

Curso de Pedagogia presencial e a distância: marcas históricas e tendências atuais

Norinês Panicacci Bahia¹

Resumo: A formação inicial de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, especificamente os cursos de pedagogia na modalidade a distância, vem enfrentando a contradição entre a aprovação e o reconhecimento destes cursos, pelo MEC, a várias instituições de ensino superior e a deliberação contrária à modalidade, como observado na última CONAE – Conferência Nacional de Educação/2010, que recomenda que esta formação ocorra em cursos presenciais e, excepcionalmente, na modalidade a distância. Alguns estudos e pesquisas apontam para a preocupação sobre a fragilização e/ou aligeiramento da formação destes profissionais. Este é o foco das reflexões apresentadas neste artigo, com uma recuperação histórica sobre a formação de professores, presencial e a distância, no nosso contexto educacional.

Palavras Chave: formação de professores; curso de pedagogia; formação de professores a distância.

On-site versus distance learning Pedagogy Courses: historical milestones and current trends

Abstract: Distance learning Pedagogy Courses, responsible for training kindergarten and primary school teachers, are authorized and recognized by the Brazilian Ministry of Education; therefore, are offered by higher education institutions. However, according to CONAE/2010 – Conferência Nacional de Educação (National Education Conference), Pedagogy Courses are recommended to be offered in on-site programs, and only exceptionally, in distance learning programs. Studies and research point out the concern for distance learning courses that train professionals in a fragile and hasty manner. This article focuses on this contradictory educational setting by discussing the historical milestones of both on-site and distance teacher's education courses.

Keywords: teacher's education courses; pedagogy courses, distance teacher's education courses.

Introdução

As discussões sobre a formação inicial de professores na modalidade a distância, especialmente a que forma os professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (no caso, o Curso de Pedagogia), vem tomando contornos contraditórios, e também mais conflituosos, se considerarmos a expansão acelerada da oferta destes cursos que, por um lado, são aprovados e reconhecidos pelo MEC e, por outro lado, recebem críticas de estudos e pesquisas recentemente divulgados (Sommer, 2010; Gatti e Barreto, 2009; Scheibe, 2006), assim como a recomendação da última CONAE – Conferência Nacional de Educação/2010 (BRASIL, 2010a) para que a formação de professores ocorra presencialmente e, excepcionalmente, a distância.

Isso significa que começamos a observar duas questões importantes: a primeira se refere a uma melhor aceitabilidade da proposição de políticas que visam a *formação continuada* de professores na modalidade a distância e, uma menor, na *formação inicial* nesta mesma modalidade

¹. Mestrado em Educação/UMESP. Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora no ensino superior desde 1995, atualmente é docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e coordenadora do GEPEAD – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância/UMESP – Universidade Metodista de São Paulo. norines.bahia@metodista.br

Quando se trata do ensino a distância na formação continuada de professores, há uma aceitação crescente dessa modalidade de ensino. Entretanto, as resistências a tal modalidade são amplificadas significativamente quando o que está em jogo é a formação inicial, comumente adjetivada de aligeirada e certificadora, mas pouco formadora, capaz de aumentar os índices de professores com ensino superior, mas incapaz de revelar a “qualidade” da formação provida pelas mais diferentes instituições de ensino superior brasileiras. (SOMMER, 2010, p.11)

A segunda questão, podemos entendê-la como uma consequência dos impasses destas discussões, e que se refletem nos sentimentos de preconceito percebidos pelos alunos que frequentam cursos nesta modalidade (BAHIA e DURAN, 2011).

Consideramos importante também ampliarmos esse olhar para a perturbadora desvalorização da profissão docente que vem marcando a nossa realidade e que está se caracterizando pela pouca atratividade pela carreira (FCC, 2009).

Os dilemas, as contradições, as idas-e-vindas, os impasses e desafios sobre a formação e a atuação dos docentes, especialmente sobre os cursos de pedagogia, não se restringem às questões pedagógicas somente, mas perpassam também pelo contexto sócio-histórico, político e econômico do nosso país.

Com base nestas questões iniciais, vamos realizar uma breve recuperação histórica sobre a formação de professores no Brasil para visualizarmos o contexto mais atual das duas modalidades de oferecimento do Curso de Pedagogia – presencial e a distância – para, posteriormente, aprofundarmos as nossas reflexões sobre os desdobramentos e significados destas discussões para a área.

