicas como *lócus* de formação inicial e continuada; (ii) situar a abordagem conceitual da formação continuada como produção do movimento do trabalho dos professores na realidade da área de atuação/formação; (iii) assumir as condições da produção do trabalho docente como conteúdo político de aprendizagem profissional. Essas condições são:

- a) vinculação com área de formação inicial;
- b) tornar-se um processo ininterrupto de estudos e pesquisas na área específica;
- c) vinculação com a realidade social para a mobilização profissional no contexto da realidade da área de atuação;
- d) constituição de uma identidade acadêmica, científico-cultural e política para a formação continuada como parte do ambiente universitário.

Sob essas condições, vamos analisar alguns aspectos referentes à PGLS em Educação Infantil nas IES baianas, identificando elementos para compreendê-la se tem sido ou não formação continuada. Para tanto, reconhecemos que o primeiro critério já está contemplado, pois trabalhamos com três universidades públicas que assumiram os cursos de PGLS como processos de formação específica de professores, embora, apenas duas tornaram a PGLS uma política pública de formação institucional para os profissionais da Educação Básica.

No que se refere à vinculação com a área de formação inicial, 84,8% dos participantes da pesquisa são pedagogos, o gráfico 21, a seguir, mostra ainda que a maioria é de egressos de instituições públicas.

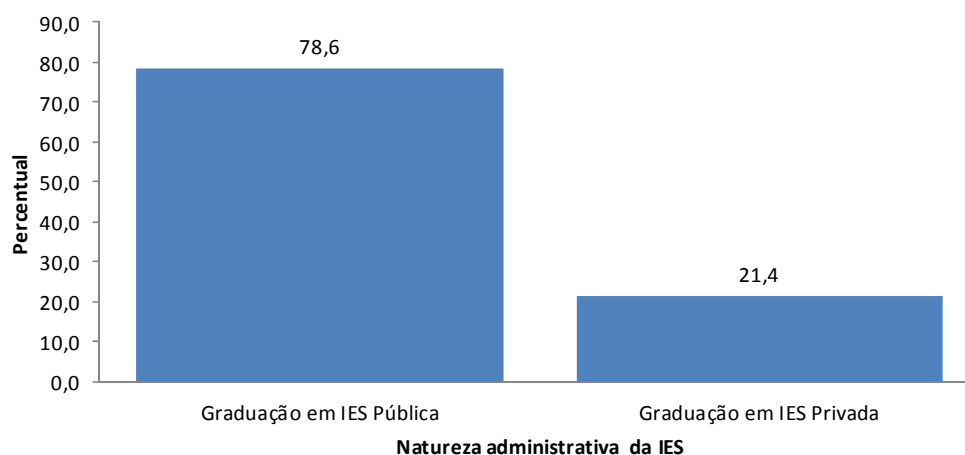


Gráfico 21: Natureza administrativa das IES baianas onde os egressos cursaram a graduação.
Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Ao incluir profissionais egressos de IES públicas nos cursos de PGLS em Educação Infantil, as universidades baianas associam-se à defesa da ANFOPE (2001, p.05), de que é preciso “que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho”.

Esse processo pode produzir uma realidade capaz de contribuir para qualificar as instituições públicas como *lócus* de formação profissional e produção do conhecimento na realidade social. Em nossa opinião, nesse contexto podem-se criar espaços de apropriação política das questões postas e impostas pela sociedade em que vivemos, instituindo um ambiente de gestão democrática e participativa para a abordagem dessas questões no dinamismo da produção das condições de trabalho docente e, ainda, criando situações de mobilização para o desenvolvimento e formação profissional.

Essa condição para a formação continuada na universidade assenta-se, fundamentalmente, no significado que atribuímos ao termo *público*, muito bem definido por Silva (2006, p.202):

O termo *público* significa pertencer a nós todos e ser de responsabilidade de todos. É no espaço público que se torna visível e floresce o respeito à liberdade de expressão, de pensamento, de criação, de invenção, de socialização e de comunicação – razões que nos fazem seres humanos, políticos, culturais e históricos. Nos espaços públicos, as questões, problemas, ideias e propostas são debatidas, analisadas e decididas com posições, participação, transparência e autonomia.

Assumida e materializada nesse ambiente, a formação continuada e em serviço reconhece os professores como sujeitos histórico-sociais em uma realidade de trabalho compartilhada e acolhida por todos, tornando a Educação Infantil um bem público e, portanto, um direito de acesso universal. Nessa situação, inclui-se também a formação de seus profissionais que também inclui a criança e, portanto, uma responsabilidade social que precisa ser assumida e financiada pelo Estado como uma política pública.

Outro aspecto necessário para a PGLS em Educação Infantil se tornar um ambiente de formação continuada é que os profissionais, estudantes e formadores que participam do curso estejam vinculados à área que é objeto de estudo da especialização. Esse vínculo é uma situação socialmente construída e, portanto, necessária para produzir, a partir das condições de trabalho, o movimento político-social de qualificação da formação como um dos processos de desenvolvimento e valorização profissional (CONTRERAS, 2002; FREITAS, 2004; VÁZQUEZ, 2007).

Assim sistematizada, a dinâmica de constituição da formação continuada e em serviço, vincula-se às condições de produção do trabalho docente e, por isso, reconhecemos como fundamental a defesa de Arroyo (2007, p.193) ao afirmar que é necessário: “dar maior atenção aos processos de produção da condição e do trabalho docente e a partir daí repensar modelos, protótipos, políticas, normas, cursos e currículos”.

Paradoxalmente, apesar de os coordenadores da PGLS em Educação Infantil na realidade baiana defenderem esses cursos como *lócus* de formação para os profissionais de creche, pré-escolas ou instituições equivalentes, os dados mostram que, dos 125 egressos que participaram dessa pesquisa, apenas 19,3% trabalhavam na Educação Infantil, os demais, 80,7% atuavam em outras áreas, conforme distribuição apresentada no gráfico 22, a seguir.

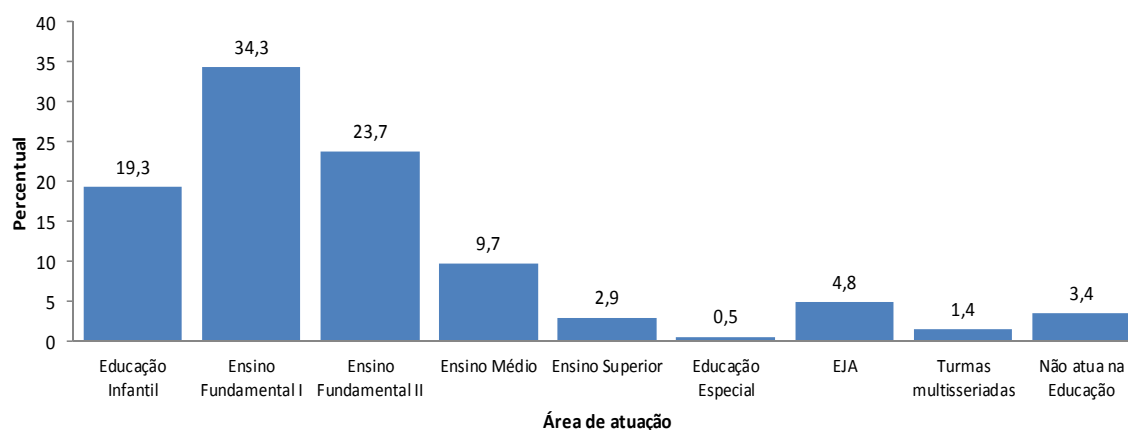


Gráfico 22: Locus de atuação profissional dos estudantes da PGLS em Educação Infantil no período do curso.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Se a maioria dos estudantes não estava vinculada à Educação Infantil como área de atuação profissional no período em que cursaram a PGLS em Educação Infantil, a mesma situação refere-se aos professores formadores. O percentual de profissionais não vinculados à área foi muito superior em relação a quem trabalhava com a infância, a criança e sua educação em todos os cursos das IES baianas.

Do ponto de vista da formação específica consideramos que é importante a vinculação dos estudantes da PGLS à Educação Infantil devido a importância da articulação entre a condição e o trabalho docente exercido nas diferentes funções do magistério nessa etapa da Educação Básica, tanto nas instituições educativas como em outros ambientes como as secretarias municipais de educação.

Em um levantamento que fizemos nos dados da plataforma *lattes*, analisando o currículo dos 82 professores formadores que trabalharam na PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas, identificamos que apenas 25,8% produziam na área da Educação Infantil, seja com disciplinas no curso de Pedagogia ou com atividades de pesquisa e extensão. A maioria, 74,2%, não tinha vinculação com essa etapa da Educação Básica, conforme expõe o gráfico 23, a seguir.

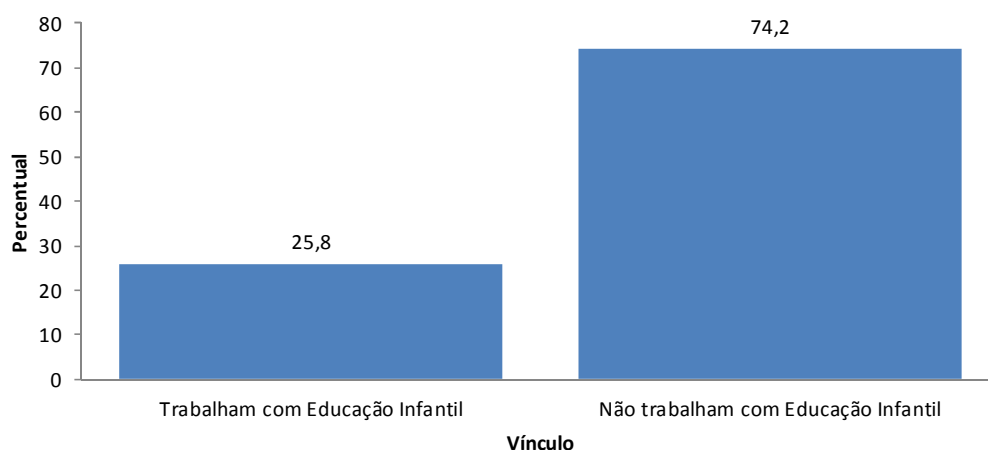


Gráfico 23: Vinculação dos professores da PGLS à Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Mesmo sendo a PGLS em Educação Infantil uma formação específica, com recorte acadêmico em uma área de conhecimento, para cumprirem as determinações da Resolução CNE n.º 1/2007, os professores-formadores do curso atuavam em outras áreas e atividades profissionais. Essa contradição é produzida pelo conteúdo das legislações nacional e institucionais. Primeiro, em âmbito nacional, a referida Resolução, estabelece no seu artigo 4º que:

O corpo docente de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pelo Ministério da Educação.

Até pouco tempo as universidades públicas estaduais baianas tinham um número reduzido de profissionais com formação e atuação na área de educação com titulação de mestres e/ou doutores. Mais raros ainda eram, e até os dias atuais ainda são, os profissionais egressos da PGSS, cujos estudos das teses e/ou dissertações dedicaram-se à infância, criança e sua educação.

Ainda que os professores não tivessem nem formação nem produção na área, as IES atendem ao disposto no artigo 4º da Resolução n.01/2007, pois, somando-se o percentual de mestres e doutores do número total de 82 professores, os dados são: UESB 78,3%; UESC, 81,5%; UNEB, 60,5%. Mesmo atendendo a legislação na relação com as outras universidades, a UNEB trabalhou com o maior número de professores com titulação obtida em cursos

de PGLS. Essa distribuição percentual está apresentada no gráfico 24, a seguir.

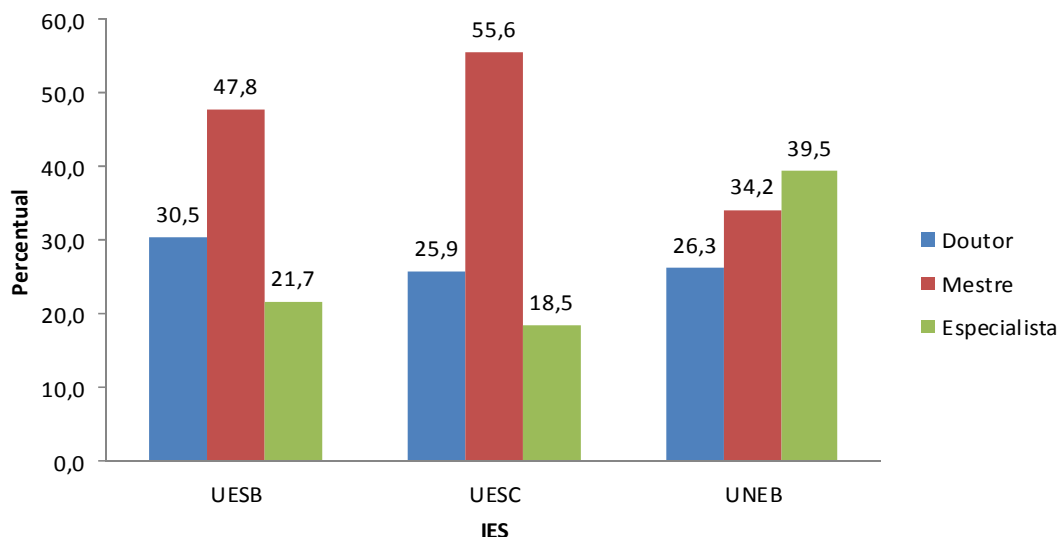


Gráfico 24: Nível de formação dos professores da PGLS em Educação Infantil.
Fonte: Elaboração da autora, 2012

As IES públicas baianas têm dispositivos legais próprios para os cursos de PGLS. Neles, o corpo docente tem que ser constituído por, no mínimo, dois terços dos professores de seu quadro docente. Essa determinação também implica uma situação contrastante em que o critério definido na legislação institucional não é a formação específica do formador, mas sua titulação e vinculação funcional.

Sendo assim, nas três IES públicas baianas, a vinculação do professor formador ao curso de PGLS depende apenas de duas questões fundamentais: ter titulação equivalente ao que prevê a legislação e pertencer ao quadro docente da IES. Nesses termos, os dados são bastante expressivos, a saber: a UESB, contou com 100,0% dos professores pertencentes ao seu quadro funcional, a UNEB 84, 6% e a UESC, 80,8%, conforme explicitado no gráfico 25, a seguir.

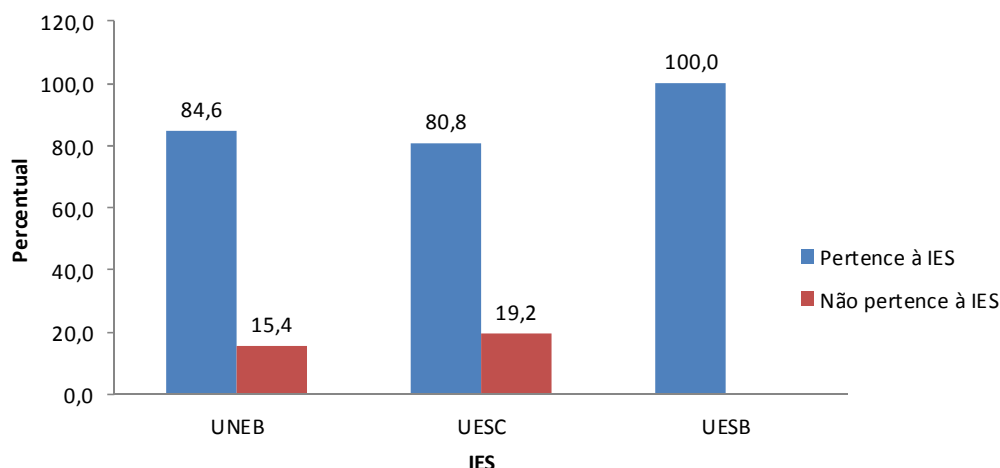


Gráfico 25: Vinculação institucional dos professores da PGLS.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Nessa realidade, a UESC teve uma particularidade para definir a vinculação de professor externo à PGLS em Educação Infantil, com percentual de 19,2% do total de formadores. De acordo com as coordenadoras, em cada edição do curso, um estudioso da área de amplo reconhecimento nacional é convidado para assumir um componente curricular. À época esses professores-formadores pertenciam ao quadro das seguintes universidades: UFBA, UFMS, USP. As coordenadoras acrescentam que essa peculiaridade propicia aos estudantes um diálogo mais próximo e um contato direto com pesquisadores que são considerados referência nacional, processo formativo que instiga envolvimento e mobilização para os estudos no curso.

O propósito da PGLS em Educação Infantil é assegurar a formação continuada e em serviço. Desse modo, o trabalho formativo desenvolvido por profissionais que não têm estudos e pesquisas na área pode comprometer a apreensão de suas especificidades na realidade social onde se produz a condição e o trabalho docente com a infância, a criança e sua educação.

Nesse processo, impossibilita-se, por exemplo, o encadeamento de ações relevantes que podem gerar a constituição de uma política pública para a Educação Infantil, incluindo, sobretudo, a formação de seus profissionais, como parte constituinte da natureza da educação como prática social que, segundo Saviani (1996, p.147) “tem de tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente”.

Considerar apenas a titulação como critério de vinculação docente nos cursos de PGLS não estaria produzindo um processo de certificação ou invés de formação específica? Se os cursos de PGLS são criados com foco em uma área específica não seria necessário que os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento dos processos formativos em questões peculiares também atuassem como estudiosos e pesquisadores na área?

Essas indagações contextualizam um dos problemas apontados por algumas coordenadoras dos cursos de PGLS nas IES baianas, pois mesmo reconhecendo a necessidade de vinculação de profissionais da área, elas não puderam ferir a legislação institucional. Para trabalharem com os componentes curriculares na PGLS tiveram que convidar profissionais da própria instituição, sem vínculo com a Educação Infantil.

Ressaltamos mais uma vez que a PGLS em Educação Infantil torna-se processo de formação continuada e em serviço quando se criam as condições reais necessárias para assegurar o que defende Freitas (2004, p.112): “o direito do profissional da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive de suas organizações sindicais”.

Diferentemente desse contexto, duas realidades diferentes foram vivenciadas nos cursos de PGLS em Educação Infantil na Bahia. Na UNEB, a vinculação dos professores à PGLS gerava um pró-labore extra aos seus vencimentos mensais, já que eram cursos autossustentáveis⁵⁴, seu funcionamento era paralelo às atividades da universidade. Essa questão tem sido mostrada como uma realidade comum em outros estados brasileiros (BRASILEIRO e FRANÇA, 2010; COELHO, 2007; GARCIA, 1991; PEIXOTO FILHO, 2004; PROTETTI, 2010; SILVA, 2005; SILVA, 2008, 2009).

Na UESB e na UESC, a carga horária da disciplina da PGLS registrava-se no plano individual de trabalho institucional e, portanto, incluía-se nas atividades acadêmico-administrativas do professor. Embora, durante as várias versões do curso, essa estratégia de vinculação ao quadro docente da PGLS não tinha sido a mesma para todos os docentes.

⁵⁴ O Parecer CNE/CES n.º 364/2002 autoriza as universidades públicas a cobrarem mensalidades nos cursos de PGLS.

Sob essas condições foi comum uma situação nas três IES: muitos professores não tinham carga horária disponível para trabalharem na PGLS em Educação Infantil. Assim, de um lado, o pró-labore tornava-se um estímulo para o professor vincular-se ao curso de PGLS, para além de sua jornada de trabalho institucional. De outro, os professores sem pró-labore envolveram-se como voluntários, também com carga horária máxima nos cursos de graduação, tornaram-se colaboradores com o propósito de assegurar o funcionamento e a permanência do curso na instituição. Nas duas conjunturas há produção da precarização do trabalho docente na universidade pública.

No que se referem às situações de trabalho docente em cursos de PGLS autossustentáveis é pertinente o que ressalta Silva (2005, p.61-62) acerca da realidade na Universidade Estadual do Ceará (UECE) ao afirmar que esse tipo de curso tem produzido os caminhos da precarização do trabalho docente universitário. Em suas palavras:

A saída encontrada pelos docentes das IES públicas, para recompor seus salários que perderam o poder de consumo ao longo das últimas décadas do século XX e mais intensamente no período vigente, levou ao crescimento do espaço privado dentro das universidades públicas, agora, preparadas para atender a demanda por educação superior pública com a captação de recursos diretos dos alunos (taxas, inscrições, matrículas, mensalidades, etc). Nesse contexto, a universidade brasileira está deitada em berço esplêndido, deixa de ser amamentada pelos cofres públicos, passando a ser nutrida pelo suor dos trabalhadores que contribuem duplamente com a instituição (pagamento de impostos e pagamentos diretos ao caixa universitário).

Do mesmo modo, na circunstância em que os professores se tornam colaboradores voluntários, também se insere no processo de precarização docente institucionalizado na dinâmica funcional da universidade pública. Além do mais, não se pode reconhecer a PGLS em Educação Infantil como parte de sua política de formação acadêmica nessas circunstâncias em que a vinculação do professor torna-se um ato voluntário, colaborativo.

Sob essas condições, no âmbito do trabalho não material, produz-se a intensificação e a precarização do trabalho docente em relações sociais distintas, mobilizadas politicamente para gerar significados na concepção de

trabalho do professor como um serviço (BARBOSA, 2008; KUENZER, 2009; SAVIANI, 2010).

Nessa perspectiva, Kuenzer (2009, p.25) afirma que:

Ao conceber o trabalho do professor como não material, inscrevendo-o no campo dos 'serviços', é preciso diferenciar 'serviço' como expressão para designar o valor de uso particular de um trabalho ou mesmo para uma troca entre usuário e o trabalhador – dar aulas particulares, atender a uma pessoa doente por solidariedade – e 'serviço' como expressão de uma relação de compra e venda de força de trabalho que se integre ao processo de produção de mercadorias ao gerar um valor excedente que será apropriado pelo capitalista. Em ambos os casos, o trabalho é não material, não se separa do produtor, mas expressa relações sociais diferenciadas.

Mesmo em relações sociais diferentes, como prestadores de serviços ou colaboradores solidários, os 25 professores formadores que trabalharam na PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas e que participaram da pesquisa⁵⁵ apontaram diferentes razões como motivação profissional para se vincularem ao curso. Com exceção da resposta mais comum associada à ideia de estarem contribuindo para a formação continuada de graduados, as demais razões abordaram questões pertinentes à Educação Infantil e a formação de seus profissionais. Essas razões são aproximadas às identificadas em outros estudos (GOMES, 1999; SILVA, 2008, 2009). A tabela 06, a seguir, apresenta os dados.

TABELA 6
Razões apresentadas pelos professores para trabalharem na PGLS

RAZÕES	%
Contribuir para a formação continuada de graduados	25,9
Preocupação com a formação específica dos profissionais da Educação Infantil	22,2
Contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil	14,9
Compromisso com a Educação da Infância	11,1
Contribuir para a realização de pesquisas na Educação Infantil	11,1
Discutir os avanços e as dificuldades, rever caminhos para a Educação Infantil	11,1
Oportunidade de escrever e implementar um projeto para a Creche	3,7
Total	100,0

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

⁵⁵ É importante registrar que a maioria dos professores formadores dos cursos de PGLS em Educação Infantil das IES públicas baianas, que participou dessa pesquisa, tinha ou construiu vínculo com essa etapa da Educação Básica. Aqueles que trabalhavam em outra área retornaram o e-mail dizendo que não se sentiam a vontade em responder ao questionário da pesquisa.

Apesar de a concentração de respostas voltar-se para a ideia de formação continuada para graduados, ressaltamos que a constituição desse tipo de processo formativo está imbricada na produção da condição e do trabalho docente diante das atividades profissionais dos estudantes da PGLS em Educação Infantil, gerando uma unidade de formação que é continuada e em serviço.

Essa dinâmica social se efetiva por meio da sociabilidade, produção e divulgação dos conhecimentos entre os profissionais envolvidos que têm a responsabilidade social de movimentar tal processo como uma estratégia de diálogo e transformação da realidade.

Considerando todas essas implicações, os professores formadores na PGLS em Educação Infantil produziram na esfera pública, criando processos formativos. Embora a concentração de 68% de estudantes da PGLS, trabalhasse no Ensino Fundamental no período em que fazia a PGLS em Educação Infantil, grande parte que participou da pesquisa, 70,5% eram docentes da rede pública de ensino, enquanto 29,5% trabalhavam na iniciativa privada.

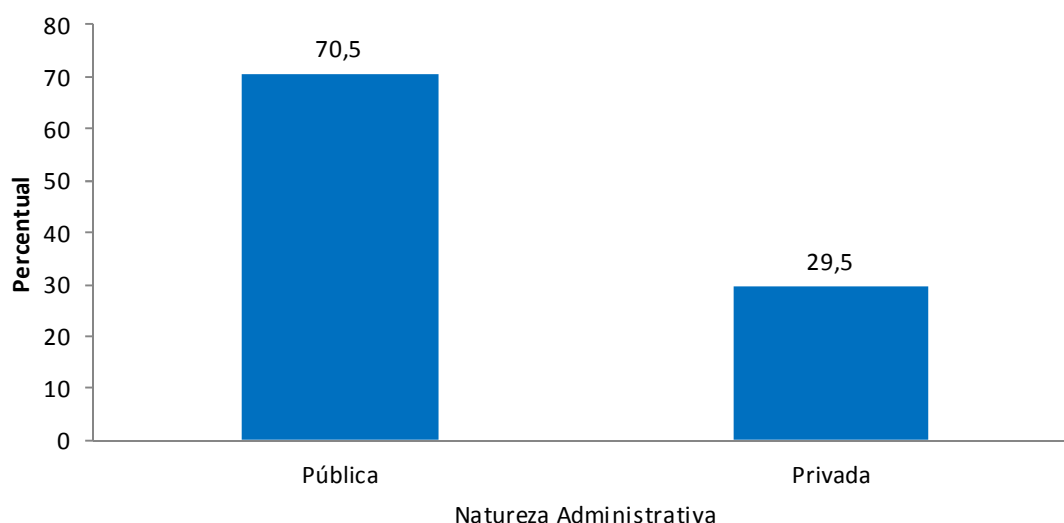


Gráfico 26: Natureza da instituição onde trabalhava enquanto cursava a PGLS

Fonte: Elaboração da autora

Além dos problemas já apontados, os profissionais que assumiram a coordenação afirmaram que a desvinculação docente com a Educação Infantil produziu outros problemas na PGLS: a não continuidade do curso na instituição e a alta rotatividade de docentes nos cursos que permaneceram.

Reconhecemos que esses processos comprometem a construção de uma política de formação continuada e em serviço para esses cursos na universidade, especialmente, quando compreendida na perspectiva apontada por Freitas (2002, p.148): “uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e as condições de trabalho, salário e carreira”.

