

## Formação docente para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: recuperando o passado para entender o presente

Norinês P. Bahia<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo, de revisão da literatura, apresenta discussões que têm como mote a formação docente para a atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, perpassando pelo histórico das propostas de formação destes profissionais e os desdobramentos deste processo para os dias de hoje. As reflexões caminham em interface com as idas e vindas da instituição das Escolas Normais e dos Cursos de Pedagogia apresentando as discussões, as críticas e as ações que suscitaram as alterações e os ajustes por várias décadas. São pontuadas, também, a crise das licenciaturas e a falta de atratividade pela carreira docente, e o enfrentamento disto, que se traduz pelas atuais políticas públicas de valorização e incentivo à docência. Atentamos para uma análise em torno dos novos desafios e das novas perspectivas para a profissionalidade docente.

**Palavras Chave:** formação de professores; curso de pedagogia; profissionalidade docente.

**Abstract:** This review paper literature, intends to discuss elementary school teachers' education in Brazil by analyzing the history of such education and the impacts it has caused on today's training process. By also discussing the role of College Teacher Training Courses and Pedagogy Courses, it points out the criticisms to such courses and the adjustments they had to go through for several decades. It also calls into question the crisis in undergraduate teacher's training courses and the lack of interest in such career despite the government's efforts to stimulate the teaching profession. Thus, we focus on teacher's professionalism, taking into account the new challenges they are facing as well as the ways to overcome them.

**Keywords:** teacher's education; Pedagogy Courses; teacher's professionalism.

### Introdução

O *ser* e o *estar* na profissão docente nos remetem a reflexões marcadas pelos processos formativos e pelas experiências profissionais, que se imbricam pelos caminhos da profissionalização e da profissionalidade docentes.

As discussões em torno disto não são recentes<sup>2</sup>, mas são recentes os debates sobre o enfrentamento da crise das licenciaturas e da falta de atratividade pela carreira docente (FCC, 2009) – uma crise que já dura alguns anos e que se mostrou como um grande desafio para o nosso contexto educacional, como a consequência de anos de descaso público pelo pouco investimento na área em termos da melhoria dos equipamentos e materiais das escolas públicas, da formação continuada/permanente dos professores, de incentivos à carreira e de melhoria salarial substantiva e, ainda, pelas idas e vindas do currículo de formação de professores.

E os debates atuais tornam-se acalorados em torno deste currículo formativo (e seus ajustes e desajustes), da teoria e da prática, dos conhecimentos e saberes docentes, das competências profissionais, das tecnologias e da educação a distância,

---

<sup>1</sup> Docente pesquisadora do PPGE da Universidade Metodista de São Paulo.

<sup>2</sup> Apenas para citar alguns exemplos: Nóvoa (1992, 2009); Zeichner (1993); Brzezinski (1996); Libâneo (1998); Scheibe e Aguiar (1999); Silva (1999); Pimenta (1999); Saviani (1996, 2005); Romanowski (2007); Tardif (2008).

da avaliação (do ensinar e do aprender), do currículo e da cultura escolar, do cotidiano – questões em sintonia, especialmente, com o movimento atual que observamos em torno das políticas públicas para o enfrentamento da desvalorização da docência e que se voltam ao incentivo e valorização do magistério (GATTI e BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; BAHIA e SOUZA, 2013).

Com base neste preâmbulo inicial, pretendemos retomar, ainda que brevemente, os percalços da trajetória da formação docente em nosso contexto, apresentando as influências e alguns desdobramentos que se traduzem em novos desafios frente às novas perspectivas para a área.

### **As marcas e influências do passado**

O histórico sobre a formação de professores no nosso contexto educacional indica as influências, as contradições e as idas e vindas de um sistema que foi se consolidando a partir de 1835 com a criação da primeira Escola Normal no país (em Niterói/Província do Rio de Janeiro).