Breve histórico sobre a formação de professores no Brasil: em foco, o Curso de Pedagogia presencial

O Curso de Pedagogia foi criado a partir de 1939 na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Possuía um "padrão federal", o que significou a adaptação dos currículos de outras instituições que propunham o curso (SILVA, 1999). Os Cursos de Pedagogia destinavam-se à formação de bacharéis (técnicos em educação que não tinham função explícita) e licenciados (professores de Escolas Normais) caracterizando certa indefinição em relação à própria formação do pedagogo – ele poderia ser professor na Escola Normal e também Técnico em Educação – e as discussões acerca da atuação dos egressos referiam-se especialmente sobre a falta da prática pedagógica em sala de aula, pelo fato dos conteúdos dos cursos de formação não oferecerem condições para atuação no antigo curso primário (atual séries iniciais do ensino fundamental) mas, como iriam formar professores das Escolas Normais, estes poderiam também ser professores primários.

Em 1969, com o Parecer CFE nº 252/69, o Curso de Pedagogia passa a formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Criam-se, assim, as habilitações que fragmentaram a formação do pedagogo (cf. SILVA, 1999) além de colocar a formação do professor num segundo plano, tendo em vista a ênfase dada aos especialistas por conta da regulamentação da atuação destes nas escolas dos antigos 1º e 2º graus (Lei 5692/71), hoje, ensinos fundamental e médio.

Ao final da década de 1970 surge o debate sobre a reformulação do Curso de Pedagogia configurado por discussões acerca de sua especificidade, ou seja, a Pedagogia como ciência. O Curso de Pedagogia tomou rumos de área

profissionalizante em detrimento da produção de conhecimento, com ênfase nas técnicas e metodologias. Deste modo, os saberes pedagógicos produzidos no interior de realidades diversas, distanciaram-se da especificidade da pedagogia o que, de certa forma, provocou rompimentos teórico-práticos nas reflexões necessárias daqueles que estavam se constituindo professores, como também na própria teoria da Educação.

Assim, a década de 1980 transforma-se no palco das grandes e significativas discussões sobre os cursos de formação de educadores através da mobilização de professores e estudantes universitários organizados em movimentos que permanecem até hoje. Esta mobilização teve seu início em 1978 no “I Seminário de Educação Brasileira”, na Unicamp, que propunha uma discussão organizada sobre a Pedagogia a nível nacional. Em 1980, na “I Conferência Brasileira de Educação”, na PUC/SP, é criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que se fortalece com a integração de outras associações e entidades de educadores. Na essência das discussões, o que se define é “a idéia mestra de formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino e também da docência como a base da identidade profissional de todo o educador”. (SILVA, 1999, p. 79)

Na década de 1990, ficam explícitas as discussões acerca de uma política de formação do Pedagogo atrelada a uma política de valorização do magistério. A ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, em 1998, estabelece que as áreas de atuação seriam: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, curso normal), a educação profissional, a educação não-formal, a educação indígena e educação a distância. Em relação aos eixos norteadores da Base Comum Nacional, são definidos: sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada (cf. SILVA, 1999).

Neste contexto de idas e vindas, de indefinições e definições acerca do Curso de Pedagogia, surge a LDBN 9394/96 trazendo indicadores sobre a formação de profissionais para a Educação Básica e propondo os Institutos Superiores de Educação como locus para a formação de docentes, ou seja, a manutenção do Curso Normal, nestes Institutos, para a formação dos docentes para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Na LDBN, o Curso de Pedagogia tem a função de formar profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, além do professor para o ensino normal.

Instalam-se novamente as contradições acerca do papel do pedagogo, e porque não do próprio Curso de Pedagogia, retrocedendo-se na discussão matriz sobre a formação superior de professores para as séries iniciais, atrelados a um curso de dimensões mais abrangentes em termos de sua própria atuação, com ênfase na docência, em contraposição à ideia de formação de um especialista:

É importante recolocar o papel da universidade na formação de professores. Entender o curso de pedagogia desvinculado da formação de professores, num entendimento que vem sendo assumido por acadêmicos e por representantes do Conselho Nacional de Educação, é deixar de contemplar a complexidade da história do curso e da formação de professores no país. A trajetória peculiar que assumiu o curso de pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não apenas tem o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas

principalmente e ainda o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 236)

Para complicar ainda mais esta situação é assinado, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 3276 de 6 de dezembro de 1999, determinando no § 2º do Art. 3º que “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores” (grifo nosso).