Essa situação remete ao que ressaltou a coordenadora da UESB, ao afirmar que a intenção expressa no projeto era de que todas as vagas fossem destinadas e preenchidas por profissionais da Educação Infantil. No entanto, nesse caso específico, o edital foi alterado sem consulta aos autores da proposta, anunciando que o curso seria também para profissionais de outras áreas que estivessem interessados.

Diferentemente da UESC, essa indicação foi análoga ao critério estabelecido pela UNEB. Além disso, a coordenadora afirma que a procura de quem atuava na Educação Infantil foi menor do que a oferta de vagas no curso. Em sua opinião, esse processo tem acontecido em função, sobretudo, do monopólio da iniciativa privada em ofertar esses cursos com pouco rigor acadêmico e científico.

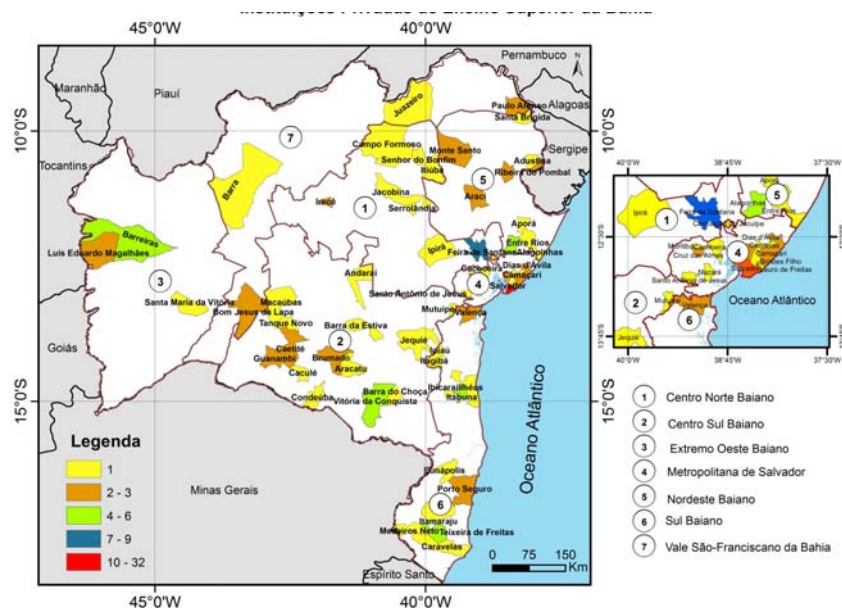
Há um monopólio na oferta de PGLS em Educação Infantil em instituições privadas. Esse dado se confirmou em um levantamento que realizamos em três fontes diferentes: i) plataforma *E-mec* do INEP/2011; ii) sites publicitários; iii) contato por telefone com as instituições que ofereciam esses cursos.

Até dezembro de 2011 identificamos um total de 87 instituições diferentes que ofereciam os cursos de PGLS em Educação Infantil em todo o estado da Bahia, majoritariamente, por meio de educação a distância (EaD).

O maior número de instituições dessa natureza se concentra na capital, já que no interior é uma IES privada específica⁵⁶ que aparece em quase todo o

⁵⁶ Essa instituição pertence a um grupo político de grande representatividade no estado. Foi publicado no Jornal o Globo, em 01/08/2004, o seguinte: “a relatora do caso da instituição baiana no CNE foi a secretária de Educação da Bahia, Anaci Bispo Paim, nomeada conselheira este ano pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva contra a vontade do ministro Tarso Genro, após forte pressão do PFL baiano. ‘O Brasil não vai resolver seus problemas só com educação presencial’, diz ela”.

território estadual baiano, atuando, em alguns municípios em parceria com uma instituição da mesma natureza administrativa com sede no estado do Paraná. O mapa 04, a seguir, confirma a distribuição.



Mapa 04: Distribuição de IES privadas no estado da Bahia com PGLS em Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Observamos no mapa que a oferta de cursos de PGLS em Educação Infantil a distância em IES privada está presente em todas as mesorregiões geográficas baianas que oferecem graduação na modalidade licenciatura.

Não obstante, lembramos que essa política de formação de professores na modalidade EaD, amparou-se no conjunto de ações que o Estado brasileiro implementou a partir da década de 1990, por meio de um acordo firmado com as agências multilaterais sob a orientação do BM. No campo do financiamento da Educação Superior, ações nesse formato foram assumidas como uma das medidas de ajustes estruturais nas quais responsabilizavam as IES pela captação de recursos por meio de investimentos privados (JACOB, 2006; SILVA, 2006).

A regulamentação da EaD como modalidade de formação de professores efetivou-se pelo Decreto Presidencial n.º 5.622/2005 instituindo no seu artigo 2º que “a educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais (...), V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: sequenciais; de graduação; de especialização”.

Nessa política insere-se o cenário baiano. A esse respeito, Silva (2006, p.214) afirma que:

Na Bahia, há um *boom* de graduação a distância, cujos cursos concentram-se na formação de professores. Seu início implicou na autorização, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de mais de 40.000 vagas para uma instituição de Salvador (...). A instituição em questão tem, hoje, 118 unidades pedagógicas de graduação a distância, em 116 cidades localizadas nos estados da Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco e São Paulo e 20 cursos de pós-graduação *lato sensu*. É importante ressaltar que todos os cursos são de formação de professores.

Simultaneamente, mesmo nesse cenário de ampla oferta de PGLS em Educação Infantil pela EaD em IES de natureza administrativa privada, as universidades públicas baianas produziam duas realidades, uma que também privatizou a PGLS e a outra não. Do total de 15 cursos, 6 deles, ou seja, 40% foram realizados cobrando mensalidades. Isto significa que, a maioria dos estudantes que ingressou na PGLS nas três instituições públicas, assumiram os custos financeiros da própria formação.

Destacamos essa questão porque, do total de 385 concluintes, 57,1% estudaram na UNEB, instituição que não assumiu financeiramente o curso, cobrando mensalidades dos estudantes, cuja administração financeira foi realizada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Nas outras duas IES, os cursos eram mantidos com recursos da própria universidade e, portanto, os estudantes não pagavam mensalidades e, assim se distribuíram: 23,4% na UESC e 19,5% na UESB. Esses dados estão apresentados no gráfico 27, a seguir.

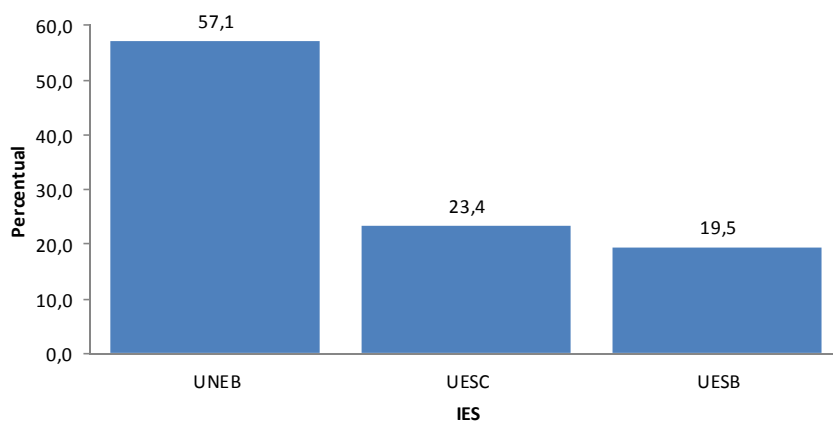


Gráfico 27: Distribuição de estudantes da PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

As IES públicas baianas produziram duas realidades diferentes. Enquanto a situação era a mesma para a UESC e a UESB, que assumiram institucionalmente o curso de PGLS em Educação Infantil, administrando seu funcionamento nas atividades acadêmicas recursos financeiros, na UNEB os cursos de PGLS incluíam-se no conjunto de serviços institucionais que apreendiam recursos financeiros dos estudantes para seu funcionamento.

Essa política integra-se ao conjunto de estratégias de privatização da Educação Superior em que cursos e programas das universidades públicas passaram a ser administrados por fundações de apoio como mecanismo de captação de recursos. O Decreto Presidencial n.º 5.205/2004 regulamentou o processo de criação e funcionamento dessas fundações privadas no interior das instituições federais de Ensino Superior.

A esse respeito, Jacob (2006, p.77) ressalta que:

A precária delimitação entre as esferas do público e do privado na relação entre Estado e sociedade civil se desdobrou nas políticas educacionais, desvelando o caráter ideologicamente privado assumido pelo Estado brasileiro ao longo da história da educação superior. Foram, no então, os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Lula da Silva (2003-2006) que, efetivamente, reformaram a educação superior brasileira (...), sob orientação dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial.

Na política de redução dos investimentos públicos para a manutenção da Educação Superior, os cursos de PGLS tiveram um papel importante no conjunto de ações realizadas pelas IES para fortalecer a relação público-privada no âmbito de suas políticas, especialmente, produzindo no campo da formação de professores.

As fundações de apoio tornaram-se o mecanismo de privatização de algumas atividades da universidade pública e a PGLS um programa importante para esse fim (CUNHA, 2004; OLIVEIRA, 1995; PROTETTI e VAIDERGORN, 2011; RISTOFF, 2003; SGUISSARDI, 2002; SILVA, 2005, 2007; SIQUEIRA, 2006). No caso da UNEB, o coordenador dos cursos de PGLS em Educação Infantil assumia a responsabilidade para criar as condições de trabalho pedagógico, mas a administração financeira, tanto no recebimento das

mensalidades dos estudantes como no pagamento dos pró-labores aos profissionais envolvidos ficava sob a responsabilidade da FAPESB.

A respeito da logicidade empregada nessa relação público-privada, Protetti e Vaidergorn (2011, p.169-170) afirmam que:

As fundações de apoio às universidades são compreendidas como um patrimônio personalizado por pessoas naturais ou jurídicas de direito privado e têm como finalidade principal o apoio às instituições públicas de Ensino Superior, de extensão, de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico (...), representada pela captação de recursos para apoiar ações de pesquisa, ensino e extensão, teoricamente no âmbito da universidade pública que apoiam (...), destacando-se as atividades de prestação de serviços diversos, como assessorias técnicas e científicas, realização de concursos públicos, com destaque especial para a oferta de cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*).

Em tal realidade assentava-se a lógica de administração da fundação da UNEB, em que os coordenadores da PGLS não tinham autorização para administrar os recursos financeiros do curso de sua responsabilidade. Era institucionalmente determinada a obrigatoriedade de vinculá-lo à fundação ou a uma associação de caráter jurídico conveniada à universidade para gerenciar financeiramente o curso.

Internamente essa situação mostrou-se conflitante, pois a lógica de funcionamento da fundação contrastava com a dinâmica de trabalho institucional já conhecida pelos profissionais da universidade que trabalhavam nos cursos de formação de professores, nas atividades de iniciação à pesquisa e nos cursos de mestrado ou doutorado. A administração da PGLS fazia parte da fundação.

A constituição desse contexto de privatização do bem público remete-se ao posicionamento de Ristoff (2003) ao afirmar que nessa realidade identificam-se três tipos de universidades públicas no Brasil: a dos cursos de graduação ligada ao MEC, a dos programas de PGSS, de produtividade em pesquisas e estudos avançados vinculada à CAPES e ao CNPq e, ainda, aquela mantida financeiramente pelas fundações de apoio que, em sua opinião, “através dela proliferam as especializações, os mestrados fora de

sede, os cursos a distância, as consultorias, as prestações de serviços, etc. – todos regidamente remunerados” (RISTOFF, 2003, p.140).

Não obstante, no caso específico da UNEB, observamos que ao contrário do que prevê a ideia da lógica funcional da fundação ao administrar um curso como meio de captar recursos financeiros para outros projetos, a oferta da PGLS em Educação Infantil tinha outro propósito, tanto na intencionalidade de seus projetos, como no desdobramento do trabalho apontado pela coordenação e seus professores: a preocupação com a formação específica dos profissionais envolvidos.

A vinculação de trabalho com a fundação mostrou-se conflituosa para as coordenadoras da PGLS em Educação Infantil da UNEB e, em função disso, foi apontada como um problema que trouxe sérias complicações para a qualidade do curso. A esse respeito, a coordenadora assim se manifestou:

O maior problema que tivemos não foi de caráter pedagógico, mas administrativo. Como na universidade a administração financeira da especialização ficava a cargo da Fundação, o curso foi administrado pela Fundação e, em função disso, tive muitas preocupações do ponto de vista financeiro, na forma de conduzir, em tempo hábil e respeitoso, o pagamento devido aos serviços realizados e aos profissionais que trabalharam no curso. O grande problema foram injunções e imposições para lidar com situações delicadas e fazer as articulações necessárias para fazer o curso funcionar (COORD. 02, entrevista em 16/06/2011).

A coordenadora afirmou que a tamanha burocratização para ter acesso aos recursos financeiros advindos das mensalidades dos estudantes, dificultava a dinamicidade do funcionamento do curso tão necessária para a formação dos profissionais. Outro complicador foi a suspensão do funcionamento da PGLS por mais de dois meses devido à falta de pagamento das mensalidades pelos estudantes.

Diante dessas condições, o curso de PGLS em Educação Infantil tornou-se autossustentável. A IES não assumiu a responsabilidade financeira por sua oferta, mas gerenciou e controlou os recursos, instaurando-se na tramitação institucional uma lógica de mercado, em que o estudante, ao mesmo tempo, era cliente e responsável pelo capital necessário ao

funcionamento administrativo-financeiro do curso que comprou da universidade pública.

Precisamos reconhecer que essa realidade de mercadologização se constitui um relevante processo formativo no que diz respeito à apreensão crítica da função social tanto da universidade como dos cursos de PGLS, mesmo realizados em perspectiva contrária ao que prevê o trabalho pedagógico. Na conjuntura da privatização do Ensino Superior, fica seriamente comprometido o conteúdo político da formação como um direito público assegurado pela universidade pública.

A situação de autossustentabilidade da PGLS com recursos financeiros administrados pela fundação mostrou que, a dinâmica de implementação do curso criou outra característica que consistiu na desapropriação institucional da responsabilidade da universidade pelo seu funcionamento. Isto significa afirmar que, dependente das mensalidades dos estudantes, a instituição trata esse curso como algo pontual, passageiro. Assim, um projeto de formação profissional específica torna-se um curso de curta duração que não recebe um tratamento de programa institucional (ABRHAÃO, 2007; FONSECA, 2004; KIPNIS, 1998; MEDEIROS, 2010; OLIVEIRA, 1995a, 1995b; PILATI, 2006; SILVA, 2005, 2007; SILVA, 2008, 2009; ZENTGRAF, 1988).

Nas experiências da UFMG e da UNIR, em que para assegurar que a formação fosse continuada e em serviço em uma política pública, as respectivas redes municipais de ensino possibilitaram que o tempo de formação nos cursos de PGLS fosse incluído no tempo de produção do trabalho docente (BRASILEIRO e FRANÇA, 2010; CORAGEM e VIEIRA, 2009).

Diferentemente, na Bahia foram os estudantes que buscaram os cursos de PGLS em Educação Infantil. Esse processo caracteriza-se como um dos aspectos das políticas de formação de professores, que Freitas (2002, p.154) denomina de “individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional”.

Nessa busca pessoal, os profissionais não tiveram qualquer condição proporcionada pela rede de ensino onde trabalhavam que favorecesse maior

envolvimento e mais intensa participação na PGLS. Essa dificuldade foi apontada também pelos profissionais que assumiram a coordenação dos cursos. Ademais, 73,9%, dos estudantes egressos sinalizaram como motivação para a formação na PGLS em Educação Infantil, a necessidade pessoal e profissional, que pode representar uma necessidade material, conforme apontou Silva (2008, 2009). Os dados estão no gráfico 28, a seguir.

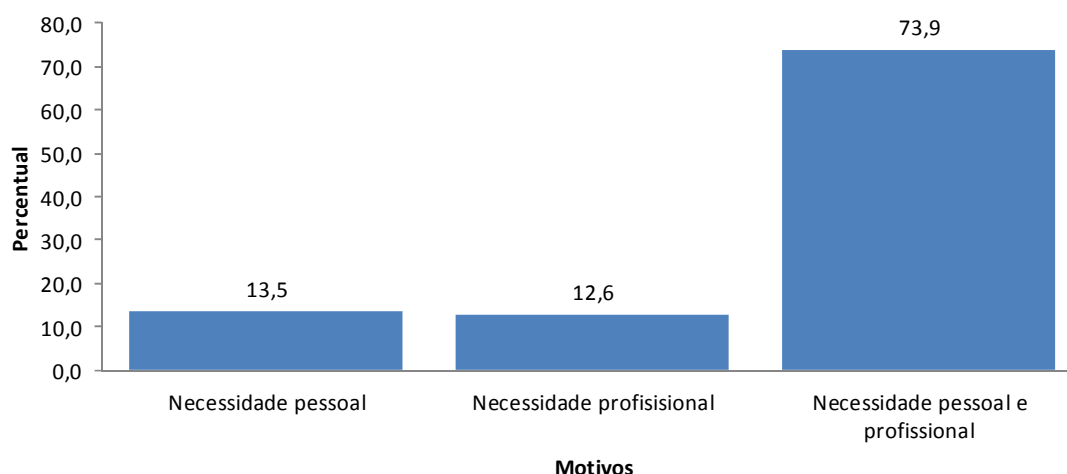


Gráfico 28: Razões dos estudantes para cursarem a PGLS em Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

É contraditória a justificativa dos estudantes de que ingressaram na PGLS em Educação Infantil como uma necessidade pessoal e profissional, em função das ocupações profissionais que tinham enquanto faziam o curso, já que a maioria atuava fora da Educação Infantil, conforme mostra o gráfico 22.

Talvez essa necessidade anunciada pelos estudantes ratifique o posicionamento de Gatti e Barreto (2009, p.213) de que a PGLS tem sido uma “busca incessante por titulação, acima daquela em que se encontram, para assegurar empregabilidade em cargos superiores, fora da sala de aula”. Além disso, podemos apontar a necessidade de participação do professor na progressão funcional da carreira docente como maneira de obter acréscimos salariais.

Se durante o curso de PGLS, a maioria estava trabalhando no Ensino Fundamental, em 2011, ano de conclusão do levantamento dos dados dessa pesquisa, continuava sendo esse o *lócus* de trabalho para 41,7%, dos 125

egressos que participaram dessa investigação. Dos que atuavam na área, 81,3% estavam na Educação Básica; 11,8%, na Educação Superior; e em Secretarias de Educação, 5,6%.

Em contrapartida, entre os profissionais que atuam na Educação Básica, o menor percentual encontrava-se na Educação Infantil, 7,6%, contrariando, inclusive o que previam os projetos dos cursos de PGLS que focalizaram em seus currículos a formação de professores que atuavam com a criança de até seis anos de idade. Essas informações estão distribuídas na tabela 07, a seguir.

TABELA 7
Lócus de atuação profissionais dos egressos da PGLS em Educação Infantil – 2011

Lócus de trabalho	% total	Distribuição	
		Atividades profissionais	%
Educação Superior	11,8	Professora	11,8
Ensino Médio	26,4	Professora	4,2
		Coordenadora Pedagógica	17,4
		Gestora	4,9
Ensino Fundamental	41,7	Professora	19,4
		Coordenadora Pedagógica	17,4
		Gestora	4,9
Educação Infantil	7,6	Professora	4,9
		Gestora	2,1
		Monitora	0,7
Secretaria de Educação	5,6	Técnica de serviços pedagógicos	4,2
		Orientação Educacional	1,4
Não trabalha na Educação	6,9	Variadas	6,9
Total	100,0		100,0

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

No âmbito da Educação Básica, a coordenação pedagógica é a atividade profissional mais ocupada pelos egressos da PGLS em Educação Infantil, mas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Acreditamos que a vinculação profissional com a área de formação é uma questão fundante para a constituição da identidade da Educação Infantil como política pública. Essa

vinculação também se faz pela atuação dos professores da Educação Superior e dos que trabalham em Secretarias de Educação

Se a finalidade dos cursos de PGLS tinha em comum a formação específica de professores para atuarem na Educação Infantil. Tal propósito não foi atingido, conforme mostram os dados da tabela 7. Infelizmente, não se confirma a hipótese com a qual estamos trabalhando de que, a PGLS em Educação Infantil só será formação continuada e em serviço se vincular-se à realidade social e, nesse trabalho conseguir mobilizar politicamente o contexto específico de atuação profissional para contribuir nos processos histórico-sociais de profissionalização docente e valorização da Educação Infantil.

Apesar de a PGLS em Educação Infantil em análise ter sido oferecida em universidades públicas, em especial, associada à ideia de continuidade da formação inicial, não conseguiu vincular-se a uma política pública institucional, nem provocar mobilização social nas cidades onde foi realizada. Houve uma exceção no sistema de ensino de um dos municípios baianos que definiu a PGLS como critério para a contratação de professores em Educação Infantil.

A não vinculação profissional na Educação Infantil entre os egressos da PGLS indica que, isoladamente o curso não consegue provocar essa valorização social para a área. Para tanto, torna-se necessária a efetivação de uma ação pública permanente que promova uma política para a Educação Infantil a partir da produção de condições de trabalho dignas com reconhecimento, valorização social e uma base salarial decente para os seus profissionais.

Essa questão foi apontada como justificativa para o afastamento da Educação Infantil por 38,2% dos egressos que participaram da pesquisa. Além dessas questões, 35,3% indicaram a não identificação com a Educação Infantil, incluindo, ainda, 26,5% que não trabalhavam na área. Esses dados estão no gráfico 29, a seguir.

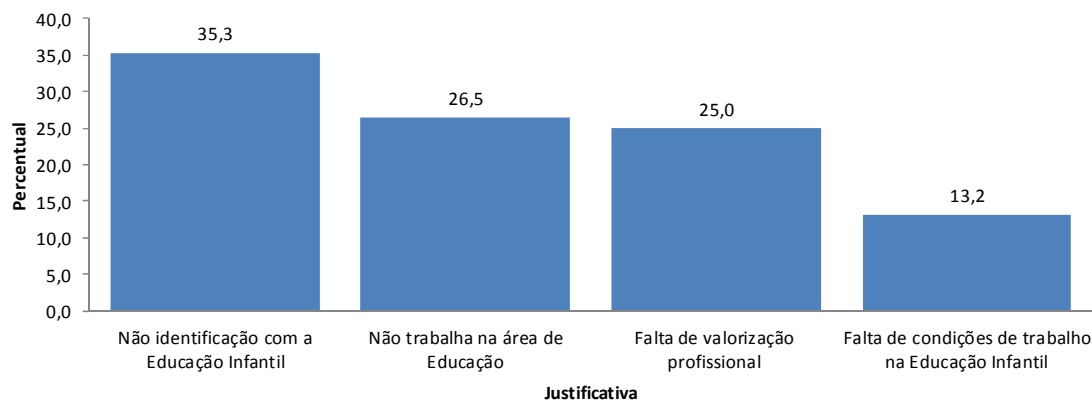


Gráfico 29: Motivação dos egressos da PGLS para se afastaram da Educação Infantil

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

O envolvimento de um profissional com sua área de formação não é algo automático e determinado pela formação. A esse respeito, Arroyo (2007, p.192) afirma que, “o ser docente e o trabalho docente *não se explicam* pela formação recebida”, porque é uma construção social em condições reais de trabalho como atividade humana, produzindo um tempo histórico e social de criação, transformação.

Participando ativamente da realidade social, o professor torna-se sujeito de sua profissão porque, ao contribuir na construção de suas condições de trabalho, constrói a si mesmo como ser humano, trabalhador, ser histórico-cultural, profissional. Sem condições de trabalho, reconhecimento e valorização social da Educação Infantil torna-se difícil produzir um movimento na formação capaz de gerar envolvimento e engajamento social de seus profissionais.

A articulação necessária para a consolidação dessa conjuntura se faz em uma realidade de múltiplas determinações constituídas em um movimento de tensões e dilemas. Esse processo favorece o distanciamento dos egressos da PGLS em Educação Infantil da área de sua formação específica. Baseamos em Kuenzer (2009, p.33) para afirmar que esse afastamento se agrava “pela piora das condições sociais dos destinatários do trabalho educativo na escola pública, potencializando os problemas e dilemas com que o professor(a) se defronta para desenvolver o seu trabalho”. Por isso muitos desistem.

Na perspectiva de uma formação continuada e em serviço, podemos esperar que um curso de PGLS em Educação Infantil ofertado por universidade pública consiga mobilizar os estudantes para o engajamento nas práticas

sociais em que o trabalho docente se realiza? Que finalidade política e função social pode assumir essa formação específica em Educação Infantil? Os estudantes buscam a PGLS apenas para a obtenção de um título visando melhor colocação no mercado de trabalho? A PGLS consegue criar um percurso formativo que provoque e inquiete os estudantes para a mobilização política e a continuação de seus estudos na área?

Os dados da pesquisa apresentados até aqui respondem algumas dessas tensões. Ademais, dos 125 estudantes egressos que participaram da investigação, 41,5% tiveram a PGLS em Educação Infantil como etapa final da formação profissional, já que pararam de estudar, enquanto 51,2% focalizaram a continuidade de sua formação em outras áreas e, apenas 7,3%, prosseguiram sua formação em Educação Infantil. Isto significa que para a maioria, esses cursos focalizavam a atuação do professor para a primeira etapa da Educação Básica pelas IES públicas baianas não se constituíram um processo ininterrupto de estudos e formação profissional na área. O gráfico 30, a seguir, mostra esses dados.

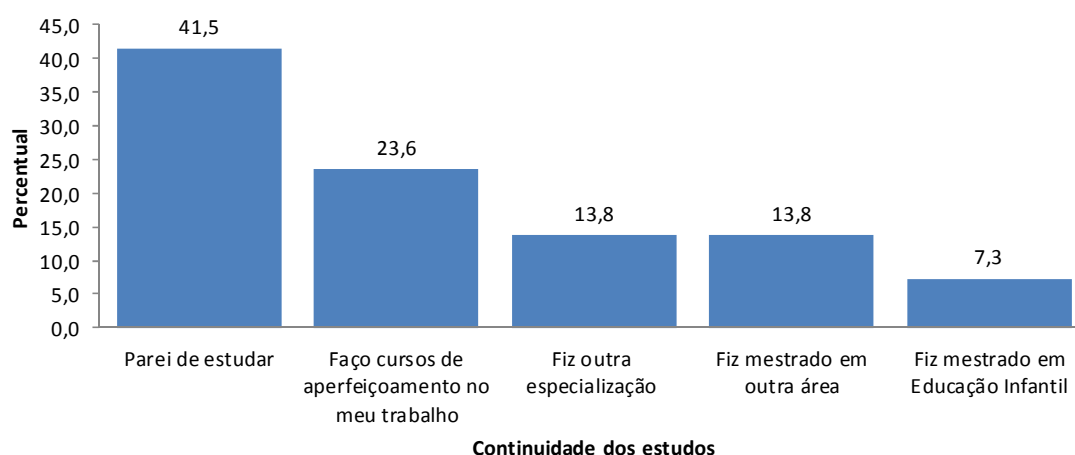


Gráfico 30: Continuidade dos estudos na Educação Infantil entre os egressos da PGLS
Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Esses dados ratificam ainda uma realidade perversa. Se os profissionais que se especializam na Educação Infantil não estão atuando na área, então outros sem formação específica estão trabalhando nos processos formativos que envolvem as crianças pequenas. Na Bahia ainda não há uma política pública de valorização e reconhecimento social para a Educação Infantil e, do mesmo modo, também não existe uma sólida política de formação

para seus profissionais. Essa mesma situação foi identificada por diferentes estudiosos em outros lugares do país (OLIVEIRA, 2007, 2009; MARTINS, 2007; KISHIMOTO, 2004; SILVA, 2003; CERISARA, 2002a, 2004).