Fazendo um recorte neste histórico, e atendo-se ao exame das questões pedagógicas que perpassaram pela construção e consolidação do preparo de professores no Brasil, apresentamos a seguir um quadro que evidencia, sucintamente, os principais períodos entre 1827 e 2006, segundo Saviani (2009, p. 143-144):

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A evidência sobre as questões pedagógicas nas Escolas Normais que formavam os professores para as antigas escolas primárias (hoje, séries iniciais do ensino fundamental - SIEF) ocorre a partir de um sistema que teve, na sua raiz inicial, uma ênfase em relação aos conteúdos que deveriam ser transmitidos às crianças, com uma desconsideração do preparo didático-pedagógico:

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144)

Ampliando um pouco mais essa discussão sobre a implantação das Escolas Normais no Brasil, Tanuri (2000) aponta questões importantes sobre os pressupostos e princípios que regiam as mesmas:

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. (p. 65)

Em 1890, os reformadores da instrução pública no estado de São Paulo, atentos à fragilidade da formação de professores – que não possuía uma ênfase nos processos pedagógicos –, propõem uma reforma que priorizava dois aspectos: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma” (SAVIANI, 2009, p. 145). Esta reforma paulistana virou referência para outras cidades do interior de São Paulo e, também, para outros estados mas, em que pese os esforços neste sentido, os principais aspectos da reforma não duraram muito:

Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. (SAVIANI, 2009, p. 145)

Somente em 1932 – quase um século após a criação da primeira Escola Normal no país em 1835 – é que presenciamos a superação desta forte influência da ênfase aos conteúdos em detrimento de uma adequada preparação didático-pedagógica, a partir das iniciativas do “Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por AnísioTeixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova” (SAVIANI, 2009, p. 145). Os Institutos, que criaram as Escolas de Professores, primavam pelo fortalecimento do

modelo didático-pedagógico de formação com vistas a aperfeiçoar, atualizar e superar o modelo das antigas Escolas Normais.

No período de 1937 a 1971, ainda segundo Saviani (2009), observamos um forte movimento de organização dos cursos de Pedagogia, das Licenciaturas e das Escolas Normais.

Em 1939 o decreto lei nº 1.190 foi o responsável pela organização da Faculdade Nacional de Filosofia (na Universidade do Brasil, implantada pelo governo Vargas), que serviu de base para todas as escolas superiores da época, especialmente com a implantação do “esquema 3+1”<sup>3</sup> para os cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os cursos de Licenciatura habilitavam os professores para atuarem nas escolas secundárias (atualmente Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e os cursos de Pedagogia habilitavam os professores para lecionarem nas Escolas Normais, que formavam os professores para atuarem nos Jardins de Infância (atual Educação Infantil) e no Primário (atual SIEF).

Em relação ao Ensino Normal, em 1946 o decreto lei nº 8.530 (ou Lei Orgânica do Ensino Normal), o organiza em dois ciclos:

Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores. (TANURI, 2000, p. 75-76)

Nos anos de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961) não provoca grandes alterações no sistema educacional e, em relação ao Ensino Normal, mantém-se a mesma organização. E foi nesta década que iniciam-se as discussões sobre o aumento dos anos de formação no Ensino Normal – de 3 para 4 anos –, bem como sobre a passagem da formação de professores primários para o ensino superior:

[ ] é importante destacar que o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) deixa entrever que “nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário”, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país. Já o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração,

---

<sup>3</sup> O “esquema 3+1” consistia na preparação dos candidatos ao magistério para o ensino secundário e normal, através de um curso de 3 anos de “bacharelado” nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química e, mais 1 ano de um curso de Didática, para a “licenciatura”, ou seja, 3 anos de estudos das disciplinas e conteúdos específicos de uma determinada área e 1 ano de estudos para a formação didática.

que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. (TANURI, 2000, p. 79)

Esse movimento, sem dúvida, foi o responsável pelas significativas alterações no curso de Pedagogia e no Ensino Normal. A primeira alteração ocorre a partir da reforma do ensino superior pela lei nº 5.540/68 que modifica o curso de Pedagogia com a inclusão das habilitações<sup>4</sup> técnicas para especialistas, além da formação do professor para o Ensino Normal – lembrando, como bem aponta Brzezinski (1996), que isso abriu uma “estranha brecha” para a formação também de professores para o antigo primário:

[ ] os egressos da licenciatura em pedagogia seriam os futuros professores da Escola Normal que formava "professores primários". No entanto, o currículo dessa licenciatura, como o estabelecido em 1939, não contemplava o conteúdo do curso primário. Certamente, os licenciandos aprendiam esse conteúdo por encanto, ou talvez pela "prática", caso o futuro bacharel já fosse professor primário. Essa estruturação do curso de pedagogia facilitou a adoção da premissa "quem pode o mais, pode o menos", isto é, se os licenciados em pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por "osmose" adquiriram o domínio dos conteúdos do curso primário. (p. 45)

A segunda alteração, já na década de 1970, surge com a Lei nº 5.692/71 que modifica a denominação do ensino primário e ensino médio para “primeiro grau” e “segundo grau” respectivamente e, também, substitui a Escola Normal para a HEM – Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau:

[ ] a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009, p.147)

Como se pode observar o impacto desta nova configuração da Escola Normal provoca mudanças para a formação de professores para o antigo primário – mudanças que, sem dúvida, carregaram em si sinais de um “desmonte” da Escola Normal da época, especialmente pela redução “da carga horária destinada às disciplinas pedagógicas esvaziando-se a habilitação em termos de conteúdos pedagógicos consistentes” (TANURI, 2000, p. 81).

As preocupações e críticas em torno disto atravessam uma década quando, em 1983, o MEC propõe a criação dos CEFAMs - Centros Específicos de Formação e

---

<sup>4</sup> Administração Escolar de 1º e 2º graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º graus, Orientação Educacional.

Aperfeiçoamento do Magistério<sup>5</sup>, como uma forma de revitalizar a Escola Normal e de melhorar a formação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, investindo-se na competência técnica e pedagógica:

As experiências com os CEFAMs, sempre se mostraram positivas, haja vista a divulgação de vários estudos e pesquisas sobre os mesmos, apontando os avanços em termos da interdisciplinaridade curricular; do trabalho articulado entre as universidades e as escolas públicas; do desenvolvimento de pesquisas que os CEFAMs proporcionavam e estimulavam, especialmente em alfabetização e matemática; pelo tempo integral de dedicação dos alunos e o envolvimento que isso significou; mudança na concepção de realização de estágios burocráticos, para a realização de estágios integrados e articulados entre a formação e a realidade das escolas. (BAHIA, 2014a, p. 34)

Assim, a década de 1980 mostra-se como um período de intensos debates sobre a formação de professores para as SIEF, e os cursos de Pedagogia intensificam a adequação e ajustes para esta formação – uma formação que até então era uma prerrogativa da Escola Normal e, posteriormente, da HEM.

Com a aprovação da LDB 9.394/96, os CEFAMs são extintos (um fato que suscitou algumas críticas, tendo em vista que o modelo formativo dos CEFAMs contava com avaliações muito positivas), e a formação de professores para as SIEF, passa a se realizar no ensino superior – em Universidades e em Institutos Superiores de Educação – e esse fato é reconhecido como um esforço no enfrentamento das preocupações em torno da melhoria da qualidade formativa dos docentes, elevando a mesma ao nível superior.

Porém, a abertura desta possibilidade da formação ocorrer em Universidades e Institutos Superiores, provoca algumas tensões para a área, e Tanuri (2000) explicita a justaposição entre os cursos de Pedagogia e o Normal Superior, bem como entre as Universidades e suas Faculdades de Educação, e os Institutos Superiores de Educação – uma situação que causou certa polêmica quanto à “identidade mesma” da formação docente, e que a autora sinaliza como uma preocupação “quanto ao local e quanto à natureza da formação a ser ministrada” (p. 85). A autora aponta ainda outras incertezas quanto à regulamentação dos Institutos Superiores de Educação:

Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades. Por outro lado, tendo em vista as conquistas positivas dos CEFAMs, a longa tradição das escolas normais e a extensa rede de habilitações de nível médio em estabelecimentos públicos, também se teme o simples desmonte de um sistema público e o enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação de