Esse decreto provocou reações imediatas de indignação e repúdio, das diversas instâncias representativas como o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum em Defesa da Formação de Professores (ANDES, ANPED, ANPAE, ABT, CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública) que, mobilizadas, manifestaram-se através de documentos procurando alertar contra o retrocesso que tal medida provocaria. O Conselho Nacional de Educação (CNE) em documento de 8/12/1999 considerou “inoportuna a publicação do Ato do Executivo, que interrompe, assim, uma discussão em curso e corre o risco de inibir o desenvolvimento e a consolidação de experiências exitosas de formação de professores em inúmeras Universidades”.

Finalmente, em agosto de 2000, foi homologada a alteração do termo "exclusivamente" para "preferencialmente" do § 2º, artigo 3º, do Decreto nº 3276/1999, ficando a redação como segue: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á preferencialmente em cursos normais superiores”.

Em meio a este contexto, apenas em 16 de maio de 2006 é publicada, no Diário Oficial da União, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), apresentando em seu Art. 2º que essas diretrizes

[...] 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.

Chama a atenção o fato de que essas diretrizes priorizam a formação do docente, trazendo as funções dos especialistas incorporadas à função docente:

É forçoso reconhecer que as Diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por uma ambigüidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de pedagogia, formado segundo as Novas Diretrizes. (SAVIANI, 2008, p. 65)

Outra questão, não menos importante e que talvez esteja sendo a responsável pela perda de foco em relação a uma formação sólida e essencial ao desenvolvimento da prática profissional docente, refere-se ao extensivo elenco de temas, tarefas e estímulos apresentados nas Diretrizes, por meio de três núcleos: de estudos básicos; de aprofundamento e diversificação de estudos; de estudos integradores para enriquecimento curricular:

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade; contextualização; democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais... (SAVIANI, 2008 p. 67).

Assim, devemos considerar as dificuldades que muitas instituições de ensino superior podem estar encontrando para ajustarem todas as recomendações feitas, à matriz curricular do curso. E, quem sabe, isso poderá contribuir ainda mais com a ideia da redução da pedagogia à formação apenas do docente, tendo em vista a ênfase no elenco dos temas em detrimento das questões mais pontuais e específicas referentes aos conteúdos fundamentais a serem ensinados e apreendidos pelos alunos.

O que não podemos deixar de lembrar, a partir deste breve contexto apresentado, são os índices pouco satisfatórios acerca das avaliações de desempenho dos nossos alunos, das séries iniciais do ensino fundamental – em que pese outros fatores que possam contribuir para as mazelas da qualidade do nosso ensino, a questão da formação e da atuação dos professores, deve ser considerada.

O Curso de Pedagogia na modalidade a distância

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), em seu Art. 80, é estabelecido que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. No Art. 87, parágrafo 4º, há a indicação de que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Isso significou a possibilidade do oferecimento de licenciaturas a distância (regularizadas pelos Decretos Presidenciais nºs 5.622/05; 5.773/06 e 6.303/07) e observamos, hoje, cursos de pedagogia sendo oferecidos por várias instituições de ensino superior (públicas e privadas), em muitas regiões do Brasil. Conforme o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009 (BRASIL, 2010b), o número de matrículas em cursos de pedagogia na modalidade a distância, no ano de 2009, chegou a 286.771 – o maior número de matrículas dentre os cursos oferecidos nesta modalidade. Em relação à modalidade presencial, as matrículas chegaram a 287.127, e isso demonstra a acelerada expansão da modalidade a distância, em termos de matrículas, se levarmos em consideração o pouco tempo que esta modalidade faz parte do nosso contexto educacional.

Scheibe (2006) realiza observações importantes sobre a formação inicial de professores na modalidade a distância, alertando sobre os efeitos de uma formação que indica muito mais um “aligeiramento” formativo, para atender a demanda do país em termos da formação de professores no ensino superior, em detrimento de uma formação aprofundada, mais pontual e cautelosa

Há grandes projetos sendo articulados para a formação em curto prazo do enorme contingente de professores que não têm nível superior. Não levam em conta, porém, uma questão essencial: formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária. O cenário atual aponta, mais uma vez, portanto, para a continuidade de políticas de desqualificação do profissional de ensino, ao considerar que sua formação inicial pode ser simplesmente substituída por treinamento em serviço. (p. 200)

A autora alerta ainda, para a tendência que vem sendo observada de uma ênfase das dimensões técnico-profissionalizantes e o impacto disso na profissionalização docente.