Na constituição desse panorama, ainda é atual a afirmação de Campos (2002b, p.197) ao ressaltar que,

Em muitos sistemas, os professores são recrutados (...) sem que se exija um preparo especial para cada um deles. Os mesmos professores costumam assumir cargos aqui e ali, transitando de um nível ao outro ao longo de seu percurso profissional.

Essa é uma realidade no contexto baiano de atendimento à Educação Infantil. Em um levantamento *on line* que fizemos na plataforma 'todos pela educação'⁵⁷, buscando o percentual total de professores baianos que atuam na Educação Infantil com formação em nível superior, identificamos que na creche têm apenas 17,1%, e na pré-escola, 20,1%, conforme gráfico 31, a seguir.

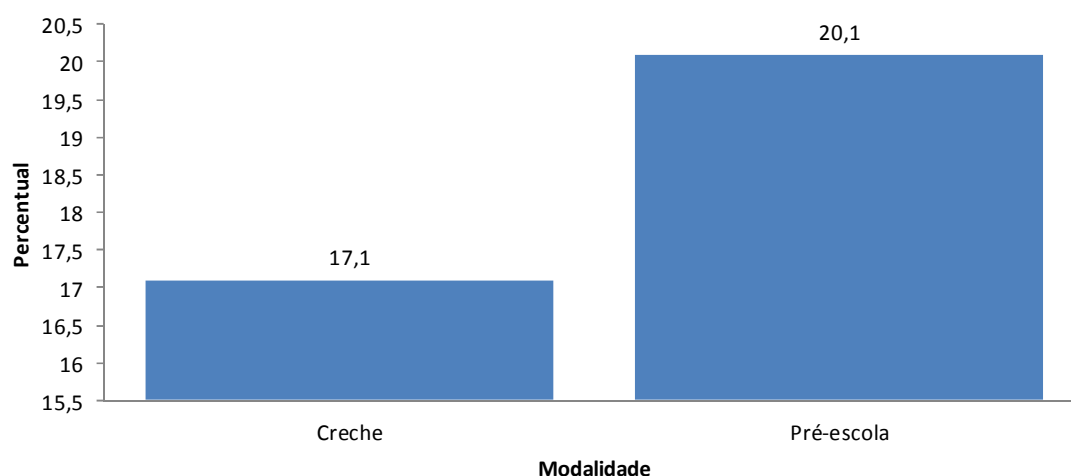


Gráfico 31: Formação dos professores que atuam na Educação Infantil no estado da Bahia.
Fonte: Elaboração da autora, 2012.

A não continuidade da formação específica e a rotatividade dos professores são consequências de uma realidade que mostra que a Educação Infantil na Bahia, ainda não foi incluída como prioridade nas políticas públicas

⁵⁷ O endereço eletrônico é <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso no dia: 02/02/2012.

municipais (OLIVEIRA, 2009, 2011; CUNHA, 2009; CORDEIRO e SUDRÉ, 2008).

No mesmo levantamento indicado acima, identificamos também o percentual de cobertura do atendimento da Educação Infantil no estado e, especificamente, nos municípios onde foram realizados os cursos de PGLS. Os dados apresentados na tabela 08, a seguir, mostram que, se quer, atingiram as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, que determinou um prazo de dez anos para atender 50% das crianças de até 3 anos de idade e, 80%, das crianças de 4 a 6 anos de idade.

TABELA 8
Atendimento à Educação Infantil nos municípios que onde realizou-se a PGLS em Educação Infantil

Cidades	População infantil em idade escolar			Matrícula (atendimento)				Média			
				Creche		Pré-escola		Crianças por turma		Horas diárias	
	Total	Creche	Pré-escola	Matric.	%	Matric.	%	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
Salvador	233.074	132.537	100.537	12.262	9,3	29.191	29,0	18.7	16.6	8.1	4.7
Vitória da Conquista	33.771	18.613	15.158	1.975	10,6	6.623	43,7	20.1	17.4	8.2	4.2
Ilhéus	19.893	10915	8978	613	5,6	4313	48,0	15,4	17,8	6,4	4,5
Barreiras	16.567	9264	7303	483	5,2	3.404	46,6	17,3	20	9,1	4,4
Alagoinhas	13.931	7.822	6.109	529	6,8	3.025	49,5	17.2	17.3	7.8	3.8
Itapetinga	7.582	4.184	3.398	500	12,0	2.021	59,5	23.1	20.6	8.8	3.7
Bahia	1.520.932	841.630	679.302	102.372	12,2	354.558	52,2	20.4	19.1	7.2	4.2

Fonte: www.todospelaeducacao.org.br, 2012.

Essa é a realidade onde se produziram a PGLS em Educação Infantil. O cenário apresentado na tabela 08 constitui-se um desenho das consequências do processo de descentralização da Educação Básica ocorrido em meados da década de 1990, que tomou como prioridade o Ensino Fundamental, sob a perspectiva das orientações veiculadas pelas políticas neoliberais (BARBOSA, 2008; MARQUEZ, 2007; TORRES, 2003; SILVA, 2002; DOURADO, 2002). No estado da Bahia, somente a partir do início da década de 2000, teve início a organização ainda precária de ações para o atendimento à Educação Infantil.

Em tal conjuntura, ainda não se conseguiu assegurar uma política de permanência dos profissionais na área tanto no trabalho docente como no prosseguimento nos estudos. No primeiro caso, algumas pesquisas na realidade baiana identificaram que persiste a realidade de contratação de professores sem a formação específica para a produção do trabalho docente na Educação Infantil (FEITOSA, FERNANDES e DUQUES, 2009; CORDEIRO e SUDRÉ, 2008; OLIVEIRA, 2007, 2011).

Além disso, prossegue a concepção de que, é de um menor valor a formação específica para quem trabalha com a criança de até seis anos de idade, quando associada aos demais níveis da Educação Básica (OLIVEIRA, 2007, 2009, 2011). Nessas circunstâncias, aproximam-se desse cenário os impasses, desafios e problemas apresentados por Cerisara (2004, p.352), destacando, entre eles:

As condições objetivas de trabalho, além de não preverem articulação entre formação e carreira e salários das professoras, não disponibilizam tempo em sua carga de trabalho para que as professoras estudem, reúnam-se para discutir, fazer planejamento e registro do trabalho, entre outras atividades. O salário, com raras exceções, está longe de oferecer condições para uma vida digna das professoras, quem dirá possibilitar uma vida rica em experiências culturais profissionais e pessoais.

A partir dessas particularidades que caracterizam a Educação Infantil no estado da Bahia, as IES públicas não têm conseguido dar continuidade aos estudos da PGLS nos Programas de Pós-Graduação. Nem nas universidades Federais nem nas estaduais, existe uma linha de pesquisa nos cursos de mestrado e/ou doutorado destinada à formação dos profissionais que trabalham com a infância, a criança e sua educação.

A não inclusão da formação de professores em Educação Infantil nos cursos de mestrado e doutorado pode ser identificada no IV PNPG (2005-2010) que, no âmbito da Educação Básica, prioriza o Ensino Fundamental mediante diferentes estratégias, como a educação a distância:

Considerando a qualificação deficitária do corpo docente da educação básica, principalmente na etapa do ensino fundamental, foi necessário que os programas de pós-graduação se envolvessem na pesquisa educacional para encontrar os melhores métodos e técnicas de educação à distância que possibilitassem a formação adequada do docente em atividade, aproveitando-se das iniciativas exitosas existentes no país (BRASIL, 2010, p.34).

Desse modo, a PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas pode ser considerada parte da política de formação de professores para a Educação Básica no campo da Educação Superior, especialmente considerando o artigo 62 da LDB/1996, uma vez que estão vinculados à graduação e não aos programas de PGSS. Dos professores formadores que participaram da pesquisa, 75,0% confirmaram que esses cursos estão vinculados à graduação, 20,8% aos cursos de mestrado e, ainda, 4,2% afirmaram não saber identificar um lugar específico. Esses dados estão no gráfico 32, a seguir.

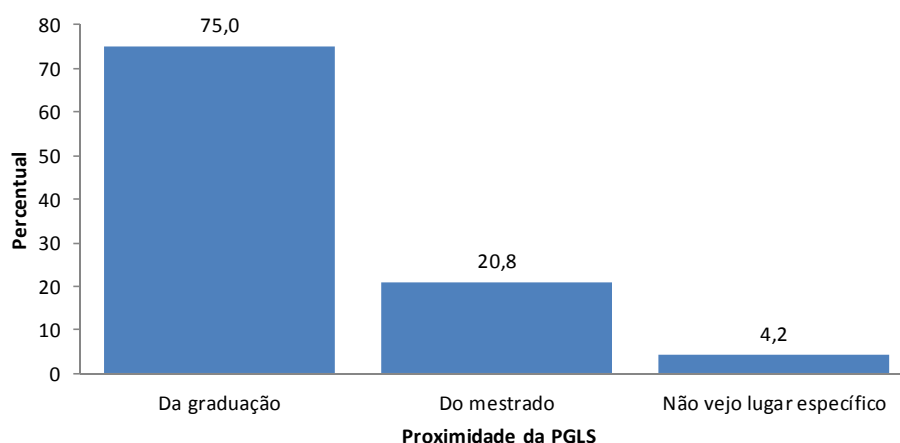


Gráfico 32: Proximidade da PGLS no campo da Educação Superior

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Essa questão também foi apontada por duas coordenadoras dos cursos de PGLS, afirmando que a Educação Infantil não se constitui objeto de estudo priorizado nos cursos de mestrado e doutorado em Educação Infantil nas IES públicas da Bahia. Os dados já apresentados confirmam essa questão, uma vez que esses profissionais que continuaram seus estudos em Programas de Pós-Graduação, o fizeram em outro estado, como é o caso de quem estudou na UNICAMP, UFMG, UFScar.

A mesma situação refere-se à produção científica por meio de grupos de pesquisa institucionais. Em um levantamento que realizamos na plataforma do CNPq com os dados do censo de 2010, identificamos que estão vinculados às IES públicas baianas que ofertaram a PGLS em Educação Infantil, apenas

três grupos de pesquisa voltados para a infância, a criança e sua educação, conforme mostra o quadro 14, a seguir.

IES	Nome do Grupo	Ano de Criação
UESB - Itapetinga	Infância, Educação e Contemporaneidade	2009
UESB - Conquista	Museu Pedagógico: as múltiplas faces dos estudos sobre Gênero, Infância e Juventude	2007
UNEB - Campus IX	Infância, Pedagogia e Formação de Professores	2007

Quadro 14: Grupos de pesquisa em Educação Infantil que IES que ofereceram PGLS na área.
Fonte: CNPq, 2012.

Atualmente, dos três grupos de pesquisa cadastrados na CAPES (2012), apenas um está vinculado à PGLS em Educação Infantil da universidade, cujas linhas de pesquisa são trabalhadas no processo de implementação da formação associadas ao trabalho de conclusão de curso (TCC). Nesses termos, o projeto pedagógico da PGLS em Educação Infantil da UESB (2010, p.10-11) registra que:

Como resultado preliminar dos trabalhos desenvolvidos por docentes e discentes do curso de especialização em Educação Infantil, turma 2009, fizemos a organização e cadastramento de um projeto na plataforma do CNPq do grupo de pesquisa 'Infância, Educação e Contemporaneidade' com quatro linhas de pesquisa: filosofia, psicanálise e infância; Desenvolvimento infantil, inclusão e aprendizagem; Currículo, políticas públicas e Fundamentos da Educação Infantil; Brincar, ensinar e aprender na Educação Infantil.

Nessa universidade o curso de PGLS em Educação Infantil está associado a uma política de pesquisa científica na área. Não obstante, é importante lembrar que somente a partir de meados da década de 1980 iniciou-se o trabalho com a infância, criança e sua educação em grupos de pesquisa cadastrados no CNPq. Identificamos na plataforma do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil que existem 305 grupos cadastrados na área de Educação com os temas Infância e/ou Educação Infantil. Organizados por unidades da federação, esses números estão apresentados no gráfico 33, a seguir.

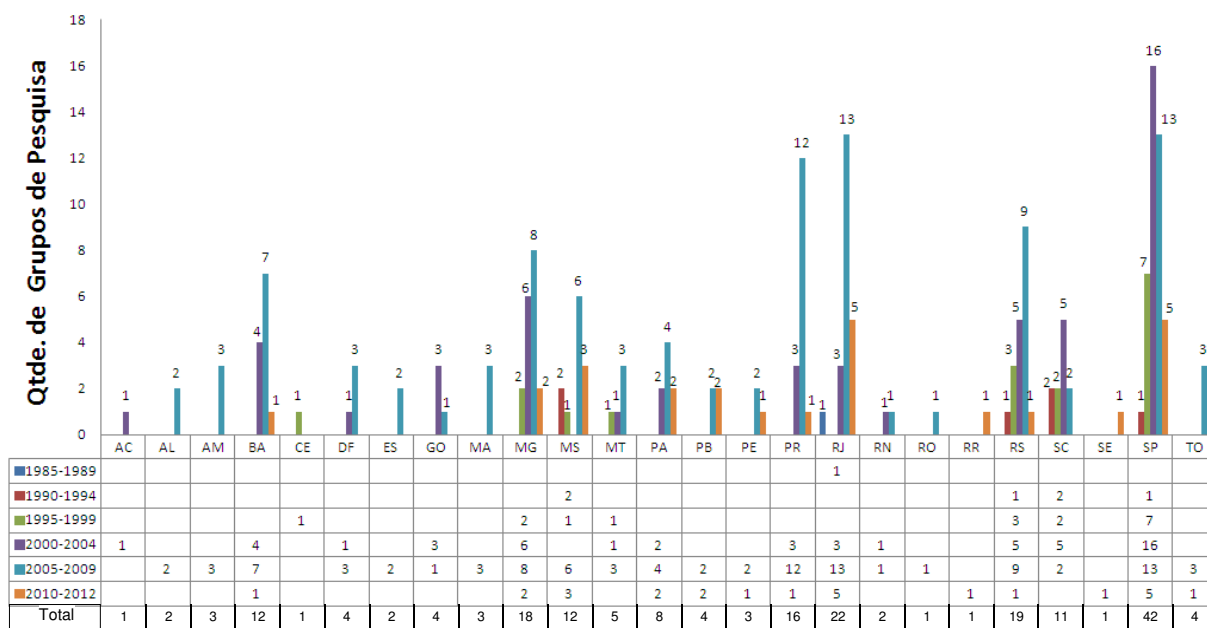


Gráfico 33: Evolução dos grupos de pesquisa em Educação Infantil, cadastrados no CNPq – 1985-2012.

Fonte: CNPq, 2012.

De acordo com as informações levantadas, o primeiro grupo de pesquisa foi cadastrado em 1987, pelo Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da UFRJ. Na Bahia, somente em 2011, a UEFS registrou seu primeiro grupo pelo Centro de Estudos e de Documentação em Educação (CEDE). Atualmente, esse estado contabiliza doze grupos de pesquisa cadastrados na plataforma do CNPq trabalhando temáticas relacionadas à infância, à criança e sua educação.

Ratificando o que já aludimos anteriormente, há um protagonismo das regiões sul e sudeste nos processos de implementação de grupos de pesquisa vinculados aos estudos da infância, criança e Educação Infantil. Em decorrência, alguns estudos têm apontado que as experiências dessas regiões são consideradas modelo de sucesso para todo o país, inclusive responsabilizando-se pela formação de mestres e doutores na área (BARBOSA, 2010; SPAGNOLO e SEVILHA, 1996).

Ademais, as experiências produzidas pelos cursos de PGLS inserem-se na realidade da Educação Infantil brasileira que, contraditoriamente, se produziu um fetiche de negação da necessidade da formação específica. Esse sentido traz consigo uma forte ideologização de que as experiências

construídas no cotidiano pedagógico são os melhores processos de formação continuada e em serviço dos profissionais que trabalham com a criança de até seis anos de idade (BARBOSA, 2006, 2008, 2010; CAMPOS, 2002, 2004; CERISARA, 2002a, 2004; OLIVEIRA, 2007; 2009).

A constituição de tal panorama fortalece um importante valor capitalista para a manutenção do sistema que é a desresponsabilização do Estado em assumir uma política de formação inicial e continuada e em serviço de professores de Educação Infantil como um direito. Esse sistema provoca um fenômeno contrário, a transferência de responsabilidade para os próprios profissionais buscarem sua qualificação como uma condição para sua inserção no mercado de trabalho (FREITAS, 2002, 2004).

Sob uma perspectiva histórica, as condições sociais, políticas e econômicas determinadas agências multilaterais têm negado aos profissionais das instituições públicas de Educação Infantil, o acesso à formação específica no campo da Educação Superior como um direito e, portanto, dever do Estado. Os investimentos recaem em outras etapas da Educação Básica e ainda com outras prioridades, como por exemplo, infraestrutura, material didático e recursos tecnológicos (BARBOSA, 2008; SILVA, 2002; TORRES, 2003).

Na verdade trata-se de uma pseudoausência do Estado quanto ao seu papel de financiador das políticas públicas de formação de professores, pois, conforme afirma Barbosa (2008, p.381), ele não assume com os recursos financeiros, mas se faz inteiramente presente na criação e condução dos mecanismos de regulamentação, avaliação e regulação. Essa postura ainda se apoia na astúcia do discurso da descentralização, com medidas que provocaram “uma redefinição das funções do Estado e a privatização das relações sociais no interior do sistema público de ensino (...) incentivando muitas ‘parcerias’, nas quais (...) o interesse público nem sempre prevalece”.

Na Bahia essa realidade foi diferente. Se não fosse a iniciativa de algumas universidades públicas, a formação específica no campo da Educação Superior para os profissionais da Educação Infantil ficaria à mercê, mesmo enfrentando as implicações e contradições dos jogos de interesses, acordos políticos e parcerias, sob a orientação das agências multilaterais, advindas do

processo de descentralização da Educação Básica (BARBOSA, 2006, 2010; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2003).

Os dados de nossa investigação mostraram mais uma vez que ainda não há prioridade para a infância, a criança e sua educação nos cursos de formação de professores assumidos pelas IES públicas no Estado da Bahia e, em específico, nos municípios onde se realizaram a PGLS.

Considerando os impasses, problemas, desafios e possibilidades, observamos que os dados apresentados até o momento, mostram que a PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas atende ao que prevê o artigo 44 da LDB/1996. Determina-se no seu inciso III que faz parte da Educação Superior a pós-graduação, “compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, (...) abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”.

A institucionalização dos cursos de PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas pode amparar-se no argumento de Saviani (2010, p.190) de que a universidade pública contribui para promover o desenvolvimento de um país, tendo em vista, segundo ele, “a elevação cultural da população de modo geral, com reflexos positivos no grau de consciência política e no exercício da cidadania”.

A construção de um nível de consciência política e cidadã no campo profissional é um complexo desafio que não se efetiva apenas no âmbito da formação. Mas, uma das possibilidades de participar desse processo é comprometer e envolver o curso com a produção da condição e do trabalho docente. A pesquisa acadêmico-científica pode ser um instrumento teórico-metodológico de ampla relevância para se produzir esse movimento que precisa articular a produção do conhecimento da realidade de atuação profissional com a apropriação do que se tem produzido na área.

Com essa postura política e acadêmico-científica é possível afastar dos cursos de PGLS a concepção de que consiste em uma preparação técnica e rápida como formação docente, conforme indicado por diferentes estudiosos da PGLS (FONSECA, 2004; GOMES, 1999; KIPNIS, 1998; PILATI, 2006; SEIDEL, 1994; SEVILHA, 1995; SILVA, 2005, 2007; SPAGNOLO e SEVILHA, 1996).

Em essência esse afastamento não existe, pois teoria e prática se constituem unidade de um processo de compreensão da realidade que se faz em um permanente movimento histórico e político de composição das práticas sociais. Segundo Gramsci (1995), esse é um devenir histórico, produzido por múltiplas determinações. Logo, a formação de professores é *práxis*, uma atividade humana, consciente e situada política e socialmente, conforme defende Vásquez (2007).

A referida construção é produzida pela pesquisa acadêmico-científica que cria a possibilidade de aproximação da totalidade da realidade social, no dinamismo e contradições das relações socioculturais que geram as condições para a produção de conhecimentos, tendo em vista a profissionalização docente.

Em tal processo, a pesquisa constitui-se em um importante ambiente de formação política que segundo Barbosa (2008, p.01), torna-se condição para uma reflexão metodológica capaz de instigar a “(re)criação de paradigmas teórico-epistemológicos que possibilitem interpretar o dinamismo do movimento e das interconexões que compõem os objetos *de pesquisa em estudo*”.

Define-se, assim, o papel da pesquisa na PGLS em Educação Infantil, que trabalha com a formação específica de professores e que, a título de formalização, receberão a titulação de especialistas e, assim, precisam assumir suas atividades na escola. A esse respeito, referimo-nos a Gramsci (1982), para afirmar que os especialistas são todos os profissionais e como seres humanos são históricos, culturais, sociais, políticos, que vivem e produzem a realidade social e, por isso, trabalham em um ambiente onde todos são intelectuais.

Nessas condições, os profissionais egressos da PGLS em Educação Infantil precisam assumir como compromisso o desenvolvimento de suas atividades em um ambiente movido pela investigação científica. Essa atuação significa que há produção docente na realidade social, rompendo com a relação desigual em que é considerado especialista aquele profissional que participa da elaboração intelectual e que, os professores apenas exercem suas funções na realização de uma determinada atividade.

Nesse processo de constituição social de um exercício profissional, Gramsci (1982) está chamando a atenção para a unidade entre teoria e prática, como condição produzida pela pesquisa que assegura a toda e qualquer pessoa a condição de intelectual. Em função das vicissitudes e transformações pelas quais a sociedade capitalista tem se constituído, o autor reconhece que a formação técnica tornou-se necessária e promoveu novas formas de organização de seus profissionais. Para Gramsci (1982, p.08), o modo de ser desse intelectual político precisa “imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador”.

Do mesmo modo, reconhecemos que a constituição dessas características não se dá apenas pela formação, mas pela permanente incursão na realidade social. O próprio Gramsci (1982, p.08) ressalta que é preciso relacioná-la à ciência e “à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista mais político)”. Sendo assim, para tornar-se um especialista político é necessário compreender a realidade social a partir dos processos históricos que a constituem e relacioná-la com as especificidades da profissão.

A responsabilidade do profissional com formação acadêmico-científica que articula a singularidade de sua profissão com uma atuação política e ativa, gera uma nova disciplina no trabalho, cuja identidade Gramsci (1982) chamou de intelectual moderno. Diante das questões, que produções da condição e do trabalho docente os cursos de PGLS em Educação Infantil foram desenvolvidas por seus estudantes e professores-formadores?

Nesse sentido, as pesquisas produzidas na PGLS em Educação Infantil como TCC podem caracterizar-se como um processo de aproximação da formação de um intelectual moderno com a condição e o trabalho docente respaldados na realidade social, assim como as atividades do curso desenvolvidas junto à comunidade envolvendo os profissionais das redes municipais de ensino.

CAPÍTULO 4

A PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUÇÃO DA CONDIÇÃO E DO TRABALHO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DE ESPECIALISTAS NA BAHIA

Inicialmente, neste capítulo discutimos o sentido e as condições empregadas para se efetivar a formação com a iniciação científica tomando o TCC como uma atividade formativa teórico-metodológica que possibilita a **produção da condição e do trabalho acadêmico na formação de especialistas, tomando como *lócus* os cursos de PGLS em Educação Infantil.**

Os dados mostram que as pesquisas realizadas concentraram nas práticas educativas, compreendendo ‘no quê’ e ‘no como’ educar na Educação Infantil. Essa perspectiva confirma o viés ideológico das orientações neoliberais para a formação de professores da Educação Básica, produzindo contextos de fortalecimento do controle do trabalho docente por meio do discurso da democratização das políticas de organização do trabalho pedagógico e da formação de seus profissionais (BARBOSA, 2008, 2010; DOURADO, 2002; FREITAS, 1996, 1999, 2006; KUENZER, 1999, 2002, 2003; SILVA, 2002; TORRES, 2003).

A PGLS em Educação Infantil não se distancia do lugar marginal das políticas de formação de professores dessa etapa da Educação Básica no cenário baiano. Os estudos de muitos pesquisadores (FREITAS, 1996, 1999, 2006; KUENZER, 1999, 2002, 2003; SILVA, 2002; TORRES, 2003) em torno da lógica da formação desses profissionais apresentam em comum alguns dos principais propósitos da política neoliberal que fragilizam o processo de profissionalização docente. Essa fragilização desconsidera, em especial, a formação, o reconhecimento e a valorização docente, assim como a definição de salários e de condições de trabalho e o ingresso na carreira para a valorização da Educação Infantil como uma política pública.

Para tanto, buscamos estabelecer relações entre os significados atribuídos pelos participantes à formação específica nos cursos de PGLS nas IES baianas e o valor agregado à produção das condições e do trabalho docente com a infância, a criança e sua educação, tentando responder: afinal de contas, forma-se um especialista em Educação Infantil na PGLS?

4.1. A produção acadêmica nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil na Bahia: a pesquisa como instrumento teórico-metodológico da formação

A produção acadêmica nos cursos de PGLS definidos pelas legislações a partir das determinações da Resolução CFE n.º 12/1983⁵⁸, tem considerado as atividades de iniciação à pesquisa como um importante instrumento teórico-metodológico da formação específica, especialmente, no âmbito da formação de professores.