---

<sup>5</sup> Uma breve análise sobre a experiência dos CEFAMs é apresentada por Bahia (2014), no artigo “Formação de professores e cotidiano escolar: reflexões sobre a profissionalidade docente”, disponível em <http://www.hottopos.com/isle16/31-46Nori.pdf>

professores, em favor de instituições apenas existentes no plano legal. (TANURI, 2000, p. 85-86)

Vivenciamos a contradição, por assim dizer, da formação de professores para as SIEF – que tanto poderia ocorrer via ensino médio (HEM) quanto via ensino superior (Pedagogia) – e isso deve ter influenciado as discussões dos teóricos e especialistas da área, pela definição do princípio de que a docência é a base identitária do profissional da educação e, por consequência, a Pedagogia como formadora do professor para as SIEF:

Na longa trajetória percorrida pelo movimento de educadores que se aglutinaram em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), acabou por se consolidar a posição de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação”, ou seja, de que o curso de Pedagogia deve se encarregar da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade e da formação unitária do pedagogo. (TANURI, 2000, p. 84)

Para complementar trazemos as considerações, para não dizer as críticas, de Libâneo e Pimenta (2011) que expressam preocupações legítimas sobre isso:

Com efeito, o princípio que se tornou o lema e o apelo político da Anfope é conhecido: a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. Conforme já afirmamos, esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional. (p. 29-30)

Como pudemos observar, as décadas de 1980 e 1990 apresentam algumas iniciativas e investimentos em prol da qualidade da formação docente, mas não suficientes ou duradouras. Foram décadas que evidenciaram a quase inexistência de políticas públicas de valorização da carreira docente e da adequada remuneração profissional e, sem dúvida, isso colaborou sobremaneira com o desgaste e desvalorização do magistério. Este foi o cenário de virada do século/milênio, carregado de preocupações, inquietações e críticas quanto à formação de professores.

Em 2002, assistimos a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), e evidenciam-se orientações voltadas para a formação de competências necessárias para a atuação profissional, para a pesquisa como foco central na relação ensino-aprendizagem, para o princípio da ação-reflexão-ação permeando os processos de aprendizagem e, também, com a indicação de que a prática deveria perpassar, desde o início, por todo o processo formativo.

Na sequência à proposição destas diretrizes para a formação docente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, provocando algumas reações, como em Saviani (2008), quanto ao extensivo elenco de temas, tarefas e estímulos apresentados, 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).

Em que pese a consideração destas diretrizes, pelas instituições de ensino superior que moldaram seus cursos com referência nas mesmas, um estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), e que analisou os projetos pedagógicos de 71 cursos de pedagogia no Brasil, apresenta resultados desoladores:

[ ] o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isso é confirmado também quando se examina o projeto pedagógico de cada curso, em que consta o conjunto de disciplinas por semestre e em tempo sequencial, e no qual, em regra, não são identificadas articulações explícitas entre elas.

A análise do conteúdo das ementas indica, no entanto, que nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. Suas ementas frequentemente expressam preocupação com as justificativas, com o porquê ensinar, o que pode contribuir para evitar que os conteúdos se transformem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar.

A complexa mediação entre teoria e prática parece, de fato, não se realizar a bom termo [ ]. (p. 121)

Diante deste contexto histórico, brevemente apresentado, é evidente a fragilidade em que se encontra a formação de professores para a EI e SIEF que, parece, não encontrou ainda um referencial sólido que possa ser estruturado e implementado e que atenda, de um modo geral, ao preparo de profissionais para o enfrentamento dos problemas que a educação escolar apresenta e, de modo mais específico, que garanta uma atuação competente para o desenvolvimento de práticas mais ajustadas aos interesses e necessidades das nossas crianças.



## **O curso de Pedagogia e o novo perfil dos futuros professores**

Recuperando a trajetória e o propósito do curso de Pedagogia, que inicialmente era o de formar o bacharel e o professor dos antigos Cursos Normais, assistimos como o mesmo foi abarcando a formação dos especialistas (através das habilitações) e, também, a formação para a docência para a EI – Educação Infantil e SIEF – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da premissa que defendia a ideia que “quem pode o mais, pode o menos”, no sentido de que se o pedagogo formava o professor que iria ensinar as crianças da EI e SIEF, ele poderia, então, também ensinar estas crianças.