De acordo com a lógica instrumental das políticas governamentais, o campo da formação para o trabalho acentua, cada vez mais, suas dimensões técnico-profissionalizantes em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador. São os saberes práticos que assumem o papel central nas políticas de formação, nas quais a teoria passa a constituir-se em elemento secundário. É nesse contexto, que certificação de competências e validação de experiências práticas passam a constituir-se em formas de acesso primordiais ao processo de profissionalização. A meta de formação superior para todos os docentes é uma reivindicação cara aos educadores brasileiros, mas perde o seu sentido essencial quando adquire um significado predominantemente técnico-profissionalizante, descaracterizando sua dimensão intelectual crítica, que possibilita ao profissional da educação (...) interferir na transformação das atuais condições da escola, da educação e da sociedade. (p. 201)

Essa discussão é importante porque retoma, de alguma maneira, a luta pela identidade do curso de pedagogia, que deveria primar por uma formação sólida de um docente pesquisador, como um profissional reflexivo sobre a teoria e a prática, sobre os saberes científicos e os saberes pedagógicos e, principalmente, com uma análise crítica e ampla do contexto educacional brasileiro. Segundo Franco (2008), seria importante também o reconhecimento da Pedagogia “como ciência da educação, na construção de saberes pedagógicos que possam subsidiar uma prática docente, menos espontaneísta e mais consistente, de forma a se adequar às complexas demandas do mundo atual”. (p. 23)

Não podemos deixar de considerar a positividade que tem significado o acesso ao ensino superior, via educação a distância, de boa parte da população brasileira, antes excluída deste nível de ensino – quer pela facilitação em termos do acesso a uma instituição de ensino superior em regiões que não a possuíam; quer pela facilitação em termos financeiros, considerando que um curso, quando na modalidade a distância, normalmente custa a metade do valor, do mesmo curso, na modalidade presencial – e, sem dúvida, somente por estas razões, podemos entender o significativo número de matrículas nos cursos a distância.

Mas, apesar destas considerações, Scheibe (2006) expressa suas preocupações em torno da formação inicial de professores ocorrer nesta modalidade, afirmando que

Em seu sentido de educação aberta, de acesso livre às informações e de sua utilização ao longo da vida, a educação à distância não é uma modalidade de ensino que possa substituir uma formação inicial presencial, onde os sujeitos em formação iniciam a sua vida acadêmica, precisando de contatos mais permanentes e diretos, de trocas com os professores e com os seus pares. O seu uso na substituição aos cursos presenciais e não como complementar a estes não atende aos princípios de formação construídos pelos educadores brasileiros. Mais grave ainda é o fato de que no Brasil a educação à distância é utilizada tendencialmente para suprir a ausência de oferta de cursos de formação inicial a uma determinada “clientela”, apresentando-se dessa forma como uma política compensatória, dirigida aos segmentos populacionais já historicamente prejudicados e que apresentam defasagem em relação ao sistema formal de educação. (p. 207)

Em um estudo recente (BAHIA e DURAN, 2011), que investigou as percepções de 241 alunos sobre o próprio curso (um curso de pedagogia a distância, de uma instituição de ensino superior, particular, de São Paulo), revela que, se por um lado, os alunos avaliam positivamente o curso e sentem uma grande satisfação e realização por estarem num curso superior, por outro lado, a modalidade vem suscitando sentimentos de discriminação, além de insegurança sobre a validade do curso que frequentam – emergem sentimentos negativos, percebidos pelos alunos, de não aceitação e de preconceito por parte dos familiares e dos amigos, e isso parece denotar que a modalidade seja considerada de menor prestígio.

Longe de se pensar que poderíamos aqui esgotar este assunto, consideramos importante trazer à discussão alguns elementos e algumas posições frente a uma realidade sobre a formação a distância que acreditamos “não ter mais volta”, mas com possibilidade de pesquisas, estudos, acompanhamento e avaliação das práticas que vem se desenvolvendo a partir dos diferentes modelos para a educação a distância, definidos e utilizados pelas várias instituições de ensino superior do país.

Fica evidente que essa discussão não é simples pois envolve aspectos distintos, preocupações legítimas e questões diferenciadas em torno de uma modalidade que está se constituindo, e que sem dúvida está contribuindo para um novo jeito de ser professor e aluno.

Considerações finais

Diante deste breve contexto apresentado sobre o curso de pedagogia (presencial e a distância), ficam evidentes vários aspectos que tornaram a área permeada por avanços e retrocessos, além de algumas certezas e muitas indagações.