Este trabalho com os processos de investigação científica no campo da infância, da criança e sua educação é complexo, especialmente, em razão de sua função social, muito bem explicitado por Barbosa (2004, p.02):

O grande desafio é a construção de novos olhares sobre o processo educativo e a infância, de modo a constituir categorias de análise que permitam compreender o movimento de constituição e de manifestação aparente dos processos individuais e coletivos, explicitando a totalidade e provisoriedade das relações e práticas sociais.

Os estudantes da PGLS em Educação Infantil experienciar processos formativos como pesquisadores, comprometidos na produção do conhecimento científico, como uma possibilidade de apreender e compreender os mecanismos que podem provocar mudanças nos processos de produção da condição e do trabalho docente. Nesse trabalho, essa primeira etapa da

⁵⁸ Resolução CNE n.º 3/1999; Resolução CNE n.º 1/2001; Resolução CNE n.º 24/2002; Resolução CNE n.º 1/2007.

Educação Básica é estudada como uma política pública inserida no movimento de organização das políticas educacionais.

Na totalidade dos cursos de PGLS das IES públicas baianas, foram dois os tipos de produção acadêmica para os TCC da PGLS em Educação Infantil: monografia e artigo científico. Das três IES, apenas uma optou pela produção do artigo, assim, do total de estudantes que participaram dessa pesquisa, 79,3% fizeram monografia e, 20,7%, artigo científico, conforme explicitado no gráfico 34, a seguir.

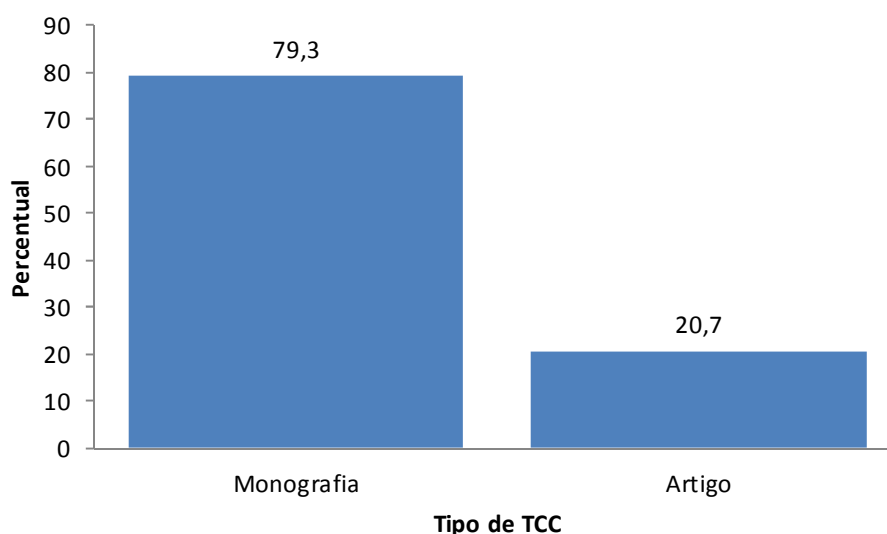


Gráfico 34: Tipos de TCC produzidos na PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas
Fonte: Elaboração da autora, 2012.

A opção das IES baianas pelo tipo de produção acima indicada está de acordo com o artigo 5º da Resolução CNE n.º 1/2007. A proposição de um TCC de PGLS vinculado à realização de uma pesquisa atribui a esse curso um caráter acadêmico-científico e cria a oportunidade de aproximação e envolvimento político dos estudantes com a realidade social onde atuam a partir de situações que para eles se mostram de alguma forma problemáticas.

A relevância do trabalho investigativo desenvolvido no campo de formação da PGLS em Educação Infantil pode ser compreendida a partir do que afirma Barbosa (2008, p.50) como uma temática que precisa ser considerada:

Na atual conjuntura político-educacional brasileira, além, obviamente, dos estudos internacionais, *com* estreita relação entre a qualidade educativa e a formação geral e específica dos educadores de instituições de educação infantil *que* vem sendo apresentada enfaticamente na literatura da área, indicando um vínculo direto entre a atuação docente e a implementação de um projeto pedagógico inovador, no qual se possam superar as propostas de caráter assistencialista, compensatório, recreacionista ou preparatório (antecipador) que marcaram a trajetória das instituições, (...), buscando situar a educação infantil no próprio movimento social (BARBOSA, 2008, p.50).

Se os processos de investigação científica permitem descobrir possibilidade de intervenção na realidade social e, por isso, se constituem ambientes de formação política e crítica dos profissionais como intelectuais. Assim, os objetos de estudo no campo de sua formação específica representam uma opção do estudante para um determinado aprofundamento em algo que considera relevante para o seu desenvolvimento profissional na realidade em que atua.

Nesses termos, fizemos um levantamento minucioso de todos os TCC realizados na PGLS em Educação Infantil nas três IES públicas baianas, contemplando 100% dos trabalhos realizados compreendendo o seguinte procedimento:

- a) UNEB – identificação dos temas de monografia realizada pelos estudantes junto aos relatórios dos cursos que foram entregues à Gerência de Pós-Graduação para a emissão dos certificados;
- b) UESB – as coordenações entregaram uma relação nominal de todas as edições da PGLS, contendo os dados referentes aos objetos de estudos dos estudantes no TCC;
- c) UESC – para as três primeiras turmas, fizemos um levantamento na biblioteca da instituição que tem cópia e cadastro *on line* de todos os TCC e, para as duas outras turmas, a coordenação entregou uma relação constituída de nome dos estudantes e objetos de pesquisa.

Do total geral de 385 TCC realizados nas três IES públicas baianas, as temáticas investigadas foram diversas, de acordo com a tabela 09, a seguir, identificamos 28 objetos de estudos diferentes, assim distribuídos: 366, ou seja, 95,1%, estudaram assuntos relacionados à prática pedagógica vinculada ao

trabalho docente em sala de aula e, 19, 4,9% dos estudantes, elegeram como objetos de investigação assuntos voltados para outros espaços e processos de constituição da Educação Infantil como política pública nos municípios onde trabalhavam.

TABELA 9
Temáticas dos TCC da PGLS em Educação Infantil das IES públicas baianas

TEMÁTICAS DOS TCC	%
1. Jogos e Brincadeiras	12,7
2. Leitura e Escrita/Alfabetização	11,7
3. Desenvolvimento Infantil	8,6
4. Educação Inclusiva	6,5
5. Políticas Públicas de Educação Infantil	5,7
6. Educação e Cuidado	5,5
7. Prática Pedagógica	5,5
8. Literatura Infantil	4,4
9. Família e Educação Infantil	3,9
10. Formação de Professores	3,6
11. Espaço Físico	3,4
12. Escolarização Precoce	3,1
13. Matemática	2,9
14. Multimídias e Educação Infantil	2,3
15. Arte	2,1
16. Afetividade	2,1
17. Concepção de Criança	1,8
18. Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil	1,8
19. Educação Física	1,6
20. Educação Etnorracial	1,6
21. Educação Sexual	1,3
22. Desenho Infantil	1,3
23. Gênero e feminização do magistério	1,3
24. Coordenação Pedagógica	1,3
25. Relacionamentos na Educação Infantil	1,0
26. Música na Educação Infantil	1,0
27. Infância e Violência	1,0
28. Currículo da Educação Infantil do Campo	1,0
% Total	100,0

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Os dez objetos de estudo mais comuns entre a escolha dos estudantes da PGLS em Educação Infantil foram: jogos e brincadeiras; leitura e escrita/alfabetização; desenvolvimento infantil; educação inclusiva; políticas públicas de educação infantil; educação e cuidado; prática pedagógica; literatura infantil; família e educação infantil; formação de professores. Essas temáticas representaram 68,1% do total de TCC realizados, sendo que os outros 31,9% trataram de 18 abordagens diferentes. Os objetos de estudos das IES públicas baianas são similares às identificadas por Boldrin (2007) no estado de Goiás.

Ademais, os estudantes da PGLS em Educação Infantil das IES públicas baianas elegeram diferentes sujeitos como participantes de suas pesquisas, mas com um percentual maior, 37,5% dos TCC, voltado para os professores, os demais foram assim distribuídos: 19,1% coordenação pedagógica, 16,5% crianças, 14,4 direção, 6,2% a totalidade dos funcionários das instituições de Educação Infantil. Além desses, 5,7% das pesquisas envolveram os pais e 0,5 pessoas da comunidade. Esses dados estão no gráfico 35, a seguir.

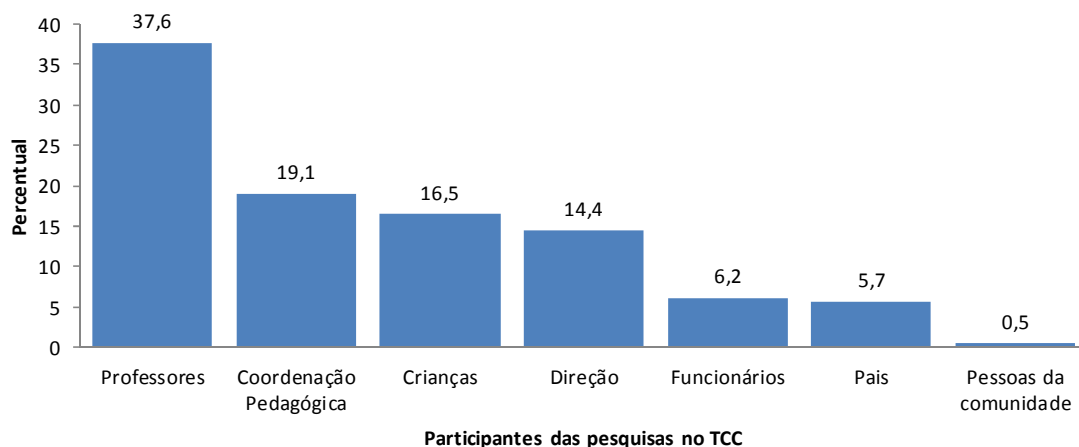


Gráfico 35: Participantes das pesquisas na PGLS em Educação Infantil nas IES baianas

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Apesar de envolver os professores como participantes na maioria das pesquisas, na totalidade dos estudos realizados nos 365 TCC, a formação de professores não se constituiu um componente curricular do curso. Essa

questão é relevante porque, embora nos 15 projetos de curso analisados, a PGLS em Educação Infantil tenha sido assumida como *lócus* de formação de professores, nenhum desses projetos propôs um estudo sistemático acerca dessa questão, de modo geral, nem da história da formação de professores da criança de até 6 anos de idade no estado da Bahia.

Na Bahia, a iniciativa de organização de cursos de formação dessa natureza é atribuída à Angelina da Rocha de Assis, considerada a primeira professora especializada em Educação Pré-Escolar desse estado, com estudos realizados no Rio de Janeiro, coordenados por Heloísa Marinho. A partir de 1930 se tornou a principal referência baiana para articular e realizar cursos para professores pré-escolares (CABRAL, 2007).

Para tanto, Angelina da Rocha de Assis participava de eventos científicos na área, dentro e fora do país, trazendo ideias, publicações e novidades que eram divulgados em encontros pedagógicos. Como formadora, articulou-se com a Faculdade de Educação da UFBA e outras instituições, como a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP), para a efetivação de parcerias no trabalho de formação de professores de crianças, assumindo disciplinas referentes à Psicologia Infantil, por exemplo. Registra-se, em 1967, o primeiro curso de formação de professores pré-escolares foi assumido pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, ministrado pela professora Angelina da Rocha de Assis (CABRAL, 2007; NUNES, 2008).

Acreditamos que a ausência da formação de professores como um componente curricular da PGLS em Educação Infantil ampara-se na premissa de que no conjunto dos estudos propostos reunir-se-iam todas as informações necessárias para articular a formação ao trabalho docente na Educação Infantil, ainda que não tratasse da historicidade baiana a respeito da infância, criança e sua educação.

O caráter versátil e flexível de ordenamento curricular da PGLS em Educação Infantil possibilita a efetivação de um objetivo muito importante no âmbito das políticas educacionais neoliberais que, segundo Freitas (2002, p.147) busca “gradativamente retirar a formação de professores da formação

científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo 'campo' de conhecimento: da epistemologia da prática⁵⁹”.

Esse campo é definido por Tardif (2002, p.255) como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Para nós, no entanto, é impossível antecipar na formação o conjunto de conhecimentos que são realmente utilizados pelos professores em seu cotidiano. O conhecimento profissional não se dissocia do trabalho docente e da realidade social.

A característica da formação preparatória que se produz como ato acadêmico para fins de profissionalização do professor no campo da Educação Básica e, ao mesmo tempo, faz com que os cursos de PGLS legitimem a separação entre teoria e prática, entre concepção e ação, entre técnica e ciência, entre formação e trabalho. Recorremos a Contreras (2002, p.51) para afirmar que assim sistematizados, esses cursos ficam “encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional”.

Apesar da ausência de estudos a respeito da formação de professores da Educação Infantil nos TCC da PGLS, a diversificação temática indica também uma possibilidade de ampliação nos estudos para além do que propôs o currículo oficial desses cursos nas IES públicas baianas. A formação de professores pode estar mobilizada pelas diferentes formas de inserção dos estudantes na realidade social.

Entre os 125 trabalhos dos egressos que participaram da pesquisa, a origem do objeto de estudo concentrou-se em oito critérios especificamente, agrupados em três grandes razões, a saber: de ordem profissional, 39,5%; por desconhecimento, 18,8%; interesse pessoal, 21,2%; e os demais motivos somam-se 20,5%. A distribuição dos critérios anunciados pelos estudantes está apresentada no gráfico 36, a seguir.

⁵⁹ Entre os estudiosos dessa questão podemos destacar: Marli Eliza. D. A. André, Jacques Therrien, Antônio Nóvoa, Donald Schön, Maurice Tardif, Kenneth M. Zeichner, Júlio Emílio Diniz Pereira, Philippe Perrenoud, Selma Garrido Pimenta, Clermont Gauthier, Isabel Alarcão.

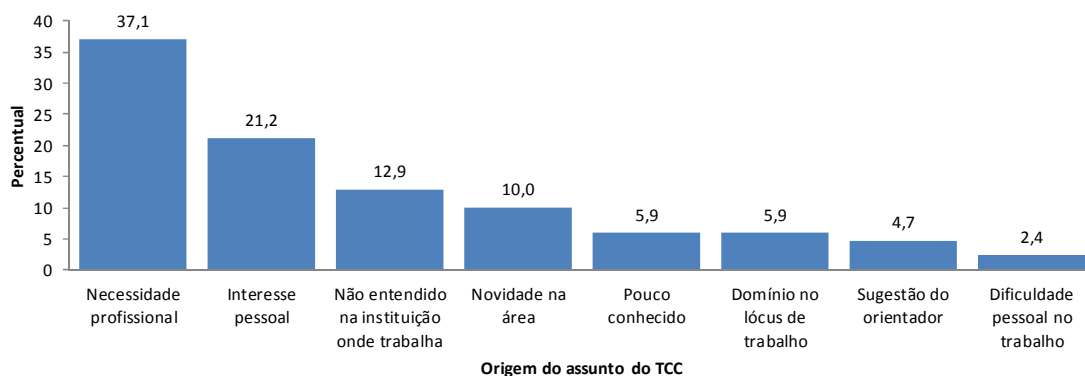


Gráfico 36: Origem dos temas de pesquisa para o TCC na PGLS em Educação Infantil

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Os dados mostram que, em sua maioria, as pesquisas dos estudantes da PGLS em Educação Infantil partiram de uma necessidade profissional gerada em uma determinada realidade social. Se assim for, o trabalho de investigação torna-se um processo de aproximação e apropriação de uma situação concreta em que o tempo de formação dos profissionais estabelece relações com o tempo de produção da condição e do trabalho docente.

Essa questão pode ser compreendida a partir do que Saviani (2000, p.03) apresenta como motivo para a especialização do profissional que, segundo ele, “se justifica em consequência do avanço do conhecimento decorrente do desenvolvimento da pesquisa na área em questão, cujos resultados afetam o perfil da profissão correspondente”.

Nesses termos, a produção acadêmica na PGLS em Educação Infantil precisa ser compreendida também, conforme ressalta Freitas (2002, p.139), como uma “necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar”.

Entretanto, segundo os professores formadores, os estudantes não faziam essa análise da realidade da Educação Infantil especificamente, pois demonstraram pouco conhecimento acerca da infância, da criança e de sua educação. O gráfico 37, a seguir, traz informações importantes a respeito dessa questão.

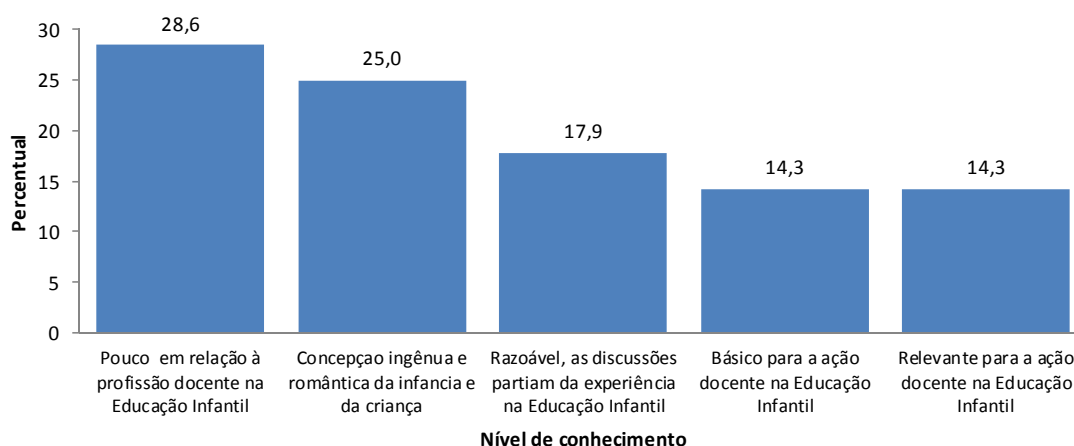


Gráfico 37: Nível de conhecimentos dos estudantes da PGLS em Educação Infantil, segundo os professores formadores.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Entre esses profissionais 53,6% afirmaram que os estudantes desconheciam as especificidades da profissão docente na Educação Infantil e também apresentavam uma romântica e ingênua concepção de infância e criança. Além do mais, 17,9% sinalizaram que as discussões em sala partiam das experiências do cotidiano da Educação Infantil, sem aprofundamento conceitual e 28,6% assumiram que tinham um nível de conhecimento razoável e/ou básico para atuarem na primeira etapa da Educação Básica.

Apropriamo-nos do que afirmam Barbosa, Alves e Martins (2011, p.145) para explicitar que o teor político-pedagógico da formação específica que pode ser incorporado aos cursos de PGLS em Educação Infantil:

A reflexão sobre a postura e os domínios do professor de Educação Infantil *mantendo* relação direta com o debate sobre sua formação acadêmica, científica e humana. Nesse campo, é possível identificar a necessidade de que a formação do professor dessa etapa educativa seja revista diante das novas exigências decorrentes não apenas da legislação, mas, sobretudo, da condição posta na concretude das relações cotidianas nas instituições educativas, nas quais se envolvem gestores, professores, crianças e famílias. De modo particular, a discussão sobre as funções e especificidades da Educação Infantil, bem como das concepções de criança, torna-se sobremaneira importante nos processos e cursos de formação inicial e continuada, tendo em vista explicitar as contradições que marcam indelevelmente a infância e sua educação (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2011, p.145).

Como formação específica para graduados, os cursos de PGLS em Educação Infantil precisam constituir-se como *lócus* de criação, apropriação e aprofundamentos de conhecimentos acadêmicos, científicos, histórico-culturais e político-sociais que possibilitem aos estudantes identificarem as contradições nos processos de constituição e materialização das particularidades dessa etapa da Educação Básica como uma política pública.

O conteúdo da formação na PGLS em Educação Infantil é a própria realidade que movimenta a produção da condição e do trabalho docente. Esse conteúdo constitui-se na processualidade dos percursos delineados pelo curso e, assim, potencializam circunstâncias que podem promover a construção da identidade política e histórico-cultural, valorizando e reconhecendo a especificidade do trabalho que se produz no campo das políticas públicas.

Além do mais, de acordo com Silva (2010, p.385) é preciso que:

As instituições de formação de professores e as universidades *articulem* ensino, pesquisa e extensão, criando um fluxo constante de produção de conhecimento profissionalmente relevante para a educação de crianças pequenas.

Diante desse quadro, os tipos de pesquisas realizados na PGLS representam estratégias de apropriação da Educação Infantil como campo de conhecimento específico, produzindo condições para a significação da formação e o seu envolvimento com a questão investigada na conjuntura social. Desse modo, os TCC realizados pelos estudantes concentraram-se em dois tipos de pesquisa: estudo de campo com 72,1% e somente bibliográfica com 27,9%. Esses dados estão apresentados no gráfico 38, a seguir.

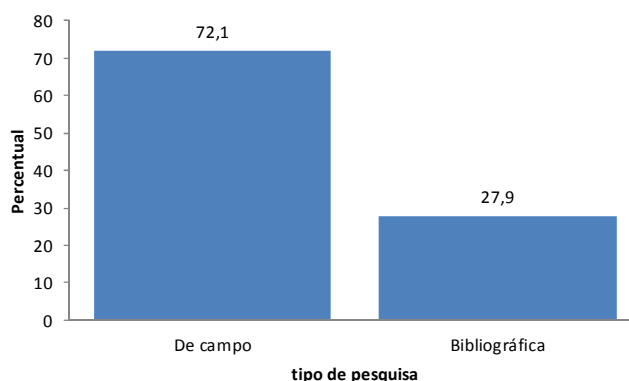


Gráfico 38: Tipos de pesquisas realizadas na PGLS em Educação Infantil

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Embora a indicação dos TCC tenha apontado esses dois tipos distintos de investigação, ambas as pesquisas (de campo e bibliográfica) não se dissociam, pois estão articuladas, uma vez que não se pode separar um estudo de campo de uma investigação bibliográfica, tendo em vista, especialmente, o que ressalta Sánchez Gamboa (2007, p.184) ao explicitar que:

Essa visão articulada *envolve* os principais elementos que compõem o processo investigativo e que não se adquire na primeira pesquisa, nem lendo manuais e estudando apenas metodologias da investigação científica; adquire-se na prática da pesquisa e na busca de horizontes de significações e dos fundamentos epistemológicos e filosóficos da prática. A visão articulada dos diversos elementos constitutivos da pesquisa se constrói através da autocrítica e da reflexão rigorosa, radical e global da prática científica.

Apropriando-nos das recomendações do autor, reconhecemos que a atividade de iniciação à pesquisa na PGLS em Educação Infantil é um exercício educativo que cria as condições de apreensão do movimento da realidade. Por isso, precisa tornar-se prática de investigação na permanente busca de horizontes de significações e dos fundamentos epistemológicos e filosóficos das funções e especificidades da infância, criança e sua educação.

No entanto, ao mesmo tempo em que o constante exercício da pesquisa precisa ser uma característica do trabalho dos profissionais que têm formação específica em Educação Infantil, esta não é uma atividade fácil. Além de não ser independente de outros processos, inclusive da própria formação inicial, a atividade de pesquisa requer o envolvimento de outros aspectos determinantes para a condição de sua existência como processo de trabalho docente.

Um desses aspectos refere-se à apropriação consciente das especificidades da Educação Infantil. A esse respeito os estudantes apontaram algumas dificuldades que enfrentaram nos estudos propostos pelos cursos de PGLS. Entre várias áreas, a metodologia científica foi a de maior indicação, conforme mostra a tabela 10, a seguir.

TABELA 10
Disciplinas em que apresentaram maior dificuldade na PGLS em Educação Infantil,
segundo os estudantes

Disciplinas	%
Metodologia Científica	27,0
Legislação e Políticas em Educação Infantil	15,7
Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento	15,7
Alfabetização, Fonética, Fala e Fonologia	11,2
Currículo e Gestão na Educação Infantil	9,0
Organização do Trabalho Pedagógico	7,9
Saúde e Educação Infantil	7,9
Infância, Adolescência e Direitos Humanos	5,6
Total	100,0

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Essa dificuldade pode ter sido identificada em função da inexperience dos estudantes com a pesquisa nos cursos de graduação. Um dos coordenadores enfatizou uma realidade diferente do apresentado acima, afirmando que os egressos do curso de Pedagogia da instituição têm um sólido processo de formação inicial para a pesquisa e que, por isso, eles não tiveram essa dificuldade que é comum a outras realidades. Tanto que, como etapa do processo seletivo definiu-se um projeto de pesquisa para ingresso no curso de PGLS.

Ademais, considerando que a maioria dos estudantes da PGLS em Educação Infantil era egressa do curso de Pedagogia, destacamos, mais uma vez que os estudos acerca da infância, da criança e sua educação não estiveram presentes nessa formação inicial. Acrescentamos, ainda, que o *lócus* de produção da condição e do trabalho docente era, para a mesma maioria, o Ensino Fundamental.

Nos processos formativos construídos e vivenciados pelos estudantes, entre as dificuldades apresentadas, destacamos a ausência de um necessário tempo de articulação entre a produção do trabalho docente e os estudos na área específica, a condição de se fazer leituras e análises de forma crítica e contextualizada, assim como a compreensão da infância e da criança para a implementação dos processos de organização do trabalho pedagógico.

Ratificando os dados apresentados anteriormente os professores-formadores e alguns dos coordenadores do curso, apresentaram algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a realização das atividades propostas no curso, inclusive, a pesquisa de TCC. Essas dificuldades estão apresentadas na tabela 11, a seguir.

TABELA 11
Dificuldade dos estudantes nos estudos da PGLS em Educação Infantil, segundo os professores

DIFICULDADE	%
Conciliar o tempo de produção do trabalho docente e os estudos na PGLS	30,8
Ler e interpretar textos de forma crítica e contextualizada	15,4
Sair da ideia de transmissão	10,3
Escrever de maneira reflexiva, autônoma	10,3
Desconhecer os fundamentos da Educação Infantil	10,3
Escolher o tema de pesquisa nas disciplinas e para o TCC	7,7
Compreender a perspectiva da infância e da criança para a organização do trabalho	7,7
Definir uma proposta de intervenção respeitando as especificidades da infância	7,7
Total	100,0

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

As dificuldades acima relacionadas assemelham-se à realidade de um curso de PGLS realizado em 1980 em uma instituição privada, coordenado por Garcia (1991, p.89-90) que relata:

Os alunos queixaram-se do volume de leituras e da dificuldade de compreensão de textos (...). Solicitaram que fosse feita uma seleção dos textos essenciais, pois talvez um mesmo texto pudesse ser discutido em várias disciplinas, a partir de enfoques diferentes (...) tivemos a preocupação de selecionar poucas leituras e, sobretudo, utilizar o mesmo texto para as três disciplinas. Esta opção não nos satisfez, nem aos alunos. Aliás, a questão do volume de leitura nunca ficou resolvida: ao satisfazer o grupo que não dispunha de tempo para leituras muito densas, insatisfazíamos o grupo que podia e desejava mais.