Mas, afinal, quem é o pedagogo?

A partir do Artigo 4º das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (2006) o curso de pedagogia destina-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 Formação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Para complementar, ressaltamos também o Artigo 64 da LDBEN nº 9394 (1996), que determina 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.

Logo, o pedagogo é um profissional que pode atuar como docente na EI, nas SIEF e na gestão escolar – como coordenador pedagógico, como diretor, como orientador educacional, como supervisor de ensino – além da atuação em outros espaços não-formais que preveem conhecimentos pedagógicos.

Diante disto, trazemos a posição de Libâneo (2011) sobre o curso de Pedagogia quando afirma que o mesmo pode:

[ ] desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. Portanto, o curso de Pedagogia não se reduz à formação de professores. Ou seja, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada. (p. 65)

São discussões múltiplas e que anunciam alguns impasses e desafios, e a questão que suscita algumas reações é se o curso de Pedagogia, efetivamente, tem dado conta de formar adequadamente o profissional que o mesmo comporta – em todas as suas dimensões e especificidades – e, parece que não, especialmente se observarmos os insistentes dados sobre o desempenho de nossos estudantes nos mais variados sistemas de avaliação (nacionais e internacionais), desencadeando um

contexto complexo ligado à crise das licenciaturas e ao novo perfil dos futuros professores:

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)

Podemos acrescentar a essas reflexões, a implantação e a acelerada expansão de cursos a distância e, especificamente em relação aos Cursos de Pedagogia, isso suscitou, e ainda suscita, resistências e críticas, porque considerados aligeirados e superficiais (SCHEIBE, 2006).

A modalidade sempre esteve, também, relacionada a cursos de baixo custo, porque os valores cobrados são praticamente a metade dos valores, dos mesmos cursos, na modalidade presencial. Isso significou, por um lado, uma grande oportunidade de acesso ao ensino superior para boa parcela da população de baixa renda até então excluída deste nível de ensino, mas, por outro lado, acentuou a ideia de cursos de menor prestígio, porque de baixo custo e aligeirados/superficiais.

Em que pese os avanços observados em relação à modalidade a distância, especialmente o rigor com que os cursos têm sido avaliados pelo MEC – significando o aperfeiçoamento e reestruturação dos mesmos pelas IES que os ofertam –, a modalidade possui, ainda, uma melhor aceitabilidade quando voltada para a formação continuada de professores e, uma menor aceitabilidade, quando voltada para a formação inicial de professores (SOMMER, 2010).

Sem dúvida, as preocupações em torno destas questões, provocaram estudos e análises<sup>6</sup> sobre as políticas públicas de formação docente, sobre o currículo formativo e sobre a atuação e desempenho dos professores e, acreditamos, esse movimento propiciou a formulação das políticas de valorização e incentivo à carreira do magistério, como o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa; o ProInfantil; o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; o ProInfo Integrado; o Pro-Letramento, o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, para citar alguns exemplos.

### **A formação a partir da experiência da prática docente - um diferencial**

Damos destaque ao PIBID pelo diferencial deste programa e que se expressa pela avaliação positiva que o mesmo apresenta (conforme GATTI et.al., 2014).

---

<sup>6</sup> Scheibe e Aguiar (1999); Silva (1999); Saviani (2008); FCC (2009); Gatti e Barreto (2009); Palma Filho (2009); Gatti, Barreto e André (2011); Bahia (2012); Bahia e Souza (2013).

O PIBID<sup>7</sup> surge em 2007 como uma política de aperfeiçoamento e de valorização da formação de professores para a educação básica. Em linhas gerais, firma-se uma parceria entre IES - Instituições de Ensino Superior e escolas públicas das Secretarias de Educação (municipais ou estaduais), para o desenvolvimento de projetos de iniciação à docência, propostos pelas licenciaturas das IES (chamados de Subprojetos). São concedidas bolsas aos envolvidos, a saber: coordenadores institucionais, coordenadores de subprojetos das licenciaturas, alunos licenciandos e professores das escolas públicas (que são selecionados para acompanhar o desenvolvimento das atividades que serão realizadas pelos licenciandos bolsistas). Os objetivos do programa são: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BAHIA, 2014).