E, como decorrência deste processo histórico em torno do curso de pedagogia, duas questões vem chamando a atenção, pela importância e preocupação que desencadeiam, e que se referem à pouca atratividade pela carreira docente e sobre o atual perfil dos alunos que buscam a docência como profissão – questões tão bem colocadas em dois estudos recentes: “Atratividade da carreira docente” (FCC, 2009) e “Professores do Brasil: impasses e desafios” (GATTI e BARRETO, 2009).

No relatório sobre a atratividade da carreira docente (FCC, 2009) evidenciam-se alguns fatores responsáveis pela falta de interesse pela docência.

A literatura disponível na área da formação de professores tem analisado questões que, direta ou indiretamente, mantêm relação com a discussão sobre a atratividade da carreira docente, como por exemplo: a massificação do ensino, a feminização no magistério, as transformações sociais, as condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização do trabalho docente, a violência nas escolas, a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais. Aspecto que merece destaque diz respeito ao aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que reflete diretamente sobre o trabalho dos professores e sua profissionalidade. (p. 11)

Estes indicadores promovem o aparecimento de um outro dado que começa a se manifestar, e que se relaciona ao perfil dos sujeitos que fazem a opção pelo magistério.

O perfil sócio-econômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E, essa mudança de perfil, trouxe implicações para os cursos de licenciatura que estão tendo que lidar com um novo background cultural dos estudantes. (FCC, 2009, p. 14)

São evidentes os desdobramentos disto para o nosso contexto, e que repercutem diretamente nas relações que se estabelecem entre os formadores e os alunos do curso de pedagogia – seja presencial ou a distância – e que deveriam priorizar a proposição de cursos comprometidos em atender este perfil de aluno e, mais ainda, em prepará-lo adequadamente para uma atuação que atenda, e transforme, as condições atuais das nossas escolas públicas em termos do cotidiano efetivo (com suas limitações, carências e violências). Mas não podemos enfatizar apenas as mazelas – sabemos que muitas experiências positivas ocorrem em muitas escolas, com uma gestão escolar articulada com o coletivo dos professores e com a comunidade escolar como um todo.

São muitas questões e muitos problemas que se descortinam, tanto para os professores que já atuam, quanto para os que estão em formação, mas há que continuarmos na luta por uma formação mais sólida, mais comprometida para o enfrentamento dos problemas e transformação da realidade da escola pública:

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também

pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado. Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes. Assim, ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 256)

Estas considerações, cada vez mais, precisam fazer parte das discussões e investigações na área da formação inicial e continuada de professores, se quisermos estabelecer as intervenções necessárias no enfrentamento das dificuldades próprias de um curso de formação profissional, como também para revertermos o sentimento de desvalorização que permanece nos discursos ou representações de alunos, professores e da sociedade de modo geral.

Discussões e pesquisas mais aprofundadas são urgentes e necessárias no sentido de contribuir como subsídios para a reorganização dos cursos e avaliação das relações entre as instituições, alunos e professores que, de algum modo, estão construindo esta história.

Referências bibliográficas

BAHIA, Norinês P.; DURAN, Marília Claret G. *Curso de pedagogia a distância: impasses na proposição do curso como formação inicial*. In: RIED – Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia, vol. 14.2, diciembre/2011 – no prelo.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis e diretrizes da educação nacional (LDBEN). Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm - Acesso: out./2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura), Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf - Acesso: out./2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CONAE/2010. Conferência Nacional de Educação. Documento Final. Brasília, 2010a. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/index.php?Itemid=59&catid=38:documentos&id=360:documento-final&option=com_content&view=article - Acesso: set./2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP – Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2009, Brasília, 2010b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf - Acesso: out./2011.

FCC – Fundação Carlos Chagas. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório Preliminar. out/2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf> - Acesso: set./2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2ª ed., ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil – história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção memória da educação).

SCHEIBE, Leda. *Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância*. In: Educere Et Educare. Revista de Educação da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, vol. 1, n. 2, jul./dez. 2006, p. 199-212.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia A. *Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão*. In: Educação e Sociedade - Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências, Campinas/SP: Cedes, nº 68, 1999, p.220-238.

SILVA, Carmem S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*, Campinas/SP: Autores Associados, 1999 - (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66)

SOMMER, Luís Henrique. *Apresentação e Formação inicial de professores: questões para debate*. In: Em Aberto, v. 23, n. 84, nov.2010. p. 11-14 e 17-30.

Recebido para publicação em 10-11-11; aceito em 29-11-11