Os problemas balizados por Garcia (1991) como dificuldades dos estudantes de um curso de PGLS em Educação Infantil realizado em 1980, ainda são os mesmos apontados pelos professores dos cursos de PGLS em Educação Infantil das IES públicas baianas na primeira década do século XXI.

Essa constatação torna-se um problema ainda mais desafiador, quando se considera que esses estudantes são, em sua maioria, egressos de cursos de Pedagogia realizados por instituições públicas, conforme gráfico 21.

Ao mesmo tempo em que algumas dessas dificuldades evidenciam fragilidades produzidas por todo um percurso de escolarização que envolve a totalidade constituída pela Educação Básica e Educação Superior, é certo que os cursos de licenciatura, destinados à formação de professores precisam trabalhar essas demandas. Pelo tempo de duração de uma PGLS em Educação Infantil fica muito difícil superar dificuldades em relação às questões mais amplas para que os estudantes tenham condições de se apropriarem, política e criticamente, das especificidades da área da formação.

Embora com o propósito contrário do que estamos defendendo nesse estudo, a PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas, ainda que de forma tímida, tentou aproximar essa formação específica da produção da condição e do trabalho docente. Esse processo se efetivou mediante as iniciativas de intervenção na realidade de alguns municípios, especialmente, por meio de seminários temáticos e encontros pedagógicos com professores.

Os dados da tabela 12, a seguir, explicitam o que os professores formadores atribuíram como um valor de inovação aos cursos da PGLS em Educação Infantil.

TABELA 12

Atividades inovadoras realizadas pela PGSL em Educação Infantil nas IES públicas baianas, segundo os professores formadores

INOVAÇÃO	%
Aprofundamento nas práticas pedagógicas de como trabalhar com a criança	27,0
Projetos de pesquisa a partir das vivências de sala de aula	20,6
Realização de extensão com formação de professores da rede municipal	17,5
Valorização da experiência docente como ponto de partida do trabalho	14,3
Seminários temáticos com questões diversas	9,5
Educação Inclusiva	6,3
Primeiro curso na região	4,8
Total	100,0

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Essas inovações foram atribuídas também pela maioria dos coordenadores dos cursos de PGLS. No geral, esses cursos não estavam indiferentes ao que acontecia no cenário das políticas públicas educacionais, em que a formação dos professores constituía-se um campo complexo de disputas e embates (BARBOSA, 2008; FREITAS, 1999, 2002, 2003; BRZEZINSKI, 1996).

Não obstante, lembramos que se os cursos de PGLS em Educação Infantil tomassem como ponto de partida as experiências profissionais construídas na Educação Infantil, produziriam um movimento de apropriação das condições do trabalho docente como conteúdo da formação.

Mesmo em um contexto de muitos desafios e dificuldades, a PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas conseguiu promover algumas situações de envolvimento político de seus estudantes e professores na realidade social, criando oportunidades de intervenção, especialmente, nas duas universidades onde esses cursos têm oferta permanente. Esse é o propósito da pós-graduação na universidade pública segundo Saviani (2000, p.09), cumprir “o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Uma conquista da PGLS em Educação Infantil foi apontada por alguns coordenadores indicando que, o trabalho da IES nesses cursos, provocou uma mudança importante na forma de contratação de profissionais para a primeira etapa da Educação Básica em um dos municípios baianos. Segundo a coordenadora:

Em um dos municípios do sul da Bahia, o concurso público não se exige mais como requisito só a graduação em Pedagogia, mas também a formação em nível de Especialização em Educação Infantil. Para nós, essa é uma conquista valiosa, fantástica! Hoje, todos os professores concursados que estão na rede municipal, têm Especialização em Educação Infantil (COORD. 05, entrevista em 30/07/2011).

Apesar de a contratação de professores com formação específica para compor a rede pública municipal ser apontada como uma inovação, ressaltamos que a mudança na realidade da Educação Infantil não se faz somente por meio dessa ação. É preciso considerar todas as dimensões da

profissionalização docente, o que requer valorização e reconhecimento da profissão e da área de atuação. Além do mais, é necessário promover uma ampla melhoria nas condições de trabalho, efetivando dignamente uma política salarial associada à formação continuada e em serviço.

Nessa dinâmica de produção político-social, a constituição da carreira docente para o magistério na Educação Infantil ainda tem sido um dos maiores desafios para a categoria, apesar das determinações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007.

Na realidade de muitos municípios baianos, os professores da Educação Infantil ainda não têm resguardados os seus direitos no âmbito das políticas públicas educacionais (OLIVEIRA, 2009). Situação muito semelhante a de Belo Horizonte apontada por Coragem e Vieira (2009) e, ainda, de outros estados brasileiros (BARBOSA, 2006, 2008; BRASILEIRO e FRANÇA, 2010; GATTI e BARRETO, 2009; KRAMER, 2007; PROTETTI, 2010; SILVA, 2003).

Um retrato dessa realidade no contexto baiano foi identificado por Oliveira (2009) ao fazer uma pesquisa envolvendo onze municípios do oeste do estado. Esses dados confirmam que é comum o contexto político da Educação Infantil em outras localidades baianas, como é o caso da região sul da Bahia, em que Cordeiro e Sodré (2008, p.119) identificaram que:

57% dos profissionais estão no regime de trabalho de contrato temporário, o que certamente poderá vir a interferir na realização de um trabalho sistemático nas creches e pré-escolas municipais (...). Pode-se destacar uma preocupação no que se refere à continuidade da formação destes profissionais e da coordenação central, tendo em vista que mais da metade dos professores são contratados anualmente e as mudanças do governo executivo colaboram para a mudança também dos quadros que compõem a SMEC.

Outro exemplo está ilustrado nos ‘equivocos’ cometidos pelos tribunais de contas que aprovam os contornos estratégicos utilizados pelos municípios no financiamento da Educação Infantil. Em um estudo acerca dos procedimentos adotados pelos Tribunais de Contas da Bahia para a verificação das receitas e despesas vinculadas à educação, Davies (2010, p.149) sinaliza

que está legalizado um equívoco em “determinar que o percentual mínimo deve ser aplicado na pré-escola e no ensino fundamental, quando o certo é na educação infantil e no ensino fundamental”. Esse dado mostra o descaso no atendimento da Educação Infantil no contexto baiano.

Mesmo nesse contexto conturbado e de lugar marginal da Educação Infantil como política pública no campo do financiamento, incluindo, a produção da condição e do trabalho docente e, ainda, a formação de seus profissionais, outra experiência interessante foi construída na UESB. Alguns coordenadores indicaram-na como uma conquista, que emergiu da institucionalização do curso de PGLS em Educação Infantil.

Na primeira turma, nós desenvolvemos um seminário temático com todos os professores de um determinado município, a partir dos estudos das disciplinas do curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, os alunos se organizaram e desenvolveram um seminário com os professores dessa rede municipal. Tem sido uma experiência esplendorosa, pois trabalhamos duas vezes nesse mesmo município e, também, em duas jornadas pedagógicas em outro município. No início de julho de 2011, nós fomos a São Paulo, foram 160 profissionais e nós coordenamos durante uma semana oficinas e seminários temáticos, trabalhando as linguagens da Educação Infantil. Então a gente tem conseguido desenvolver essas ações a partir do curso de especialização em Educação Infantil (COORD. 07, entrevista em 29/07/2011).

Diante dessas duas ações produzidas na realidade baiana, a PGLS em Educação Infantil em duas universidades públicas estaduais, demonstra que esses cursos oferecem possibilidades de assumirem uma função política e social como *lócus* de formação profissional específica vinculada à necessidade de mudanças na realidade social, tomando como conteúdo político, a produção da condição e do trabalho docente (ARROYO, 2007; CUNHA, 2000, 2004; FAVERO, 2000).

Do mesmo modo, os professores formadores confirmaram que a PGLS em Educação Infantil das IES exerce um papel importante na política de formação de professores que trabalham com a primeira etapa da Educação Infantil.

TABELA 13
Papel da PGSL em Educação Infantil, segundo os professores formadores

Papel da PGLS	%
Se não estiver vinculada a fins mercadológicos, é uma condição real para a implementação das políticas de formação	59,1
Alternativa para a continuidade da formação da graduação, em função das limitações de acesso aos cursos <i>stricto sensu</i>	18,2
Condição para a iniciação no exercício da pesquisa	13,6
Estímulo à formação continuada na área	9,1
Total	100

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Partimos do pressuposto de que a formação de professores constitui-se um trabalho socialmente necessário, entendido a partir do que Marx (1999) escreveu em O Capital I, no capítulo I: atividade produtiva de um determinado tipo, que visa a um objetivo determinado. É, portanto, o exercício da força de trabalho humano que cria um valor para o que se produz em condições materiais determinadas, cujas relações sociais estabelecidas instituem características peculiares ao próprio trabalho (MARX e ENGELS, 2007; TAFFAREL, 2006).

Sob essa condição, mesmo com muitas dificuldades, os cursos de PGLS em Educação Infantil demonstraram que é possível construir o conteúdo da formação docente a partir das múltiplas determinações da realidade em que a educação da criança de até seis anos de idade pode conquistar espaço e reconhecimento social.

A experiência baiana mostra também que, tomando a condição e o trabalho docente como conteúdo da formação, pode provocar nos profissionais envolvidos um sentimento de pertencimento a um contexto específico de atuação político-profissional em prol da qualidade dos processos formativos. Esse envolvimento cria condições para a constituição de uma identidade para a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BARBOSA, 2008; CAMPOS, 2002; GOMES, 2009; MACHADO, 2002; SILVA, 2003).

4.2. Afinal de contas, forma-se um especialista em Educação Infantil nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*?

Com base nos dados apresentados até o momento, observamos que há um consenso entre profissionais e estudantes da PGLS em Educação Infantil das IES públicas baianas, de que a postergação desses cursos destinados à formação de professores da Educação Básica precisa assegurar a apropriação de conhecimentos acadêmico-científicos. Assim, agregar-lhe-á uma natureza política e uma função social, na tentativa de se materializar como uma política institucional assumida pelas respectivas universidades, no que se refere à formação de professores da Educação Infantil.

A PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas, negando a ideia de mera certificação (KUENZER, 2002; FREITAS, 1999, 2002, 2004), trabalharam com o propósito de comprometer-se com a realidade social, assumindo a formação específica de professores que produziu um contexto político-educacional inaugural no estado da Bahia, contribuindo para a definição de um lugar para a Educação Infantil como política pública nas atividades da universidade como *lócus*, por excelência, de formação de professores.

Essa intencionalidade instituída para a PGLS em Educação Infantil confirmou-se em duas das três universidades baianas em que as especificidades da infância, da criança e de sua educação foram assumidas como objeto de estudo de seus cursos. Nesse processo, produziram conquistas, identificaram problemas e desafios em torno de um percurso de constituição da identidade dos profissionais egressos desses 15 cursos de PGLS.

No contexto de realização da PGLS em Educação Infantil algumas contribuições foram destacadas por todos os participantes da pesquisa (coordenadores, professores e estudantes) como conquistas advindas do trabalho realizado nesses cursos.

No geral, além da efetivação de ações que promoveram um envolvimento dos cursos de PGLS com a realidade social de produção da condição e do trabalho docente na Educação Infantil, os participantes

apontaram algumas ações advindas de suas aprendizagens e apropriações, envolvendo estudantes e profissionais que trabalhavam na primeira etapa da Educação Básica. Esses dados estão apresentados na tabela 14, a seguir.

TABELA 14
Contribuições do curso de PGLS em Educação Infantil, segundo os participantes da pesquisa

CONTRIBUIÇÕES	%
Ampliação do conhecimento sobre a prática docente	31,0
Aprofundamento em questões que a graduação não contemplou	17,2
Aprofundamento nos direitos da criança e Educação Infantil de qualidade	17,2
Formação comprometida com questões e problemas da realidade da Educação Infantil	17,2
Estímulo à formação continuada	10,3
Conhecimento sobre a profissionalização docente na Educação Infantil	3,4
Estímulo à pesquisa na Educação Infantil	3,4
Total	100,0

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

As questões apresentadas na tabela 14 situam-se em diferentes dimensões, mas com predominância para as contribuições destinadas ao exercício da prática docente e, ainda, apontam como causa dessa necessidade, as demandas específicas não trabalhadas no curso na graduação.

Além das questões voltadas para as políticas públicas educacionais e da profissionalização docente, as contribuições dos cursos de PGLS em Educação Infantil, vincularam-se, sobretudo, à ideia de ensino como transmissão, desconsiderando o seu papel político-social nos processos formativos que, para nós, é bem definido por Apple e Teitelbaum (1991, p.64) ao afirmarem que consiste em “um complexo processo de trabalho”.

O ensino como um processo trabalho é exercido por uma ação humana e profissional situada em um contexto histórico-cultural real onde se estabelecem relações sociais das mais diferentes dimensões e possibilidades. Por isso, os cursos de PGLS em Educação Infantil como formação específica de professores, apropriam-se e produzem valor político e ideológico do ensino que se constitui um dos processos acadêmico-científicos e histórico-culturais

necessários para a composição da unidade teoria-e-prática que sustenta o trabalho como ato de transformação da realidade social.

Concebidos nessa ótica, esses cursos podem ainda produzir o enriquecimento dos processos de formação específica, fortalecidos pelo permanente processo de qualificação profissional do professor como um intelectual político (GRAMSCI, 1982, 1995). Esse trabalho produz e se apropria das múltiplas determinações da realidade onde estão inseridos os profissionais.

Entretanto, ao indicarem o ensino como eixo articulador do currículo de formação de professores nos cursos de PGLS em Educação Infantil, os estudantes e professores que participaram da pesquisa confirmaram a necessidade apresentada pelos coordenadores de que é preciso compreender como se organiza e implementa o trabalho pedagógico com crianças em creches e pré-escolas. Diferente do que estamos defendendo, essa indicação atribui à formação uma concepção de que o curso reúne informações em torno do que é necessário educar e aprender na Educação Infantil, tomados como conhecimentos imprescindíveis no trabalho com as crianças.

Essa concepção de formação que se atribuiu à PGLS em Educação Infantil é muito comum no contexto brasileiro. Por exemplo, Brasileiro e França (2010, p.10) expressam esse entendimento ressaltando que, a grande contribuição do curso realizado em Rondônia concentrou-se em duas ações principais:

A realização de oficinas pedagógicas sobre diferentes assuntos, ofertadas aos demais professores da Rede Municipal de Educação de Porto Velho que não participaram do curso em pauta e a produção dos trabalhos de TCC, sob a forma de artigos, os quais trazem reflexões a respeito de temáticas relacionadas ao saber a ao saber fazer dos professores.

A maneira como se estabelece o foco do ordenamento curricular da formação específica mediada pelos processos da PGLS, são criadas as condições para se definir algumas características do profissional da Educação Infantil. A partir das experiências formativas construídas nos cursos, os estudantes, professores formadores e coordenadores das IES públicas baianas indicaram alguns aspectos que, segundo eles, definem um especialista em Educação Infantil.

A pluralidade de itens apresentados pelos estudantes está na tabela 15, a seguir, que mostra duas fortes perspectivas ideológicas defendidas pelos profissionais: i) visão politizada dos processos permanentes de constituição da profissionalização e do trabalho docente, ii) visão romântica e polivalente acerca das funções do exercício do professor voltado isoladamente para o trabalho pedagógico em sala de aula.

TABELA 15
Características do especialista em Educação Infantil, segundo os estudantes

CARACTERÍSTICAS	%
Ter conhecimento pedagógico específico na área para o trabalho em sala de aula	22,5
Conhecer o desenvolvimento infantil	19,4
Respeitar a criança e suas particularidades	11,0
Conhecer o processo histórico-cultural e político da Educação Infantil	8,9
Saber educar, cuidar, brincar e trabalhar com arte	8,4
Gostar de trabalhar com a criança	6,8
Ser eclético, dinâmico, inovador, carismático, motivado, criativo e estudioso	5,8
Dar continuidade aos estudos na área	4,7
Ter formação e experiência na área	4,7
Ter posicionamento político	4,7
Estudar e pesquisar a infância e a criança	3,1
Total	100,0

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Apesar de ainda mostrar-se forte a perspectiva técnica da formação de professores nos cursos de PGLS em Educação Infantil, destacamos a relevância atribuída por 56,5% dos estudantes ao domínio de conhecimentos históricos, políticos, sociais, culturais e científicos do profissional que trabalha com a infância, a criança e sua educação.

A preeminência que delegou ao profissional a responsabilidade pelo domínio de conhecimentos que precisa possuir para saber o que fazer, foca-se nas políticas da racionalidade técnica, desdobrada pela lógica da competência, envolvendo as crianças de até seis anos de idade.

Preocupa-nos a imagem romantizada e polivalente do professor especialista apresentada por 43,5% dos estudantes, como aquele que tem que: saber educar, cuidar, brincar e trabalhar com arte, gostar de trabalhar com a

criança, ser eclético, dinâmico, inovador, carismático, motivado, criativo e estudioso.

A romantização e a polivalência atribuídas ao profissional da Educação Infantil defendida no RCNEI (1998) há muito tempo tem sido identificada e problematizada em estudos e pesquisas da área. Ao destacar o significado dessa questão no movimento de constituição da profissão docente, Cerisara (2002a, p.63-64) enfatiza que:

As professoras que passaram por uma formação específica para poder assumir uma vida profissional no universo público, têm suas expectativas de competência profissional tanto mais abaladas quanto mais constatarem que desenvolvem um trabalho que se opõe ao que se convencional chamar de *profissional*: há uma domesticação nas relações com fortes traços de emotividade, as práticas junto às crianças parecem não guardar traços de racionalidade e objetividade, a não ser quando elaboram o planejamento ou participam de reuniões de estudos.

Diferentemente dessa perspectiva romantizada e polivalente, os professores formadores que trabalharam na PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas atribuíram aspectos de duas ordens temáticas, que se aproximaram do significado atribuído pelos estudantes para caracterizar um especialista em Educação Infantil: 41,7% elegeram o domínio de conteúdos teórico-metodológicos da Educação Infantil e, a soma dos demais correspondendo a 58,3% indicaram o domínio de conhecimentos históricos, políticos, sociais, culturais e científicos com a responsabilidade de participar e influenciar a organização da gestão na Educação Infantil. Esses dados estão distribuídos na tabela 16, a seguir.

TABELA 16
Características profissionais de um especialista em Educação Infantil

Características	%
Domina conhecimentos teórico-metodológicos da Educação Infantil	41,7
Domina conhecimentos históricos, políticos, sociais e culturais da Educação Infantil	16,7
Estuda e pesquisa as especificidades da Educação Infantil	16,7
Reconhece a criança como sujeito histórico-cultural	16,7
Organiza, participa e influencia na gestão da Educação Infantil	8,2
Total	100,0

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Apesar de no movimento da *práxis* formativa não haver uniformidade na produção de consensos, 100% dos professores formadores e 56,6% dos estudantes da PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas, indicaram uma perspectiva crítico-reflexiva. Nesse processo reconhece-se a historicidade da constituição social da Educação Infantil como conhecimento necessário para o exercício do trabalho dos profissionais com formação específica, em que esses cursos são tomados como contexto de construção de conhecimento que caracterizam um especialista na área.

Uma reflexão apresentada por Barbosa, Alves e Martins (2009, p.5) muito contribui para compreendermos o teor político e social do trabalho docente e da constituição da identidade profissional do professor com formação específica em Educação Infantil. Segundo elas:

Ao refletir sobre os elementos da historicidade na constituição social do trabalho docente, podemos afirmar que é necessário pensar dialeticamente a valorização profissional, suas condições afetivas, intelectuais, de trabalho – que abarcam salário, carga-horária, ambiente, recursos, entre outros. Ademais, requer que se analise sua formação, seu domínio sobre conhecimentos e procedimentos didáticos, bem como as especificidades da relação professor-criança. Isso tudo deve ser compreendido no conjunto das transformações que ocorrem no mundo do mundo, o que pressupõe o reconhecimento do elo entre a ação docente e as dimensões políticas e socioculturais no processo de estruturação e organização da instituição educacional.

A especificidade do exercício profissional do professor de Educação Infantil não se apreende apenas nos cursos de formação, mas e, sobretudo, em uma participação ativa na produção da condição e do trabalho docente, que se constitui conteúdo político e ideológico de criação de um contexto social que abrange os processos de significação da infância, criança e sua educação. Esses processos precisam ser assumidos pelos cursos de PGLS para instituírem um movimento permanente de compreensão crítico-reflexiva e de intervenção na realidade histórico-social.

A partir dessa apreensão, destacamos que todos os coordenadores dos cursos de PGLS em Educação Infantil afirmaram ser um ato muito complexo e difícil definir atributos que caracterizam um especialista em Educação Infantil. Foram muitas as pausas para reflexão durante a entrevista

para apontarem algumas indicações que se aproximassem do que compreendem a respeito. Uma reflexão interessante relatado por um dos coordenadores pode representar o que propuseram os demais coordenadores, a saber:

Eu fiz especialização em Educação Infantil, mas não me sentia um especialista da área. Não damos conta de tudo nessa área. Isso é bom, pois continuamos estudando! Fiz o meu mestrado estudando Educação Infantil, mas não tinha uma linha de pesquisa nesse campo, nem uma única disciplina no curso que tratasse do assunto. Por isso penso que, mesmo na pós-graduação *stricto sensu* é muito difícil formar especialistas, pois a formação é bem generalista. Você é mestre em Educação. Doutor em Educação, mas o seu estudo é um recorte nesse campo para um objeto específico. No meu mestrado foi um processo solitário, enquanto pesquisador da infância, foram dois anos de estudo entre minha orientadora e eu. No doutorado não é diferente, não tem uma linha específica. É um diálogo com professores que trabalham com infância como condição para você buscar a especificidade de sua temática. É algo muito *lato*, muito amplo. Na essência, não é específica a formação (COORD. 07, entrevista em 29/07/2011).

Essa reflexão traz os principais argumentos apresentados por 66,7% dos coordenadores quando afirmarem que não consideram especialistas em Educação Infantil os egressos da PGLS em Educação Infantil, compartilhando essa opinião com 17,4% dos professores. O gráfico 39, a seguir, mostra os percentuais referentes à opinião desses profissionais no que diz respeito à identidade dos egressos desses cursos, se são ou não especialistas em Educação Infantil.

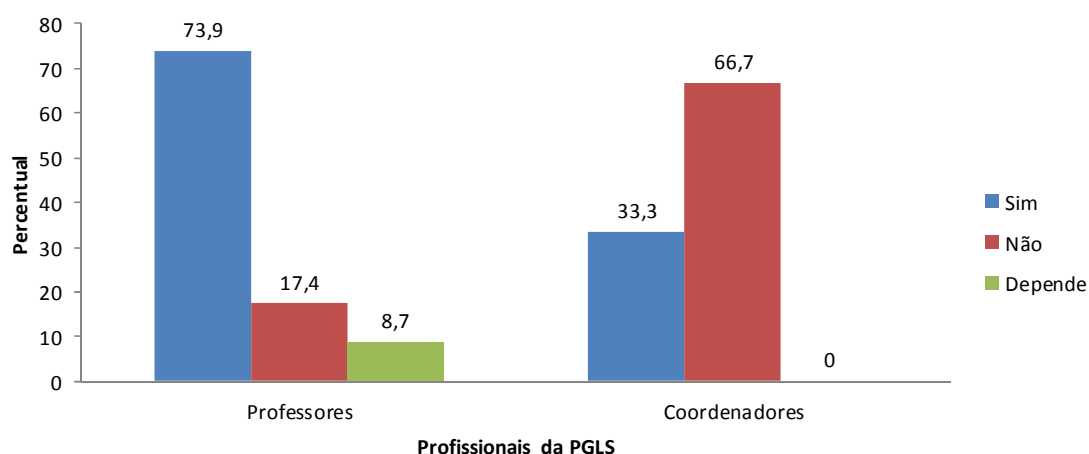


Gráfico 39: Reconhecimento da identidade de especialistas em Educação Infantil para os egressos da PGLS, segundo professores e coordenadores.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

De acordo com os dados do gráfico 39, diferentemente dos coordenadores, os professores, em sua maioria, reconhecem os egressos como especialistas. No geral, as características atribuídas se dividiram em dois blocos, representados a seguir:

- a) os coordenadores que concordaram, afirmaram que é especialista o profissional que se debruçou sobre um determinado assunto, que leu mais, que estudou mais. É a pessoa que realmente está um pouco mais preparada para atuar no mundo da pós-modernidade.
- b) os coordenadores que discordaram, relataram que a PGLS é gestada no permanente vínculo teórico-prático que o profissional estabelece com a Educação Infantil. É especialista o profissional que tem leitura focalizada nessa área, situada e contextualizada em diferentes campos de conhecimento. É quem pensa teórica e metodologicamente a área com autonomia e cria condições para intervir na realidade onde está situada, apontando necessidades e limitações.

Sistematizando os principais argumentos apresentados pelos professores para justificar posicionamentos favoráveis e contrários foi possível a identificação de três hipóteses, a saber:

- a) são especialistas porque realizaram estudos em uma área específica;
- b) não são especialistas porque um curso de 360h, ou carga horária equivalente, não cobre a amplitude de formação de um especialista;
- c) essa identidade de especialistas em Educação Infantil depende das condições e influências da construção da formação mediante as opções políticas do curso.

Sob as mesmas perspectivas de compreensão dos professores, os egressos da PGLS em Educação Infantil das IES públicas baianas, ao expressarem o valor que agregam à sua identidade profissional, também apresentaram três opiniões diferentes. Dos 125 estudantes que participaram da pesquisa, a maioria, 51,3%, se considera especialista em Educação Infantil; 32,2%, tem um sentimento que varia em função do tipo de situações em que estão participando, afirmando que às vezes se sentem especialistas, outras não; e, 16,5% não se consideram especialistas, conforme gráfico 40, a seguir.