Podemos anunciar dois grandes avanços que são percebidos: primeiro, porque efetivamente promove a inserção de licenciandos no cotidiano escolar, semanalmente, com o acompanhamento de um supervisor (um professor da escola pública parceira) e de um coordenador do subprojeto do curso de licenciatura do aluno-licenciando e, segundo, porque é um programa que prevê o pagamento de bolsas, também, para os professores das escolas públicas.

A avaliação deste programa tem-se mostrado promissora: pela positividade com que o mesmo é avaliado pelos participantes; pelo incentivo à carreira do magistério; pela valorização das licenciaturas; pela formação compartilhada entre os professores das escolas públicas e as IES parceiras, etc. (GATTI et.al., 2014).

Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento do PIBID vem colaborando para o enfrentamento das fragilidades em relação ao novo perfil dos futuros docentes – um perfil marcado, especialmente, por uma formação anterior ao ensino superior, precária – e, a possibilidade da aproximação com a realidade da escola pública desde o início da licenciatura, com o acompanhamento efetivo de um professor mais experiente, amplia, fortalece, amadurece o olhar deste futuro professor para as questões e dilemas do cotidiano escolar, especialmente pela aproximação e vivência entre teoria e prática, que lhes permite investigar, criar, relacionar, planejar etc.

No nosso entender, o modelo de formação inicial do PIBID contém a ideia da residência pedagógica – o que significa um fortalecimento e estreitamento da relação entre a instituição formadora e a escola pública – uma relação que supera, e muito, o modelo do estágio supervisionado/obrigatório dos cursos de licenciaturas e que, sabemos, ineficiente e burocrático na maioria das vezes.

Assim, não podemos deixar de retomar Nóvoa (2009) e a defesa de sua ideia de que a formação docente, desde a inicial, precisa passar por dentro das escolas, tendo em vista que a proximidade e a experiência com a realidade escolar podem fazer muita diferença para os futuros professores, não só pela vivência de situações reais

---

<sup>7</sup> Para maiores informações: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

que minimizam o distanciamento entre a teoria e a prática mas, especialmente, pela importância da relação com professores mais experientes: “A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes, um papel central na formação dos mais jovens.” (p. 36)

A escola, enquanto espaço legítimo da constituição do *ser professor* precisa ser melhor dimensionada quando a discussão é a formação inicial de professores, porque é ela – a escola – que promove a efetiva profissionalidade docente:

Caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida. Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo. Não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário.

Com essas concepções, coloca-se a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional. Profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado(a) para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI et.al., 2011, p. 93)

O cotidiano escolar é um campo profícuo de vivências, de construção de saberes e fazeres, de troca de experiências e de relações interpessoais e, não só nos constituímos nele, por suas influências mas, também, deixamos nossas marcas:

É importante ressaltar que os “olhares” sobre as práticas vividas/desenvolvidas num cotidiano comportam muitas possibilidades que vão muito além de revelar o que está por trás das rotinas, dos hábitos ou mesmo das repetições de um cotidiano. Significa também que é possível compreender que podemos reproduzir algumas práticas, mas que são conformadas a partir de uma individualidade, que comporta algumas escolhas – e isso significa ruptura e transformação. (BAHIA, 2014a, p. 42)

### **Considerações finais**

O resgate do histórico da formação docente em nosso contexto, especialmente o curso de pedagogia, teve a intenção de desvelar as marcas deste percurso e as consequências das sucessivas mudanças e descontinuidades das políticas e do currículo formativo – um histórico que denota fragilidades e incertezas sobre a própria identidade do curso, que privilegia a formação de professores em detrimento do especialista (o pedagogo), com uma ênfase na prática em detrimento da teoria – e este é o grande desafio: garantir uma formação teórica e prática, sólida, articulada e coerente.