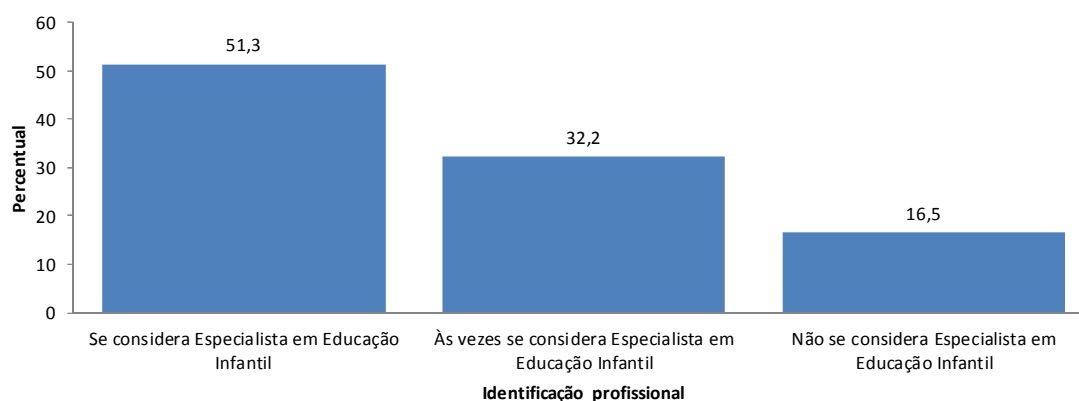


Gráfico 40: Identificação profissional dos egressos da PGLS em Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da autora, 2012.

Essa diversidade de valores agregados à PGLS para caracterizar se o egresso é ou não especialista em Educação Infantil, revela o quanto ainda são contraditórias as perspectivas de compreensão da condição e do trabalho docente, quando se referem ao exercício profissional no campo da infância, criança e sua educação. Portanto, para definir um especialista em Educação Infantil, são contraditórios os pontos de vista apresentados pelos profissionais (coordenadores, professores e estudantes egressos).

Ao confirmar que a PGLS nos moldes como determina a Resolução CNE n.º 1/2007 forma o especialista, justificando que em 360 horas o curso consegue ampliar o seu arcabouço teórico de conhecimentos em relação à Educação Infantil, o conjunto de profissionais assume a política do Estado que vincula formação à lógica da racionalidade técnica sob a ideia de preparação para o trabalho.

Assim entendida, a formação assume um caráter técnico para nortear a atuação profissional e, ainda, aponta o professor como único responsável pela organização e realização do trabalho com os processos formativos que envolvem a criança. (BARBOSA, 2008, 2010; CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006; DOURADO, 2002; MARQUEZ, 2006; ROSEMBERG, 1999, 2003; SILVA, 2002; TORRES, 2003).

Ademais, concordamos com o outro grupo de profissionais e estudantes que, em termos de formação acadêmico-científica, da maneira

como se organiza a PGLS em atendimento mediante às determinações da Resolução CNE n.º 1/2007, os cursos na área de Educação Infantil não criam as condições necessárias para a formação de um especialista da infância, criança e sua educação.

Assumimos esse pressuposto porque acreditamos que, por si só, a formação não pode definir uma identidade profissional para o professor. Para nós essa formação consiste em um permanente processo de construção histórico-cultural produzido pelo trabalho na realidade social. Nessa conjuntura, ao apropriar-se da dinâmica de produção da condição e do trabalho docente, a formação de professores se materializa como um processo histórico-social de construção de significados. Essa é a dimensão política essencialmente inerente ao desenvolvimento de um projeto de formação de professores.

No entanto, identificamos que essa dimensão política da PGLS em Educação Infantil ficou comprometida em função do curso se sustentar, sobretudo, pela sistemática do ensino de um conjunto de disciplinas como preparação para uma iniciação à pesquisa e, em alguns casos, à extensão. Desse modo, não houve uma consistente articulação entre ensino, pesquisa e extensão ao longo de toda a formação.

Diante dos dados apresentados na pesquisa e conscientes de que o trabalho é o eixo fundante da formação dos profissionais da educação, mas com o propósito de provocar algumas reflexões em torno da questão de quem pode ser considerado um especialista em Educação Infantil, indicamos algumas condições necessárias para a constituição de um processo de produção dessa identidade profissional, a saber:

- a) trabalhar a partir de uma consciência profissional situada politicamente na realidade social, atuando em defesa da infância como uma categoria histórico-cultural, da criança como um sujeito de direitos e da Educação Infantil como uma política pública;
- b) dominar aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e científicos da infância, da criança e sua educação para criar condição de promover uma ruptura com questões culturalmente demarcadas para uma

Educação Infantil assistencialista e defendê-la como um direito público social;

- c) tomar a Educação Infantil como campo de preocupação político-social, defendendo e consolidando suas especificidades no âmbito das políticas públicas educacionais;
- d) consolidar experiências no exercício da pesquisa vinculadas à formação acadêmica, participando de eventos científicos, congressos, fóruns temáticos e outros campos de produção de conhecimento;

Não obstante, ressaltamos que além das condições indicadas não darem conta da totalidade dos processos que criam e são resultados das múltiplas determinações da realidade social, não podem ser tratadas isoladamente em uma formação de caráter técnico-imediatista. A constituição de uma dessas condições é produzida no movimento gerado pela práxis na totalidade social, mediada pela articulação entre pesquisa, ensino e extensão, e o seu conjunto, configura-se em um projeto formativo permanente.

Mais uma vez assumimos que a natureza política e a função social da PGLS em Educação Infantil consistem em um processo de promoção da formação específica nas peculiaridades da primeira etapa da Educação Básica. Situação em que as múltiplas determinações da realidade social envolvendo a infância, a criança e sua educação são assumidas pelos professores no *lócus* de seu exercício profissional. Esse trabalho consiste em uma das complexas dimensões que fazem parte da configuração dos processos de constituição da profissionalização docente.

Nesses termos, não podemos esquecer que os profissionais da Educação Infantil estão incluídos no âmbito das políticas públicas voltadas à Educação Básica como sujeitos de direitos, com funções e atribuições determinadas mediante suas diretrizes que, para nós, se assentam nas premissas do que Antunes (1995) denomina de capitalismo avançado.

Em tal ambiente político-social, produziu-se um processo de mudança na organização institucional justificado pelos avanços científicos e tecnológicos mediado por uma parcela dos trabalhadores que, segundo Antunes (1995, p.50) objetiva “concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de

valor (...), que se configura pelo peso crescente da dimensão mais qualificada do trabalho, pela intelectualização do trabalho social”.

Sob esse pressuposto estão os processos históricos, sociais e políticos da constituição da profissionalização docente, cujas demarcações nas práticas sociais materializam-se tanto na instituição escolar como nos cursos de formação sob uma forte característica: a intensificação do trabalho docente, que faz gerar precarização, incertezas, burocratização das atividades institucionais e aperfeiçoamento das formas de controle.

O isolamento entre os profissionais no interior da instituição de Educação Infantil produz uma realidade que os faz viver a dupla face do trabalho humano, aquele como expressão do modo de existência e o que representa o processo de produção do capital.

Nessa dinâmica se processa a constituição da identidade profissional, criando um determinado contexto de organização institucional e a produção da condição e do trabalho docente. Por isso, Kuenzer (2007, p.1161) afirma que as políticas neoliberais dedicam-se para definir “processos educativos, nas relações sociais e nas escolas, que disciplinem os trabalhadores operacionais e intelectuais para se submeterem a estas novas formas de trabalho”.

No movimento de contradições que constituem essa totalidade e sob uma perspectiva funcional para fins de titulação, a PGLS ocupou durante mais de três décadas um papel estratégico nas políticas públicas educacionais. Conforme dispositivos legais anteriores, as determinações da Resolução CNE n.º1/2007, ratificam o entendimento de que seus egressos participam de um curso de formação em uma área de conhecimento específica com carga horária mínima de 360h, recebendo um certificado que os qualifica nos planos de carreira como especialistas, como afirma Boldrin (2007, p.132), “traduzidos em acréscimos salariais de 10% a 15%”.

Entretanto, no atual cenário político e econômico do país, a PGLS tem sido desprivilegiada no que se refere ao valor social de sua titulação profissional. Siqueira (2006) e Silva (2005, 2007) atribuem esse fenômeno à ampliação desenfreada desses cursos pela iniciativa privada que, sem supervisão ou acompanhamento do Estado, têm sua qualidade questionada em

diferentes pesquisas e publicações, inclusive, reconhecidas no IV PNPG (2005-2010).

Entre outras questões, configura-se nesse contexto a diferença agregada à titulação oferecida pela universidade pública e outros tipos de IES. O antagonismo está na lógica da formação assumida pelas IES para gerar os certificados que titulam os profissionais. Siqueira (2006, p.112) contribui na discussão afirmando que:

Expedidos por universidades – que, obrigatoriamente, deveriam desenvolver o ensino de forma indissociada da pesquisa e da extensão – e os títulos expedidos por institutos isolados ou centros, que não desenvolvem pesquisa nem geram novos conhecimentos, atuando prioritariamente como repassadores dos conhecimentos produzidos nas universidades.

Portanto, há uma aparente preocupação com a ausência de uma experiência de iniciação à pesquisa acadêmico-científica mais consistente como responsável pela produção do desprestígio social agregado ao título concedido pela PGLS. Essa causa foi diagnosticada e detalhada no IV PNPG (2005-2010), como um fator preocupante no que se referem às condições de implementação desses cursos, caracterizando-os como uma formação aligeirada e voltada para o mercado de trabalho.

Essa é a principal característica apontada como o grande problema da PGLS provocado, especialmente, pela sua proliferação na iniciativa privada destinada aos profissionais da Educação Básica sob a ideia de liberdade e flexibilização, já denunciada por Cunha (1999) como frouxidão curricular (CUNHA, 1999; OLIVEIRA, 1994, 1995a; SAMWAYS FILHO, 1998, 2003; SAVIANI, 2000; SILVA, 2005, 2007; ZENTGRAF, 1988).

Entretanto, essa perspectiva de formação é a proposta encaminhada pelo IV PNPG (2005-2010) e assumida pelo V PNPG (2011-2020) como orientação para prover os cursos de formação de professores. Ao reconhecer que a PGLS não tem sido mais um título atrativo para o mercado, esses dois planos propõem uma ‘inovação’ contraditória e, no mínimo preocupante, já que sugerem manter a mesma lógica da racionalidade técnica, com natureza

política e função social igual à destinada a PGLS para outro tipo titulação, sob a denominação de mestrado profissional.

Essa proposta é designada tanto para a qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, como também à formação docente. Neste último caso, prioriza-se a inclusão de diversificadas estratégias metodológicas para não retirar o professor da escola enquanto estiver em processo de qualificação profissional, inclusive, priorizando a privatização dos cursos. Nas palavras de Siqueira (2006, p.121):

No que se refere à pós-graduação, no PNPG se destaca a formação de professores, de preferência como formação em serviço, também por meio da educação a distância e dos Minter e Dinter, preferencialmente de caráter profissionalizante, mais rápidos, menos exigentes, reduzidos a uma dimensão técnico-imediatista, pagos e como substitutos da pós-graduação *lato sensu*, cujos diplomas atualmente já não são atrativos para grande parte da população.

Percebemos na constituição dessa conjuntura que o problema da PGLS anunciado pelos IV e V PNPG não se instala na dimensão da formação, mas no valor de mercado da titulação que essa formação produz.

As questões que os PNPG utilizam para justificar a substituição dos cursos de PGLS pelo mestrado profissional assemelham-se às razões apresentadas, desde os anos de 1990, por Guimarães e Caruso (1996) para explicar o porquê da formação de professores não acompanhar as experiências exitosas dos cursos de mestrado e doutorado em outras áreas. Segundo eles, seriam dois os motivos: (i) longa duração do mestrado e sua obrigatoriedade como pré-requisito para o doutorado; (ii) o mercado de trabalho não-acadêmico passou a exigir melhor qualificação profissional e, assim, intensificar a contratação de egressos da pós-graduação.

Em nossa opinião, assumidos, atualmente, em uma política de aligeiramento da formação os cursos de mestrado profissional não vão melhorar as condições reais do trabalho e da condição docente em geral, e em particular, da Educação Infantil. A ênfase concentra-se na mesma dimensão técnico-profissional, rápida, pontual da PGLS regulamentada sob os mesmos dispositivos legais das profissões do mercado não-acadêmico, priorizando a EaD como modalidade de oferta desses cursos.

Contraditoriamente, nessa conjuntura política de desvalorização da PGLS no cenário nacional, os cursos dessa natureza em Educação Infantil foram assumidos pelo MEC recentemente. A partir de 2010, esse ministério articulou-se com as universidades federais para a criação e implementação de um projeto de PGLS para a formação de professores da primeira etapa da Educação Básica.

Na primeira edição, participaram dezessete universidades em todo o país, com financiamento do Governo Federal em parceria com as prefeituras municipais. Nesse processo, a universidade tem assumido um papel importante como gestora dos recursos financeiros repassados pelo MEC e, responsável pela organização didático-pedagógica de todo o processo de implementação do curso que envolve: divulgação, seleção de candidatos, organização do quadro docente, desenvolvimento dos processos formativos dos estudantes e, ainda, a dinâmica de acompanhamento e avaliação do trabalho realizado.

Diante das informações apresentadas nessa pesquisa, observamos que os cursos de PGLS em Educação Infantil têm sido diversificados em termos de modalidades de oferta. Nessa flexibilidade, sua função política e papel social são relevantes no contexto da formação de professores para a Educação Básica, tendo em vista a especificidade da abordagem curricular e as possibilidades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão na realidade onde se realizam.

À guisa de conclusão, a relevância da PGLS em Educação Infantil tem se materializado em uma política de formação de professores a partir de três perspectivas diferentes quanto à tendência de oferta: (i) todas as IES, inclusive, as públicas, podem oferecê-la mediante uma política autossustentável, por meio da cobrança de mensalidades dos estudantes e/ou parcerias interinstitucionais; (ii) as universidades públicas podem ofertá-la gratuitamente por uma política interna com recursos próprios e, ainda, em parceria com o Governo Federal e o MEC.

Essa diversificação de oferta evidencia que a formação específica de professores de Educação Infantil consiste em uma necessidade na realidade educacional brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as contradições da realidade social na qual se insere a PGLS e, ainda, a provisoriedade dos resultados apresentados nesse trabalho, temos consciência da complexidade e do tamanho desafio que é tecer algumas considerações acerca da PGLS na política da Educação Superior no Brasil em geral, e na formação de professores em particular.

Os processos históricos e práticas sociais mostraram que a PGLS no Brasil teve origem no período do império sob a denominação de especialização. Era uma formação técnica que o estudante fazia ainda enquanto cursava a graduação, especialmente, nas áreas de direito, medicina e engenharia.

Somente em 1925, o Estado instituiu uma regulamentação para esses cursos para estudantes que já tivessem concluído a graduação, passando a exigir o diploma da graduação para o ingresso na especialização. Desse modo, a especialização tornou-se um curso de pós-graduação. Legalmente, somente em 1965, os cursos de especialização passam a ser denominados PGLS. Essa mudança foi regulamentada pelo Parecer CFE n.º 977/1965 que instituiu a política de pós-graduação no país.

Diante do contexto que emergiu na realidade da política de expansão do Ensino Superior, em especial, após a década de 1960, fez-se necessária uma revisão desse Parecer CFE n.º 977/1965 e, em 1977, aprovou-se uma regulamentação específica para a PGLS.

Assim, no âmbito da política de expansão do ensino superior, a Resolução CFE n.º 14/1977, destinou-se especificamente à regulamentação da formação de professores do magistério superior, posteriormente, alterada pela Resolução CFE n.º 14/1977. Ambos os dispositivos legais contribuíram para a instituição da carreira docente para o magistério superior na década de 1960.

A partir dos anos de 1980, a PGLS destinou-se à formação de professores, sob três perspectivas diferentes: (i) magistério superior, denominados de Metodologia do Ensino Superior; (ii) especialistas da educação para profissionais atuarem na administração escolar, supervisão,

orientação, inspeção no nível de ensino que hoje conhecemos como Educação Básica e, ainda, para esse mesmo nível, (iii) formação de professores, cuja ênfase voltava-se para a metodologia de ensino na disciplina curricular de sua atuação na escola.

Os cursos de PGLS em Educação Infantil só conquistaram um espaço definitivo nos anos de 1990, tornando-se *lócus* de formação de professores da criança de até seis anos de idade. Esse foi o contexto em que realizamos a pesquisa, estudando a natureza política e função social desses cursos, especificamente, tomando como realidade social três universidades públicas do estado da Bahia.

A criação desses cursos na Bahia aconteceu no mesmo período em que a PGLS se expandiu em todo o território nacional como *lócus* de formação de professores de todos os níveis de ensino, especialmente, a partir da promulgação da LDB/1996 que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Até esse período, tinha-se uma legislação específica que regulamentava a PGLS apenas para a formação docente do magistério superior.

Essa nova realidade se produziu no contexto das políticas públicas voltadas para a reforma do Estado inspiradas nas orientações neoliberais, gerando no contexto educacional um movimento político-social que modificou o conteúdo dos dispositivos legais, retirando a exclusividade da PGLS para a formação de professores do magistério superior, estendendo-a para toda a Educação Básica. As implicações e contradições desses processos historicizam os contornos assumidos pelas IES públicas e privadas, que passaram a criar as próprias condições de funcionamento dos cursos.

Tomando esse contexto de fundo, partimos do princípio de que a formação é um direito dos profissionais e das crianças. Portanto, precisa assumida pelo Estado como uma política que assegura o direito ao afastamento do professor de suas atividades durante as aulas do curso responsabilizado às universidades públicas.

Em função disso tomamos os cursos de PGLS como *lócus* de formação específica de professores da Educação Infantil na perspectiva de algumas

questões importantes, a saber: i) que natureza e função política foram assumidas pelos cursos de PGLS na formação dos profissionais da Educação Infantil?, ii) que especificidades da Educação Infantil foram tratadas como prioridades na formação dos professores nos cursos de PGLS?, iii) que concepção de formação efetivou-se nos cursos de PGLS em Educação Infantil?

Apesar das amplas e importantes discussões e pesquisas já produzidas no país acerca da formação dos profissionais da Educação Infantil, o trabalho com essas questões não tem se mostrado uma tarefa fácil. Nessa perspectiva, buscamos em experiências já consolidadas por universidades públicas brasileiras e, em especial, as baianas, apreender o movimento produzido pela PGLS nas relações sociais onde esses cursos se desenvolveram como projetos de formação que trabalharam com a infância, a criança e sua educação.

O delineamento do percurso de realização da investigação com base no materialismo histórico-dialético considerou como hipótese central: os cursos de PGLS em Educação Infantil são *lócus* de formação específica no campo da Educação Superior e se constituem formação continuada se o seu conteúdo buscar aproximar-se da totalidade do movimento dos processos de produção da condição e do trabalho docente.

Para tanto, partimos do princípio de que não podemos naturalizar o entendimento de que todo processo que não é formação inicial consiste em formação continuada, pois não se padroniza a historicidade dos percursos formativos dos profissionais e nem se determina por leis ou Decretos a natureza de um processo de formação continuada.

Do mesmo modo, consideramos que o pequeno número de pesquisas que estudaram os cursos de PGLS em Educação Infantil, até o momento de realizando desse levantamento, não oferece elementos suficientes para afirmarmos que independente de suas condições de funcionamento, esses cursos se constituam formação continuada.

Uma questão específica das IES públicas baianas consistiu na condição de oferta da PGLS. Enquanto duas universidades assumiram

financeiramente os cursos, a outra trabalhou com cobrança de mensalidades dos estudantes, sob a administração de uma fundação. Essas duas situações mostraram uma realidade contraditória, por um lado, ainda é forte a relação público/privada nas políticas de formação de professores e, do outro, apesar das dificuldades, é possível assumir a PGLS como parte integrante das atividades acadêmicas da universidade pública.

A partir dessa questão, identificamos com a análise de dados que os cursos de PGLS nas três IES baianas assumiram como foco a formação de professores para o trabalho pedagógico com crianças de até seis anos de idade em sala de aula, sob duas perspectivas curriculares: i) estruturados com o mesmo ordenamento curricular do Ensino Fundamental, com base nos processos de alfabetização, ii) abordando as especificidades históricas, políticas, sociais e científicas da infância, criança e sua educação.

Essa duplicidade curricular mostra o quanto o viés ideológico do conteúdo da LDB/1996, pode gerar diferentes interpretações que fragilizam os processos de compreensão das peculiaridades da Educação Infantil, especialmente nos aspectos que a distinguem das demais etapas que constituem a Educação Básica.

Para nós, a PGLS em Educação Infantil precisa ser assumida como uma política das universidades públicas com financiamento estatal. Se assim for, esses cursos podem contribuir para a mobilização dos processos de formação específica de professores, criando a necessidade de se implementar efetivamente grupos de pesquisa que assumam a discussão da infância, da criança e sua educação.

Esse trabalho pode ampliar as condições para a constituição de um processo coletivo de busca pela profissionalização docente, em defesa de uma formação continuada e em serviço que assegure tempo na carga horária de trabalho do professor para se dedicar aos estudos e pesquisas durante o curso.

Em conformidade com a legislação brasileira, a PGLS nas IES públicas baianas pautou-se em uma oferta modular, em turnos alternativos para que o professor pudesse conciliar suas funções docentes com o curso.

A dinâmica de funcionamento consistiu em três tipos de atividades, a saber: (i) de ensino com o agrupamento de disciplinas, em sua maioria, indicadas como fundamentos para o trabalho pedagógico com as crianças; (ii) de iniciação à pesquisa, realizada ao longo do processo formativo, tanto nas disciplinas específicas, como também na metodologia da pesquisa e nos TCC; (iii) de extensão, por meio de encontros pedagógicos entre os estudantes da PGLS e os professores das redes municipais de ensino.

Embora tivessem essa dinâmica organizacional, alguns cursos foram organizados sob a perspectiva de funcionamento do Ensino Fundamental. Dizemos isso porque assumiram um modelo de formação muito comum na realidade brasileira, estruturados a partir das orientações neoliberais em que persiste a concepção de que esse é um processo de preparação do professor, de antecipação do conteúdo pedagógico a ser trabalhado com as crianças, sobretudo, com ênfase nos processos de alfabetização.

Essa abordagem formativa ampara-se na lógica da racionalidade técnica, em que o modelo de qualificação profissional delega a responsabilidade da formação aos próprios professores. Estes assumem como obrigação a tarefa de antecipar os processos escolares do Ensino Fundamental para a criança de até seis anos de idade, com a missão de alfabetizá-las no sentido da apropriação da leitura e da escrita.

Em contraposição, duas IES se diferenciaram na oferta da PGLS em Educação Infantil, além das atividades de ensino e iniciação à pesquisa, a abordagem curricular buscou implementar ações que apreendessem, em uma perspectiva mais crítica, as peculiaridades da infância, da criança e sua educação nos movimentos históricos, políticos, sociais, culturais e científicos.

Caracterizamos essa perspectiva de formação como uma ação inovadora desses cursos, uma vez que promoveu um efetivo envolvimento dos estudantes com a realidade social, possibilitando, inclusive, a realização de oficinas pedagógicas com professores de Educação Infantil de diferentes redes municipais de ensino.

Mesmo com esse caráter inovador reconhecemos que essas atividades de extensão consistiram, em muitos casos, como um momento de se levar aos

professores de Educação Infantil das redes municipais o que se aprendeu na PGLS, atribuindo à formação uma concepção de preparação. Entretanto, ressaltamos que esse tipo de articulação é de grande relevância para o fortalecimento do processo formativo para ambos os profissionais, os que são estudantes da PGLS e os que exercem suas atividades nas instituições de Educação Infantil. Esses cursos de PGLS se aproximaram do movimento da condição e do trabalho docente como conteúdo de estudos, trocas, reflexões e produções.

Entretanto, com ordenamentos curriculares diferenciados alguns pontos foram comuns entre os projetos da PGLS nas três IES públicas baianas que consideramos importantes, entre eles, não se propôs um estudo específico acerca da formação de professores. Consideramos necessário que haja uma sistematização no estudo desses cursos a respeito da formação específica e particularidades da profissão, envolvendo uma aproximação com a realidade do trabalho docente para se construir uma compreensão articulada entre a profissionalização, o reconhecimento, a valorização, as condições de trabalho e a busca por salários dignos.

Sistematizado dessa maneira o curso de PGLS cria situações de aprendizagem profissional que qualificam os aspectos de apropriação dos processos de produção da condição e do trabalho docente, tornando-se uma possibilidade de ressignificação da profissão docente na Educação Infantil e, ainda, avançando na produção do conhecimento científico na área.

Essa sistemática pode possibilitar também a implementação de trabalho pedagógico que se ampara na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, envolvendo as crianças de até seis anos de idade, como uma responsabilidade social das instituições de Educação Infantil, das redes de ensino em parceria com a universidade pública.

Mesmo havendo avanços no sentido da valorização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, todos os cursos de PGLS nas IES públicas baianas foram propostos por professores que trabalhavam no curso de Pedagogia e que, posteriormente assumiram sua coordenação. Em sua maioria, esses profissionais estavam recém-chegados de cursos de mestrado ou doutorado. A argumentação mais comum que justificaram a

criação da PGLS em Educação Infantil consistiu em ser uma possibilidade de aprofundamento nos estudos acerca da infância, da criança e de sua educação.

Esse foi um diagnóstico que partiu das experiências que esses profissionais tinham nos cursos de Pedagogia e, ainda, de dois contextos diferentes, mas interligados, a pouca referência curricular às especificidades da Educação Infantil nessa licenciatura e a necessidade da realidade social identificada nas instituições das redes municipais de ensino. Em decorrência, priorizaram como critério para ingresso na PGLS, estudantes egressos da licenciatura em Pedagogia.

Mesmo considerando a importância e o valor social desse diagnóstico, os planos de ensino apresentados nos projetos dos cursos de PGLS em Educação Infantil não indicaram estudos a respeito da infância, criança e sua educação no contexto baiano, os processos históricos, sociais e políticos foram tratados em uma abordagem geral.

Além disso, os profissionais que assumiram as coordenações dos cursos de PGLS das três IES afirmaram que enfrentaram muitas dificuldades durante a oferta da PGLS, por exemplo, compor o quadro docente. Essa dificuldade se deu ora pela sobrecarga de trabalho dos professores nas atividades vinculadas à graduação, ora porque esses profissionais não tinham experiência nem formação em Educação Infantil.

Na PGLS em que havia pró-labore advindo das mensalidades dos estudantes, destinado ao pagamento do trabalho excedente dos professores foi mais fácil contornar a situação. Já nos cursos em que não havia esse recurso financeiro específico, alguns profissionais conseguiram incluir a carga horária em suas atividades acadêmicas na instituição, outros trabalharam como voluntários.

A partir do movimento do contraditório na realidade social entre a Educação Superior e a Educação Básica, a PGLS em Educação Infantil no contexto baiano, teve um papel social importante, pois no contexto da universidade pública, conquistou o *status* de ser um dos *lôcus* de realização da

formação específica dos profissionais que trabalham com a infância, a criança e sua educação.

Em contraposição, da maneira como a legislação orienta o seu ordenamento curricular, a PGLS não pôde ser considerada formação continuada, pois não se aproximou da totalidade dos processos de produção da condição e do trabalho docente como conteúdo político dos processos formativos.

Sob esse pressuposto, ressaltamos que não se pode naturalizar a ideia de que todo processo que não é formação inicial é continuada. A formação é um trabalho que se constitui como ato político e, por isso, não se padroniza na historicidade de seus percursos histórico-sociais.

Assim, leis e decretos podem determinar critérios para sistematizar o ordenamento de um curso de formação, mas não podem definir sua natureza política e sua função social, pois essas são especificidades produzidas pelas relações e práticas sociais, tomando como referência a realidade que produz a condição e o trabalho docente.

Desse modo, é complicado afirmar que a constituição da especificidade da identidade do profissional se faz apenas pela formação acadêmica que lhe atribui uma titulação. A produção da condição e do trabalho docente é um processo que contextualiza a dinâmica da formação como um ato político, portanto, permanente.

Destacamos essa questão porque em relação à PGLS em Educação Infantil nas IES públicas baianas, não houve consenso entre os profissionais envolvidos na pesquisa (coordenadores, professores formadores e estudantes egressos) de que os egressos desse curso podem ser considerados ou não especialistas em Educação Infantil.

O grupo que identifica como especialistas os egressos da PGLS em Educação Infantil, utiliza-se como referência a titulação gerada pelo processo de formação acadêmica, que amparada na legislação pertinente é reconhecida nos planos de carreira docente.

Em contraposição, o outro grupo apresenta essas mesmas razões para destacar as fragilidades desse processo formativo não atribuir um título de

especialista em Educação Infantil, uma vez que essa identidade é uma construção político-social situada em um contexto histórico, acadêmico e científico que um curso de 360 horas não pode oferecer as condições necessárias para implementá-la.

A precaução desse último grupo sustenta-se na ideia de que, mesmo com todos os cuidados e inovações vivenciados nas IES públicas baianas, a PGLS de modo geral se constituiu em um curso técnico, pontual, aligeirado. As orientações dos dispositivos legais são as mesmas tanto para a formação acadêmica como para a não-acadêmica. Tal abertura reforça o caráter profissionalizante e facilita a abertura da grande oferta desses cursos pela iniciativa privada, inclusive, sob o risco de se implementar em um processo de qualidade duvidosa.

Diferentemente do que aconteceu nas IES públicas baianas que têm processos regulatórios próprios, a premissa mercadológica que se apropriou da PGLS tem se sustentado no descomprometimento do Estado em relação à sua oferta, acompanhamento e avaliação. Com um currículo flexível, versátil e adaptável a qualquer área e tipo de instituição, esses cursos produziram e foram produzidos em um território fragilizado. A formação de professores acontece, predominantemente, nas atividades de ensino e, em muitas situações, sem caráter acadêmico-científico.

Apesar de existirem experiências diferenciadas, essa designação técnica atribuída à formação na PGLS foi acentuada pelo mercado que assumiu os cursos no campo da Educação Superior destinados a uma formação rápida com fins de obtenção do título objetivando acréscimos salariais. Marcada por uma concepção ingênua de ensino e pela omissão na realização de atividades de iniciação à pesquisa, os cursos de PGLS acontecem como uma ação isolada e mecânica da realidade social.

Assim compreendido, o ensino deixou de ser um trabalho complexo e passou a ser tratado como um ato de reprodução, de inculcação de valores e, sob essas premissas, a base ideológica da formação se fortaleceu como aparelho de reprodução ideológica do Estado capitalista. A elasticidade da legislação educacional foi outro aspecto que contribuiu para esse processo se flexibilizasse em pelo menos dois sentidos: i) agradava aos grupos dominantes

fornecendo mão-de-obra 'qualificada' para o mercado de trabalho; ii) criava um discurso de que com essa titulação facilitava-se o ingresso no mercado do trabalho, sob a perspectiva da empregabilidade, impulsionada pela ideia de ascensão social por meio da formação em nível superior.

Essa configuração adequou-se à PGLS e produziu uma realidade confusa e ambígua que gerou muitas omissões e indefinições ferindo, sobremaneira, a dinâmica de constituição de sua identidade como Pós-Graduação. Em função do alargamento de sentidos atribuídos pelo mercado a esses cursos com foco na titulação, tem sido implementado outro tipo de formação técnica de caráter profissionalizante como uma alternativa de substituição da PGLS, denominados de mestrados profissionais.

Essa mudança tem gerado a produção de um contexto formativo que mais uma vez enfatiza a titulação a partir de seu valor no mercado. Os cursos de mestrado profissional assumem um caráter acadêmico e não-acadêmico, apropriando-se de diferentes meios de operacionalização, como por exemplo, a educação a distância.

Diante dos múltiplos sentidos que essa realidade comporta, entendemos que várias são as consequências dessa lógica na condução das políticas de formação de professores no país. Se a PGLS continuar reconhecida como um processo formativo apenas com fins de titulação, sua referência curricular mantém a lógica de formação técnico-imediatista, tornando-se, também, um mecanismo importante para a fragilização da concepção de formação específica e, desse modo, possibilitando o seu fortalecimento nas instituições privadas.

A partir dessas considerações muitas questões podem ser desdobradas como objeto de estudos em futuras pesquisas, como por exemplo: (i) a trajetória profissional dos egressos da PGLS em Educação Infantil, tomando como referência sua condição e as especificidades docente realizado; (ii) os processos de formalização das universidades quanto à sua política de oferta, desenvolvimento e avaliação da PGLS e os efeitos da formação nos municípios; (iii) a produção científica resultado do trabalho dos cursos de PGLS em Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. INEP em São Paulo: cursos de especialização educacional para bolsistas latino-americanos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, n.º 90, vol. 39. Abril-Junho, 1963. p.08-23.

ABRHAÃO, José Carlos. Trajetórias dos marcos referenciais do *lato sensu*: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 à Resolução n.º 01 – CNE de 2001. *In*: **30ª Reunião da Anped**, GT: Política de Educação Superior, n.11, Comunicação, de 08 a 10 de outubro, 2007. p.01-17.

AGUIAR, M. A. S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapetia; AGUIAR, Márcia Angela da S (Org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004, v. 1, p.193-210.

_____.; SCHEIBE, Leda. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 68, p. 220-238, 1999.

_____. Política de formação de professores para a educação básica no Brasil: mudanças na agenda. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: Novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009, v. 1, p.135-148.

ALARCAO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto Editora, Portugal, 1996.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil**: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Tese (Doutorado em Educação).

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento gerador**. Goiânia, GO, 2008, 29p.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Boletim da Anfope**. V. 7, n.15, dez. 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995b.

APPLE, Michael W.; TEITELBAUM, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Revista Teoria e Educação**, n.º 4, 1991. p.62-73.

ARAÚJO, José Carlos Souza. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira: demarcações conceituais e algumas ilustrações. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Navegando pela**

história da educação brasileira: 20 anos de Histedbr. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.191-222.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**. 2001, vol.22, n.74, p. 251-283.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir Alves de Souza (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.191-210.

_____. Os educandos, seus direitos e o currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M (Coord.) **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006. p.49-82.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A educação como política pública**. 3.ed. Campinas : Autores Associados, 2004.

BAHIA. **Lei n.º 7.176**, de 10 de setembro de 1997. Reestrutura as Universidades Estaduais da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/85403/lei-7176-97-bahia-ba>. Acesso em: 21 set. 2011.

_____. **Resolução CEE n.º 04**, de 11 e 12 de janeiro de 1992, dispõe sobre a validade dos certificados de pós-graduação 'lato sensu' e fixa normas para sua realização, por instituições do sistema estadual de ensino. Publicada em Diário Oficial de 15 de janeiro de 1993.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-Escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. FE/USP, 1997 (Tese de doutorado).

_____. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. **INTER-AÇÃO**. Revista da Faculdade de Educação, UFG, Goiânia: Editora da UFG. v. 33, n.º 02, jul/dez, 2008. p.379-394.

_____. Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional n.º 59/2009: dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade. **Salto para o Futuro**. p.13-22, 08 nov. 2011.

_____. Educação Infantil em Goiás: História e Políticas Públicas. **XV ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. 2010, p.02-14.

_____. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento um mundo em movimento: contribuições da psicologia sócio-histórico-dialética para uma didática de orientação dialética. *In*: SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, Mariza Vanessa (Orgs.). **Didática e Interfaces**. Rio de Janeiro/Goiânia: Deescubra, 2007. p.19-38.

_____. Método dialético na pesquisa da infância: desafios e possibilidades para a psicologia e a educação. *In: II Congresso Brasileiro de Psicologia: ciência e profissão*, 2006, São Paulo. Anais do II Congresso, 2006. p. 70-85.

_____. **Psicologia sócio-histórico-dialética**: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991 (Dissertação de Mestrado)

_____. Trabalho docente na educação infantil: um olhar sob a teoria histórico-cultural. *In: II Simpósio Infância e Educação - Infância e Conhecimento*, 2006, Catalão - GO. Anais do II simpósio, 2006. p.30-45.

_____; ALVES, N. N. L.; MARTINS, Telma. A educação infantil e a formação de seus professores: um olhar crítico. *In: III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - EDIPE*, 2009, Anápolis - GO. **III EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Professor: Entre os desafios do cotidiano escolar e a realização profissional. Anápolis - GO, 2009. v. 1. p.1-8.

_____; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma. O trabalho docente na Educação Infantil: uma perspectiva dialética. *In: V Simpósio sobre Trabalho e Educação*, 2009, Belo Horizonte. V Simpósio trabalho e educação, 2009. p.01-12.

BARROS, Elionora Maria Cavalcanti de. **Política de pós-graduação no Brasil (1975/1990)**: um estudo de participação da comunidade científica. FE/UnB, 1992 (Dissertação de Mestrado).

BARROSO, João (Org). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e atores. Portugal, Lisboa: Educa, 2006.

_____. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Portugal, Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BERTRAND, Oliver. **Competências e Qualificações Profissionais**. Brasília: UNESCO/IIPE, 2005.

BOAVENTURA, Edivaldo Moreira. **A construção da universidade baiana**. Salvador: Edufba, 2009.

BOLDRIN, Leila Conceição Fávero. **A especialização como espaço de formação continuada do professor de Educação Infantil em Goiás**. Universidade Federal de Goiás, 2007. Tese (Doutorado em Educação).

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito dos documentos oficiais após a LDB 9.394/96**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial, 1988.

_____. **Emenda Constitucional n.º 53**, 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: 21 set. 2011.

_____. **Emenda Constitucional n.º 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

_____. **Lei n.º 3.780**, de 12 de setembro de 1960, que dispôs sobre a classificação dos cargos do serviço civil do poder executivo. Disponível em http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%203.780-1960?OpenDocument. Acesso em: 21 set. 2011.

_____. **Lei n.º 4.881**, 10 de dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4881A.htm. Acesso em: 21 set. 2011.

_____. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei n.º 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. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.494-2007?OpenDocument. Acesso em: 21 set. 2011.

_____. **Lei n.º 3.780**, de 12 de Julho de 1960. Dispõe sobre a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, estabelece os vencimentos correspondentes e dá outras providências. Disponível em: [0](#)

_____. **Lei n.º 4.881**, de 6 de dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/12/1965, p.b12689.

_____. **Lei n.º 5.539**, de 27 de Novembro de 1968. Modifica dispositivos da Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, p.10.369.

_____. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 21 set. 2011.

_____. **Lei n.º 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov.1995.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no DOU em 21 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L4024.htm>. Acesso em 30 de maio 2011.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em 30 de maio 2011.

_____. **Decreto Imperial n.º 5.600**, de 25 de Abril de 1874. Decreta a criação da Escola Politécnica. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio> . Acesso em 30 de maio 2011.

_____. **Decreto n.º 1.086**, de 25 de fevereiro de 1970. Fixa os vencimentos básicos do pessoal docente do Ensino Superior federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/02/1970, p.1401.

_____. **Decreto n.º 16.782**, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o Concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. p. 9. Seção 1. Diário Oficial da União (DOU) de 30/10/1926.

_____. **Decreto n.º 19.851**, de 11 de abril de 1931. Estatuto da Universidade Brasileira.

_____. **Decreto n.º 19.852**, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial da União - Seção 1 - 04/06/1931, p.9219.

_____. **Decreto n.º 21.321**, de 18 de Junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/06/1946, p.9256.

_____. **Decreto n.º 3.704**, de 27 de dezembro de 2000. Altera a Nomenclatura Comum do MERCOSUL (NCM) e as alíquotas do imposto de importação dos produtos que menciona, e dá outras providências. LEX – Coletânea de Legislação e Jurisprudência: Legislação Federal e Marginalia. São Paulo, v. 65, 2001.

_____. **Decreto n.º 465**, de 11 de Fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei n.º 5.539, de 27 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-lei/Del0465.htm.

_____. **Decreto n.º 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União (DOU) de 20/12/2005

_____. **Decreto n.º 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mai. 2006.

_____. **Decreto n.º 59.676**, de 6 de dezembro de 1966. Regulamenta a Lei n.º 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 07/12/1966, p.14198.

_____. **Decreto n.º 76.058**, de 30 de julho 1975. Instituiu o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação.

_____. **Decreto nº 91.694**, de 27 de Setembro de 1985. Proíbe a criação de novos cursos de Direito em todo Território Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/09/1985, p..14186.

_____. **Decreto nº 93.594**, de 19 de Novembro de 1986. Susta a criação de novos cursos superiores de graduação em todo o território nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/11/1986, p.17337.

_____. **Decreto nº 87.911**, de 07 de dezembro de 1982. Regulamenta o artigo 47 da Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 9.12.1982.

_____. **Resolução CEB n.º 1**, de 7 de abril de 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Publicada em Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

_____. **Resolução CES n.º 3**, de 5 de outubro de 1999. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Publicada em Diário Oficial da União, Brasília, 7 de outubro de 1999. Seção 1, p.52.

_____. **Resolução CFE n.º 12**, de 27 de outubro de 1983. Conselho Federal de Educação. Diário Oficial da União de 27/10/1983 – Seção I. MEC/CFE.

_____. **Resolução CFE n.º 14**, de 1977. Dispõe sobre cursos de aperfeiçoamento e especialização. MEC/CFE.

_____. **Resolução CFE n.º 17**, de dezembro de 1977. Brasília: 1977.

_____. **Resolução CFE n.º 2**, de 27 de abril de 1979. Dá nova redação ao parágrafo único do art. 3º da Resolução n.º 14/77 do Conselho Federal de

Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 de maio de 1979. Seção I, p. 6677.

_____. **Resolução CNE n.º 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006.

_____. **Resolução CNE n.º 2**, de 20 de setembro de 1996. Fixa normas para autorização de cursos presenciais de pós-graduação lato sensu fora de sede, para qualificação do corpo docente, e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces02_96.pdf. Acesso no dia 10 de julho de 2011.

_____. **Resolução CNE n.º 1**, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso no dia 10 de julho de 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Publicada em Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 6**, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Publicada em Diário Oficial da União, Brasília, 21 de outubro de 2010, Seção 1, p. 17.

_____. **Resolução CNE/CES n.º 1**, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Publicada em Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12.

_____. **Resolução CNE/CES n.º 24**, de 18 de dezembro de 2002. Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Publicada no Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 2002, Seção 1, p. 49.

_____. **Parecer CFE n.º 2.288**, de 2 de setembro de 1977. Regulamentação dos cursos de aperfeiçoamento e especialização.

_____. **Parecer CFE n.º 2.559**, de 4 de julho de 1975. Programa Regional de Especialização de Professores do Ensino Superior. Processo n.º 10.114/1974, Universidade Católica de Minas Gerais. In: **Documenta s/n**. Brasília. p.375-377.

_____. **Parecer CNE/CES n.º 238**, de 7 de agosto de 2009. Dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não-educacionais, na modalidade presencial e a distância, para a oferta de cursos de especialização, e apresenta disposições transitórias.

_____. **Parecer CNE/CES n.º 364**, de 06 de novembro de 2002. Regularidade da cobrança de taxas em cursos de Pós-Graduação, *lato sensu*, com base no art.90, da Lei 9394. Publicado no Diário Oficial da União, dia 18 de novembro de 2002, Seção 1, p. 27

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. 2 v.

_____. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep/MEC, 2003.

_____. **Catálogo de Cursos de Especialização em Instituições de Ensino Superior - 1992**. Brasília: MEC/CAPEES, 1992.

_____. **Catálogo Pós-Graduação *Lato Sensu* em Instituições de Ensino Superior - 1994**. Brasília: MEC/CAPEES, 1994.

_____. **Catálogo Pós-Graduação *Lato Sensu* em Instituições de Ensino Superior - 1998**. Brasília: MEC/CAPEES, 1998.

_____. **Cursos Pós-Graduados (mestrado e doutorado), Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento, Cursos de Extensão**. Brasília: MEC/CAPEES, 1965.

_____. **Documenta**. Brasília, 1968.

BRASIL. Nota Técnica DAES/INEP/MEC, de 01 de junho de 2011, sobre a reformulação dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação da educação superior para operacionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2011.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação: I PNPG (1975-1979)**. Brasília: MEC/SESU/CAPEES, 1975.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação: II PNPG (1982-1985)**. Brasília: CAPES, 1982.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação: III PNPG (1986-1989)**. Brasília: CAPES, 1986.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação: IV PNPG (2005-2010)**. Brasília: MEC: CAPES, dezembro de 2004. Disponível on line em <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/PNPG.htm> Acesso em maio de 2005.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação: V PNPG (2011-2020).** Brasília: CAPES, 2010.

_____. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b.

_____. **Programa de apoio a cursos de pós-graduação *lato sensu*.** Orientações básicas. Divisão de programas especiais, MEC/CAPES, 1995.

_____. Programa de apoio a cursos de Pós-Graduação Lato Sensu. Orientações Básicas. **Divisão de Programas Especiais.** Capes/DPE, 1995.

_____. **Reforma Universitária:** Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto n.º 62.937/68. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, Ministério da Fazenda, 1968.

_____. **Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária,** criado pelo Decreto n.º 62.937. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto, 1968.

_____. **A Educação no Brasil na década de 90: 1991-2000.** Brasília: INEP/MEC, 2003.

_____. **Organização Universitária Brasileira.** Decretos n.º 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931. Ministério da Educação e Saúde Pública Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; FRANÇA, Rosângela de Fátima. Os desafios de um programa de pós-graduação em serviço no âmbito da alfabetização e da educação infantil na rede municipal de educação no Amazônia brasileira. **VII Seminário Internacional REDESTRADO – UCH - CLACSO.** p.1-11. Lima, Peru, agosto de 2010.

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

_____. Pós-graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores? In: BRZEZINSKI, Iria; TAVARES, José. **Conhecimento Profissional de Professores.** Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001. p.53-80.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia A (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

_____. Atendimentos à infância na década de 80: políticos federais e financiamento. **Pesquisa e Educação.** São Paulo, n.º. 82, p.5-20, agosto, 1992.

_____; FULLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, 2006, vol.36, n.127, p.87-128.

_____; HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, n.80, p.11-20, fev. 1992.

CARVALHO, Antônio Paes de. Reflexão sobre a Pós-Graduação *Latu Sensu*. Cursos de Pós-Graduação. **Seminário de assuntos universitários** (Dez anos de reflexão e debate). Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. p.423-439.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; e DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. 2001, vol.22, n.75, p. 67-83.

CERISARA, Ana Beatriz. A Produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p.19-49.

_____. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. **Caderno Temático de Formação II - Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo**. 2004. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT. p.06-12.

_____. **Professoras da Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002b.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso de estudantes universitários. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** 2003, n.24. p.5-15.

COELHO, Anelise Barbosa. **A formação continuada para a Educação Infantil**: um estudo sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu* de Curitiba. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação).

COLLARES, Cecília Azevedo Lima et al. Educação Continuada: a política da descontinuidade. In: **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas, n.º 68/especial, 1999. p.202-219.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGEM, Amarílis Coelho; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Identidade profissional e formação continuada de professores da educação infantil em nível de especialização. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso (Orgs.). **Formação continuada de docentes da Educação Básica: construindo parcerias** (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.166-178.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade; GUSSO, Divonzir Arthur; LUNA, Sérgio Vasconcellos. **A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro**. Brasília: CAPES, 1986.

CUNHA, Débora Anunciação da Silva Bastos. **Oferta de vagas e qualidade da Educação Infantil no oeste da Bahia**. Salvador: EDUNEB, 2009.

CUNHA, Isabel Cristina Kawal Olm et AL. Construindo instrumentos de avaliação para os cursos de pós-graduação *lato sensu* da Unifesp: relato de experiência . **Estudos em Avaliação Educacional**. p.29-40, v. 18, n.º 38, set/dez, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.º 88, Out. 2004. p.795-817.

_____. Ensino Superior e Universidade no Brasil. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-204.

_____. **Pós-Graduação em educação: no ponto de inflexão?**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1991, maio, p.63-80.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n.º 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p.07-20, set./dez. 2005.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso (Orgs.). **Formação continuada de docentes da Educação Básica: construindo parcerias** (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. A formação dos professores para educação básica: dilemas atuais para educação física. **Rev. Bra. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 119-133, jan. 2002.

DAVIES, Nicholas. Os procedimentos adotados pelos Tribunais de Contas da Bahia para a verificação das receitas e despesas vinculadas à educação **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 139-156, jan./mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Campinas, **Educação & Sociedade**, v. 23, n.80, p. 235-254, 2002.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo a educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Políticas e gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. SP: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p. 17-30.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação**, n.º 4, 1991. p.41-61.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, vol. 26, núm. 92, outubro, 2005, p.1.013-1.038.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Autonomia universitária: desafios histórico-políticos. **Universidade e Sociedade**, n.º 12. Sindicato ANDES Nacional. São Paulo, 1997. p.09-12.

_____. Da Cátedra Universitária ao Departamento: questões para um debate. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João Reis (Org.). **Educação Superior**: análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001. p. 223-230.

_____. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. v.1. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000.

_____. **Universidade e poder**: análise crítica, fundamentos históricos (1930 1945). Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar Revista**. 2006, n.º 28, p.17-36.

FEITOSA, D. A.; FERNANDES, J. B.; DUQUES, M. L. F. A Efetivação das Políticas de Atendimento a Educação Infantil no Sudoeste da Bahia: um estudo sobre a microrregião de Guanambi. In: **19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2009, João Pessoa. Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009. p. 01-07.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo, Alfa-ômega, 1979.

FERRARO, Alceu Ravanello. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educação & Sociedade**. 2011, v. 32, n.º 117, p. 989-1013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FIALHO, Nádya Hage. **Universidade Multicampi**. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

FLORES, Elizebeth Dueñas Peña de. **A pós-graduação em educação: o caso da Unicamp na opinião de professores, ex-alunos e alunos**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995. Tese (Doutorado em Educação).

FONSECA, Dirce Mendes da. Contribuições ao debate da pós-graduação *latu sensu*. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.1, n.2, p. 173-182, nov. 2004.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7.ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1203-1230, 2007.

_____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, 1999. p.17-44.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.80, setembro, 2002, p. 136-167.

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p.89-116.

_____. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. São Paulo: 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 25-54.

GAETA, Maria Cecília Damas. **Formação docente em Ensino Superior: uma inovação em cursos *lato sensu***. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação).

GARCIA, Regina Leite. Uma experiência de curso de pós-graduação *lato sensu* na área de educação pré-escolar: tentativa de co-gestão. *In: CADERNOS CEDES*. Educação Pré-Escolar: desafios e alternativas, 3.ed. n.º 9, São Paulo, Cortez Editora, 1991, p.84-95.

GATTI, Bernardete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAZOLLA, Ana Lúcia. Evolução das Formas de Organização da Pós-Graduação Brasileira. **Discussão sobre a pós-graduação brasileira**. Brasília, 1996. p.93-10.

GENTILLI, V. O jornalismo brasileiro do AI-5 à distensão: “Milagre econômico”, repressão e censura. **Revista Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 1, n. 2. p.87-99, 2º semestre de 2004.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Cândido Alberto. **Pós-Graduação *lato sensu*: terra de ninguém?** *In: Infocapes*, Brasília, v. 7, n. 2, p. 4-18, abr./jun. 1999.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOULART, Ana Lúcia; PALHARES, M. S (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **A concepção dialética da história**. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARAES, Reinaldo; CARUSO, Nádia. Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação. **Discussão sobre a pós-graduação brasileira**. Brasília, 1996. p.117-126.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e relações de Gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; VIEIRA, Jarbas Santos. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. *In* FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.): **A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p.113-132.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2004.

JACOB, Vera Lúcia Chaves. O público e o privado na Educação Superior Brasileira: a privatização da universidade pública. *In*: SILVA, Abádia Maria e SILVA, Ronalda Barreto. **A ideia de Universidade**: rumos e desafios. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p.67-90.

KIPNIS, Bernardo. **A pós-graduação lato sensu**: algumas considerações sobre política e avaliação na década de 90. Revista Contabilidade, Gestão e Governo. Brasília, v.1, n.º 01, p. 15-44, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 61-79, 1999.

_____. É importante alfabetizar na pré-escola? **Ver. Fac. Edu.** São Paulo, v.7, p.21-41, jun, 1981.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sônia, ABRAMOVAY, M. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.º 53, p.102-107, fev., 1985.

_____. (Org.) **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O papel social da pré-escola. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Temas em Destaque**: creche. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989. p.20-27.

_____. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____; BAZILIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, 1998, vol. 19, n.63, p. 105-125.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**. N.º 68, 1999. p.163-183.

_____. **As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica:** primeiras aproximações. Educar. Especial, p.43-69. Curitiba: UFPR, 2003.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, p.81-93, 2004.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na Escola.** Educação e Linguagem, Universidade Metodista. São Paulo, v.8 p. 45-68, 2003.

_____. Da dualidade assumida à negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p.1.1153-1.178, 2007.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.55-75.

_____. **O trabalho como princípio educativo.** Cad. Pesq., p.21-28. São Paulo, 1989.

_____; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. p.19.Campinas, SP: Papirus, 2009. p.19-48.

KUHLMANN JR. Moysés. Educação infantil e currículo. In: GOULART, A. L.; PALHARES, M. S (Org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003. p.51-66.

_____. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n.º 14. p.5-18, mai/jun/jul/ago 2000. Número especial.

LEITE FILHO, Aristeo. Heloísa Marinho: Educadora de educadores na educação Infantil no Rio de Janeiro. In: **23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**, Caxambu. Anais, 2010. p.01-22.