O desgaste da carreira docente, com o descrédito social que a afeta, precisa ser urgentemente enfrentada equacionando-se as condições salariais, os recursos materiais e a jornada de trabalho que precisam, e muito, ser melhoradas:

Os desafios candentes que são colocados ao governo da educação e às suas políticas, em particular às questões da formação de docentes e de seu trabalho, têm-se originado dos desconfortos anunciados por diferentes grupos sociais, em diferentes condições, que expõem suas necessidades e demandas e geram suas reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação etc.). Esses desconfortos relacionam-se a novas posturas ante as injustiças sociais, marcadamente as injustiças de *status* social, que estão relacionadas com a ordem cultural em nossa sociedade, aliada às possibilidades de sobrevivência digna.

Nesse cenário, a educação ocupa lugar importante, e a questão de quem faz educação e em quais condições se torna central. Assim, compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana. (GATTI et. al., 2011, p. 24-25)

Assim, são urgentes, também, programas oficiais, além de movimentos e ações das IES para o fortalecimento das licenciaturas, para o intensivo desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, para a valorização e incentivo à docência e para a melhoria da estrutura curricular, visando especialmente o estreitamento da relação teoria e prática em interface com o cotidiano da escola pública.

O magistério atravessa um período conturbado, com consequências complexas que refletem a negatividade da imagem da docência, o desgaste da carreira, o desestímulo profissional e a crise de identidade do professor. É preciso revertermos este quadro, pela importância do papel do docente para a sociedade e pela necessidade do resgate da dignidade profissional – os professores precisam recuperar o prestígio e o reconhecimento inquestionável do seu valor, pela sociedade.

### **Referências bibliográficas**

ASSIS, Ana Elisa S. Q. **Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na pedagogia?** Dissertação de Mestrado, PUC/Campinas, PPGE, 2007. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=173](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=173) – Acesso: abril/2015.

BAHIA, Norinês P. **Curso de Pedagogia presencial e a distância: marcas históricas e tendências atuais.** In: International Studies on Law and Education, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, São Paulo: Editora Mandruvá, n. 10, jan.-abr./2012, p. 59-68.

BAHIA, Norinês P. **Formação de professores e cotidiano escolar: reflexões sobre a profissionalidade docente.** International Studies on Law and Education, n. 16 jan-abr 2014a, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, p. 31-46. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle16/31-46Nori.pdf> - Acesso: abril/2015.

BAHIA, Norinês P.; SOUZA, Roger Marchesini de Q. **Quem quer ser professor? O PIBID como uma possibilidade para o enfrentamento da desvalorização do magistério.** Notandum, n. 31, jan.-abr./2013, CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, p. 25-32. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand31/25-32NoriRoger.pdf> - Acesso: abril/2015.

BAHIA, Norinês P. **O PIBID no contexto dos cursos de pedagogia e da crise das licenciaturas.** In: BAHIA & SOUZA (orgs.). *Iniciação à docência como inovação: o PIBID na Universidade Metodista de São Paulo.* São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014b, p. 35-42.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Conselho Nacional de Educação, Brasília: MEC, 2002. [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf) - Acesso: abril/2015

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Conselho Nacional de Educação, Brasília: MEC, 2006. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) – Acesso: abril/2015.

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

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: abril/2015.

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

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia.** In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-100.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança.** In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-61.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal/Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores – imagens do futuro presente**. Portugal/Lisboa: EDUCA, 2009.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Políticas de formação de professores para a educação básica: a proposta federal e a do estado de São Paulo**. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n.2, p. 205-218, jul. /dez. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1449/1474> Acesso: abril/2015.

PIMENTA, Selma G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANOWSKI, Joana P. **Formação e profissionalização docente**. 3ª ed. rev. e atual., Curitiba: Ibpe, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO & SILVA JUNIOR (org.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p.145-155.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Revista do Centro de Educação, v. 30, n. 2, 2005, s/p. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm> - Acesso: abril/2015.

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

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> - Acesso: abril/2015.

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

SCHEIBE, Leda; VALLE, Ione Ribeiro. **A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior**. In: NASCIMENTO, Antônio D.; HETKOWSKI, Tânia M. (Orgs). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 257-271.

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

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 (org.). **Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades**. Em Aberto, v. 23, n. 84, INEP/Brasília, nov.2010.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14, p. 61-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> - Acesso: abril/2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

Recebido para publicação em 11-02-16; aceito em 22-03-16