_____. **Heloísa Marinho:** uma tradição esquecida. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2011.

LOPES, Kênia Gomes, ROMERO, Liliam Doussou. **Formação continuada e pós-graduação lato sensu:** o caso da universidade Estadual do Maranhão. p.37-49.

LUIGLI, Rosário Genta; VICENTINI, Paula Perin. **História da profissão docente no Brasil:** representação em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, Jussara Marques de. **A formação do pedagogo em tempos neoliberais: a experiência da UESB.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politécnica, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez Editora, 1989.

MACHADO, Maria Lucia A (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MACIEL, Rubens Mário G. Cursos de Pós-Graduação. **Seminário de assuntos universitários** (Dez anos de reflexão e debate). Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. p.41-48.

MANACORDA, Mario Alighieiro. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932): a reconstrução educacional no brasil - ao povo e ao governo. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso no dia: 10 de setembro de 2011.

MARQUEZ, Christine Garrido. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil.** Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: **29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006. v. 1. p.02-17.

MARTINS, Ricardo C. de Rezende. **A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90.** Educ. Bras. Brasília. V. 3.p. 93-119, 1991.

MARTINS, Telma. A. T. **Educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente.** FE/UFG, 2007 (Dissertação de Mestrado).

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política.** Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. Livro primeiro, Tomo I. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade.** 9.ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Cursos de Metodologia do Ensino Superior: abordagem crítica. **Revista Faculdade de Educação da USP.** São Paulo, 1988. n.º 14, jul/dez. p. 225-234.

_____. **Competência pedagógica do professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Política de pós-graduação *lato sensu* no Brasil**: configuração no período de 1964 a 1985. FE/USP, 2010 (Tese de Doutorado).

MERISSE, Antônio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, Antônio (et all). **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciências, 1997. p.25-52.

MIEIB. MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação Infantil**: construindo o presente. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MONTEIRO, Maria Therezinha de Lima. A primeira década da Psicopedagogia no Distrito Federal e a Educação. **Revista Associação Brasileira de Psicopedagogia**. n.º 70, v.23, 2006, p.68-76.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote: 1999.

OLIVEIRA, Alderenik Antônio de. **Ludicidade**: o que revela a produção discente nos cursos de especialização em educação na UNICENTRO (1990-2004). Programa de Pós- Graduação em Educação UEM, 2009 (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Anátalia Dejana Silva de Oliveira. O curso de Pedagogia no contexto da formação para a docência na Educação Infantil. In: **Revista da FAEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.18, n.º 31, p.143-154, jan./jun. 2009.

_____. A docência na Educação Infantil e a constituição do trabalho pedagógico: onde creche e pré-escola se encontram? In: LEIRO, Augusto Cesar Rios e SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação Básica e trabalho docente**: políticas e práticas de formação. Salvador: Edufba, 2011. p.159-174.

_____. **A formação em Pedagogia para a docência na educação infantil**: em busca do sentido da qualidade. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.13-38.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. **Gênese, Evolução e Tendência da pós-graduação *lato sensu***. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994. Tese (Doutorado em Educação).

_____. Origem e evolução dos cursos de pós-graduação *lato sensu* no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Jan.,/Mar., 1995a, vol.29, p.19-33.

_____. **Pós-graduação:** educação e mercado de trabalho. Campinas: Papirus, 1995 (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. Modernização tecnológica e flexibilidade da educação: a importância dos cursos de pós-graduação. **Revista de Administração Pública.** Jan.,/Mar., 1995b, vol.29, p.19-33

OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. A articulação entre universidade e educação básica na formação inicial e continuada de professores: demandas contemporâneas, situações-problema e desafios atuais. In: LEIRO, Augusto Cesar Rios e SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação Básica e trabalho docente:** políticas e práticas de formação. Salvador: Edufba, 2011. p.39-56.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de; MELLO, A. M., VITÓRIA, T. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Creches:** crianças, faz de conta & cia. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.

_____. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996. p.64-68.

_____. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PEIXOTO FILHO, José Paulino. **Pós-graduação *lato sensu* como formação continuada:** um estudo da experiência de curso na UFPE, 2004 (Dissertação de Mestrado).

PILATI, Orlando. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? **Revista Brasileira de Pós-Graduação,** Brasília, v. 3, n. 5, p. 7-26, jun. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Leonida. **O especialista em Educação em busca de uma prática transformadora.** Departamento de Psicologia da Educação/Fundação Getúlio Vargas, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação).

POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas,** n.º 2, Nov. 1971, p.1-43.

PORTUGAL, Nina Dutra Bastos. **Especialista em Educação Pré-Escolar:** proposta de currículo e diretrizes para implantação. FE/UFF, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação).

PROTETTI, Fernando Henrique. **Burocracia e Pós-Graduação *Lato Sensu* na Unesp:** os cursos de especialização na área de educação (1999-2010). Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação).

_____. O sentido lato das especializações da UNESP na área de Educação: contribuições à pós-graduação no Brasil. *In: IV Simpósio Internacional*, 2008, Uberlândia. IV Simpósio Internacional. Uberlândia: Digiteca, 2008. p.1-9.

_____; VAIDERGORN, José. As fundações de apoio às universidades públicas: efeitos da reforma do Estado na educação superior brasileira. **INTER-AÇÃO**. Revista da Faculdade de Educação, UFG, Goiânia: Editora da UFG. v. 36, p. 159-177, 2011.

PUTERMAN, Jacob. **Pós-Graduação *lato sensu* nas instituições Ensino Superior isoladas de São Paulo**: análise das experiências implantadas na associação de ensino de Inapetininga (AEI) e na Sociedade Hebraico-Brasileira (SRBR). UNESP, Marília, SP, 2000. Tese (Doutorado em Educação).

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação da educação superior: flexibilização e regulação. *In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). Políticas e gestão da educação superior*: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Alternativa: NEDESC, 2003, p. 137-157.

ROMERO, L. D.; LOPES, Kenia Gomes. Formação continuada e Pós-Graduação *lato sensu*: o caso da Universidade Estadual do Maranhão. *In: 2º Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2002, Natal. **Anais**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. p.1-466.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças pequenas na agenda de políticas para a infância: representações sociais e tensões. *In: PALACIOS, Jesús; CSTAÑEDA, Elsa (Org.). A primeira infância (0 a 6 anos) e seu futuro*. Madri: Fundação Santillana, 2009. p.49-62.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In: MACHADO, Maria Lucia A (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.63-78.

_____. Expansão da educação Infantil e processos de exclusão. *In: Cadernos de Pesquisa*: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Ed: Autores Associados, julho 1999. p.07-40.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. 2002. n.º 115, p.25-63.

_____. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. *In: Simpósio Educação Infantil*, Brasília, 2002. **Anais**. Brasília: Unesco, 2003. p.33-61.

_____. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. *In: Simpósio Educação Infantil*: construindo o presente. **Anais**. Brasília: UNESCO, 2003. p.33-82.

SAMWAYS FILHO, João Leopoldo. A pós-graduação *lato sensu* no CESUP. *In: COLOSSI, Nelson; SILVEIRA, Amélia; SOUSA, Cláudia Gonçalves de (Org.)*.

Administração universitária: estudos brasileiros. Florianópolis: UFSC, 1998. p.17-29.

_____. Percepções e ações sobre pós-graduação *lato sensu* como fator regulador na qualidade e o Ensino Superior. Texto apresentado no **III Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul**. p.1-15, 2003.

SANCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias, Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. 2003, vol. 24, n.83. p. 627-641.

SANTOS, Reginaldo Souza et al. Uma reflexão metodológica sobre a pós-graduação no Brasil. **Revista ANGRAD**. v. 8, n.º4, out/nov/dez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52), jan./abr. 2007. p.15-27.

_____. (et al). **O legado educacional do Século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Memória da Educação)

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n.1, jan/jun, 2000. p.01-19.

_____. **Interlocuções Pedagógicas:** conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Formação do Educador**. v.1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p.145-155.

_____; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n.º 45 set/dez 2010, p.422-433.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria et al. Grupo de Trabalho Psicologia da Educação: uma análise da produção acadêmica (1998-2004). **Psicologia e Educação**. 2006, n.22, p.141-160.

SCHWARTZMAN, Jacques. O financiamento da pós-graduação no Brasil: algumas questões. **Discussão sobre a Pós-Graduação Brasileira**. Brasília, 1996. p.69-78.

SEIDEL, Thereza Toffano. **Análise da Pós-Graduação Lato Sensu:** institucionalização, políticas e estratégias. FESA/DA/UnB, Brasília, 1994.

SEVILHA, Maribel Alves Fierro. **A pós-graduação Lato Sensu no Brasil.** Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação).

SGUISSARDI, V. Fundações Privadas na Universidade Pública. A quem interessam? **Avaliação**, vol. 7, n.º 4, p.43-72, dez. 2002.

SILVA, Anamaria Santana da. **A professora de Educação Infantil e sua formação universitária.** Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

SILVA, Léa Stahlschmidt P. A formação do professor de Educação Infantil: novos tempos. Velhos problemas. *In:* FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.370-388.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Ronalda Barreto. Armadilhas da Reforma da Educação Superior: as universidades estaduais da Bahia. *In:* SILVA, Maria Abádia; SILVA, Ronalda Barreto (Orgs). **A Idéia de Universidade:** rumos e desafios. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p.209-238.

SILVA, Solonildo Almeida da. A precarização do trabalho e do Ensino Superior no contexto da crise estrutural do capital. *In:* JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SILVA, Marcus Flávio Alexandre da (Org). **Políticas Públicas e Reprodução do Capital.** Fortaleza: Edições UFC, 2007. p.71-100.

_____. **O caminho lato sensu da precarização do trabalho docente universitário na UECE.** 90p. UECE, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação).

SILVA, Vanderlúcia Geralda da. **Pós-graduação lato sensu:** um estudo da gestão dos cursos presencial ofertados pelas universidades do Distrito Federal (2003-2006). 2008. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação).

SIQUEIRA, Ângela C. de. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e a Reforma da Educação Superior do Governo Lula. *In:* SIQUEIRA, Ângela C. de; LIMA, Kátia Regina de S (Org.). **Educação Superior:** uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006. p.107-124.

SODRÉ, Liana. G. P.; CORDEIRO, Karina. Políticas Públicas para a Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa Esse in Curso** (Salvador), v. 6, p. 27-46, 2008.

SOUSA, José Vieira de. Educação Superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professor. *In:* CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Abadia da. **Políticas públicas de educação na América Latina:**

lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.193-239.

SOUZA, Solange Jobim. Ressignificando a Psicologia do Desenvolvimento: uma construção crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, M.I (Orgs). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus; 1996. p.39-56.

SPAGNOLO, Fernando; SEVILHA, Maribel Alvez Fierro. A situação atual da Pós-Graduação *Lato Sensu*. **Boletim Informativo**. v.4, n.º 3, p.23-26, setembro, 1996.

SUCUPIRA, Newton. Colóquio sobre o Ensino Superior no Brasil. A Propósito da Qualidade de Ensino Superior no Brasil. **Anais de Dois Encontros**. Brasília: CFE, 1982. p.32-34.

TAFFAREL, C. N. Z. . Faculdade de Educação: o desafio e o fardo do tempo histórico. In: TOUTAIN, Lídia Maria Brandão; SILVA, Rubens Ribeiro Gonçalves da (org.). **UFBA do século XIX ao século XXI**. Salvador: Edufba, 2010, v., p. 287-312.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.

TELES, Alda Maria Bispo dos Santos. **Incursões no vivido por alunos-professores em cursos de pós-graduação lato sensu: em foco, a dimensão afetiva**. PUC-SP, 2010 (Tese de Doutorado).

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 2003. p. 125-194.

TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. O governo da universidade. **Revista Brasileira Estudos e Debates**, n.º 47, Brasília: Crub, p.48-65, 1980.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de Curso de Especialização em Educação e Séries Iniciais**. Departamento de Educação Campus XII – Guanambi, 2004.

_____. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Infantil**. Departamento de Ciências Humanas Campus X – Barreiras, 2004.

_____. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Infantil**. Departamento de Ciências Humanas – Salvador, 1999.

_____. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Infantil**. Departamento de Ciências Humanas Campus I – Alagoinhas, 1998.

_____. **Projeto de Curso de Pós-Graduação de Professores para Educação Infantil com Mídias Interativas**. Departamento de Educação Campus I – Salvador, 2005.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** 2007.

_____. **Resolução CONSU n.º 583/2008.** Aprova o Regulamento para oferta de Cursos de Pós-Graduação lato sensu - Especialização na UNEB. Publicada no Diário Oficial do Estado em 26/27 de julho de 2008, p.28.

_____. **Resolução CONSU n.º 813/2011.** Altera o Artigo 31, parágrafo 2º do ANEXO ÚNICO da Resolução nº 583/2008, que regulamenta a oferta de Cursos de Pós-Graduação lato sensu, no âmbito da UNEB. Publicada no Diário Oficial do Estado em 25 de fevereiro de 2011, p. 53.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Infantil.** Departamento de Ciências da Educação, 1997.

_____. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Infantil.** Departamento de Ciências da Educação, 2000.

_____. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Infantil.** Departamento de Ciências da Educação, 2003.

_____. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Infantil.** Departamento de Ciências da Educação, 2004.

_____. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Infantil.** Departamento de Ciências da Educação, 2008.

_____. **Resolução UESC CONSU n.º 08 de 2007.** Publicada em 11 de junho de 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Resolução CONSEPE n.º 05 de 1999.**

_____. **Curso de Especialização em Educação Infantil:** fundamentos teóricos, políticos e metodológicos. Departamento de Filosofia e Ciências Humanas – Área de Ciências da Educação – Vitória da Conquista, 2009.

_____. **Projeto de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil.** Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais Campus de Itapetinga, 2008.

_____. **Projeto de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil.** Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais Campus de Itapetinga, 2010.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. **“Já não vos assistir plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir”:** gênero,

docência e Educação Infantil em Pelotas (décadas 1940-1960). FE/UFRGS, 2010 (Tese de Doutorado).

VIEIRA, Sofia Lerche. **O Discurso sobre a Universidade nos Anos 80**. Educ. Bras. Brasília. V.26, p. 147-159, 1991.

WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2009, p.311-332.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. O especialista em educação e o curso de especialização em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar em UNISINOS. **III Encontro Regional de Especialistas de Educação**, Santa Maria. v. 20, p. 21-34, 1990.

ZAIDAN, Samira. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.143-148.

ZENTGRAF, Maria Christina Santos Rocha. **Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento à distância**: uma questão de credibilidade. FE/UERJ, 1988 (Tese de Livre-Docência).

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADOR/A DO CURSO DE PGLS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezado/a coordenador/a, estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutoramento que trata da natureza política e da função social dos cursos de pós-graduação lato sensu em Educação Infantil nas universidades públicas baianas.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração. Antecipadamente, agradecemos e nos colocamos à disposição para qualquer dúvida.

Pesquisadoras: Anatólia Oliveira (doutoranda – FE-UFG) e
Ivone Garcia Barbosa (Orientadora)

1. A pós-graduação lato sensu

1. De que forma você analisa a pós-graduação lato sensu no cenário da organização da educação superior?
2. Que aspectos da história da pós-graduação lato sensu você destaca como relevantes para a implementação de uma política de formação de especialista no Brasil? E na Bahia?
3. O que tem significado “ser especialista” na história da educação brasileira? E na história da educação da Bahia?
4. Que características você atribui aos cursos de pós-graduação lato sensu na educação brasileira? E na educação baiana?
5. Dos documentos que regulam a pós-graduação *lato sensu* no Brasil, qual foi o de maior relevância no cenário da educação baiana? Por quê?
6. Em sua análise, que lugar encontra-se a pós-graduação lato sensu no campo da educação superior: sua articulação está mais próxima da graduação ou dos programas de mestrado?
7. Podemos afirmar que a pós-graduação lato sensu é formação continuada? Por quê?

2. O curso de especialização em educação infantil

1. Quais razões motivaram a criação em 1998 do curso de especialização em educação infantil no município de Alagoinhas?

2. Como era a política de criação dos cursos de especialização na Uneb nesse período?
3. Como aconteceu o processo de elaboração do projeto?
4. O curso era auto-sustentável? Teve quantas edições?
5. Quais os critérios para a escolha dos professores formadores do curso?
6. Quais eram as condições de trabalho docente na realização do curso de especialização?
7. O projeto do curso tinha em seu currículo uma linha epistemológica definida?
8. Que critérios foram considerados para a escolha das disciplinas do curso?
9. Como acontecia o processo de planejamento das atividades a serem trabalhadas nas disciplinas?
10. Como funcionava o curso: modular, semestral?
11. De que forma aconteceu a seleção dos estudantes? Eram profissionais da educação infantil?
12. De que forma aconteceu a produção do trabalho de conclusão de curso?
13. Que tipo de pesquisa sustentou o processo de investigação no contexto da educação infantil?
14. Houve alguma publicação das pesquisas realizadas?
15. Que aspectos do projeto de especialização você destaca como inovadores? Por quê?
16. Aconteceu algum imprevisto durante a realização do curso? Qual (is)?
17. Quais as maiores dificuldades enfrentadas na realização do curso de especialização?
18. Em sua análise, que conquistas foram alcançadas com a realização do curso de especialização em educação infantil?

3. Os saberes profissionais e a especialização da educação infantil

1. O que modificou em suas relações de trabalho na educação infantil a partir dessa experiência na coordenação do curso de especialização?
2. Para você, quem é o especialista em educação? E quem pode ser considerado um especialista na educação infantil?

3. Quem faz especialização nessa área pode ser considerado especialista em educação infantil? Por quê?
4. Considerando suas relações de trabalho como professor/a da universidade, quem pode ser destacado/a como especialista em educação infantil na Bahia?
5. Para você, que características identificam um especialista em educação infantil?
6. A formação em especialização na educação infantil contribui no processo de construção da profissionalização docente?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

PROFESSORES DO CURSO DE PGLS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezado/a professor/a, estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutoramento que trata da natureza política e da função social dos cursos de pós-graduação lato sensu em Educação Infantil nas universidades públicas baianas.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração. Antecipadamente, agradecemos e nos colocamos à disposição para qualquer dúvida.

Pesquisadoras: Anátalia Oliveira (doutoranda – FE-UFG) e
Ivone Garcia Barbosa (Orientadora)

1. A pós-graduação lato sensu

8. Qual tem sido o lugar da pós-graduação lato sensu no cenário da organização da educação superior?

9. Você acredita que a pós-graduação lato sensu tem sido relevante para a implementação de uma política de formação de especialistas em educação no Brasil? E na Bahia?

10. Em sua opinião, o que significa “ser especialista” na história da educação brasileira? E na história da educação da Bahia?

11. Em sua opinião, quais têm sido as principais características dos cursos de pós-graduação lato sensu na educação brasileira? E na educação baiana tem sido diferente?

12. Considerando sua experiência profissional na educação superior, diga-nos por que não há regulação do MEC nos cursos de pós-graduação lato sensu?

13. Em sua análise, em que lugar encontra-se a pós-graduação lato sensu no campo da educação superior: sua articulação está mais próxima da graduação ou dos programas de mestrado?

14. Podemos afirmar que a pós-graduação lato sensu é formação continuada? Por quê?

2. O curso de especialização em educação infantil

19. Quais razões motivaram você a participar do curso de especialização em educação infantil?

20. Como aconteceu a elaboração do projeto curso de especialização em Educação Infantil? Você participou?

21. Quais motivos levaram você a participar como professor-formador do curso?
22. Quais eram as condições de trabalho do professor-formador para a realização do curso de especialização?
23. O projeto do curso tinha uma linha epistemológica definida?
24. Você teve autonomia para planejar a disciplina do curso? Que aspectos foram priorizados? Por quê?
25. Como aconteceu o processo de planejamento das atividades trabalhadas na disciplina?
26. A partir da experiência de trabalho com a disciplina, que nível de conhecimento teórico-pedagógico os estudantes demonstraram em relação à educação infantil? Todos os estudantes eram profissionais da educação infantil?
27. Qual foi o trabalho de conclusão de sua disciplina? Os estudantes tiveram dificuldades em fazê-lo?
28. Você trabalhou com pesquisa no desenvolvimento de sua disciplina?
29. Houve alguma publicação dos professores ou estudantes durante ou depois da realização do curso?
30. Que aspectos do projeto de especialização você destaca como inovadores? Por quê?
31. Aconteceu algum imprevisto durante a realização das atividades de sua disciplina? Qual (is)?
32. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes na realização do curso de especialização? E pelos professores-formadores?
33. Em sua análise, que conquistas foram alcançadas com a realização do curso de especialização em educação infantil na Universidade e na cidade?

3. Os saberes profissionais e a especialização da educação infantil

7. O que modificou em suas relações de trabalho na educação infantil a partir dessa experiência na coordenação do curso de especialização?
8. Para você, quem é o especialista em educação? E quem pode ser considerado um especialista na educação infantil?
9. Quem faz especialização nessa área pode ser considerado especialista em educação infantil? Por quê?

10. Considerando suas relações de trabalho, quem pode ser destacado/a como especialista em educação infantil na Bahia?
11. Para você, que características identificam um especialista em educação infantil?
12. A formação em especialização na educação infantil contribui no processo de construção da profissionalização docente?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO VIRTUAL ESTUDANTES EGRESSOS DO CURSO DE PGLS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezado/a, estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutoramento que trata da natureza política e da função social dos cursos de pós-graduação lato sensu em Educação Infantil nas universidades públicas baianas.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração. Antecipadamente, agradecemos e nos colocamos à disposição para qualquer dúvida.

Pesquisadoras: Anatólia Oliveira (doutoranda – FE-UFG) e
Ivone Garcia Barbosa (Orientadora)

1. Formação no ensino médio foi em Magistério.
2. Se você não fez magistério, escreva aqui o nome do curso que fez no ensino médio:
3. Escreva aqui o nome do curso de sua graduação.
4. Sua formação em nível superior foi em Universidade Pública.
5. Escreva aqui o nome da Universidade/Faculdade que você fez a graduação.
6. Ano que você concluiu sua graduação.
7. Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?
8. Você sempre trabalhou com Educação Infantil?
9. Quais séries ou funções do magistério você já trabalhou?
10. Se você tivesse a oportunidade de sair da Educação Infantil para trabalhar no ensino fundamental ou médio, você iria?
11. Explique porque você sairia ou porque você não sairia da Educação Infantil.
12. Qual Universidade você fez o curso de Especialização em Educação Infantil?
13. Em que ano você concluiu o curso de especialização em Educação Infantil?
14. Quando fazia o curso de especialização, você trabalhava em que tipo de instituição?
15. Assinale abaixo as opções que apontam onde você trabalhava quando fazia a especialização em Educação Infantil.

Creche (0 a 3 anos).

Pré-Escola (4 até 6 anos de idade).

Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Anos Finais do Ensino Fundamental.

Desempregado/a.

Profissional liberal.

Atividade profissional fora da área educacional.

16. A sua iniciativa em fazer o curso de especialização foi uma necessidade:

Pessoal.

Profissional.

Pessoal e profissional.

17. Você cursou a especialização em Educação Infantil para:

Obter o certificado de pós-graduação lato sensu para melhorar salário/posição na carreira

Aprofundar conhecimentos sobre a infância, criança e Educação Infantil

Medo do desemprego e da competitividade com outros professores (não ficar “para trás”)

Corrigir lacunas da graduação, que não promoveu aprofundamentos na área da Educação Infantil

Preparar para entrar no Mestrado

Outros

18. Quem custeou o curso de especialização que você fez?

Você

O seu empregador

Não pagou, pois o curso não cobrava

Não pagou, porque você foi bolsista

Outros

19. Assinale abaixo as alternativas que apontam a influência do curso de especialização em Educação Infantil em sua vida.

Valorização profissional

Mudança na maneira de pensar a infância, a criança, a educação infantil

Segurança e domínio da área

Melhor desempenho no trabalho

Não houve mudança

Outros

20. Que disciplinas do curso de especialização foram mais significativas para você? Por quê?

21. Que disciplina(s) você teve mais dificuldades ao fazer a especialização? Por quê?

22. Vocês fizeram pesquisa como atividade das disciplinas ao longo do curso de especialização?

23. Se fizeram pesquisas durante o curso, indique abaixo quais foram elas.

24. Quais foram os principais autores estudados no cursos sobre educação infantil?

25. A ênfase do curso de especialização foi:

Creche.

Pré-escola.

Creche e pré-escola.

Alfabetização.

26. Assinale as alternativas que evidenciam os assuntos mais discutidos no curso:

Educar e cuidar.

Alfabetização.

Educar, cuidar e brincar.

Processos de ensino e aprendizagem.

Processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Ludicidade e infância.

Cultura e infância

27. O curso teve uma linha teórica definida? Se teve, qual foi?

28. O trabalho de conclusão do curso foi:

Monografia.

Artigo.

Relatório.

29. Você fez pesquisa:

De campo.

Bibliográfica.

30. Se você fez pesquisa de campo, quem foram os participantes?

Professores

Crianças

Coordenação Pedagógica

Direção

Pais

Funcionários da instituição

Pessoas da comunidade

31. Qual foi o seu tema de estudo no trabalho de conclusão de curso?

32. Que razões levaram você a escolher o tema para o seu trabalho de conclusão de curso (TCC)?

Interesse por pesquisar um assunto que sentia dificuldade no trabalho
Foi sugestão do orientador
Foi um dos assuntos mais difíceis no meu trabalho na educação infantil
Era o assunto que mais dominava durante o curso
Era um assunto que estava sendo muito discutido naquele momento
Outros

33. Assinale as alternativas que apontam o significado que o Trabalho de Conclusão de Curso teve para você.

Serviu apenas como requisito para a conclusão do curso
Aprofundamento nos conhecimentos em uma área que tinha interesse que era a educação infantil.
Despertou o meu interesse para o aperfeiçoamento de conhecimentos sobre técnicas de pesquisa
Outros

34. O que modificou em suas relações de trabalho na educação infantil a partir dessa experiência vivida no curso de especialização?

35. Você se considera especialista em educação infantil?

Sim.

Não.

Às vezes

36. Para você, que características identificam um/a profissional especialista em educação infantil?

37. De que maneira o curso de especialização em Educação Infantil contribui para a melhoria no exercício de suas atividades profissionais?

38. Em sua opinião, quais são os maiores problemas enfrentados na educação infantil atualmente?

39. Atualmente, a instituição que você trabalha é?

Pública.

Privada.

Outra.

40. Que atividade profissional você exerce atualmente?

41. Em sua concepção o que caracteriza uma educação infantil de qualidade?

Agradecemos muito a sua contribuição!