

ARTIGOS

CURSO DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Geslani Cristina Grzyb Pinheiro
Joana Paulin Romanowski

RESUMO

A formação do professor para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é preocupação constante nas discussões acadêmicas. Atualmente, os cursos de licenciatura preparam o professor para a educação básica, porém, é o curso de Pedagogia que assume a responsabilidade em formar esse profissional para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, conforme instituído na LDBEN/96 e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNs). Partindo desse pressuposto, o presente texto expressa resultado de investigação realizada com o objetivo de compreender como se institui a formação do professor para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia. A metodologia da pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada de Curitiba-PR. A proposta deste curso prioriza a formação docente no curso. Foram realizadas entrevistas com professores e coordenadora, questionários com alunos e análise dos TCCs e da proposta do curso. Os referenciais teórico metodológicos que embasam o estudo consideram Gatti (2009), Brzezinski (1996), Martins (1998), Waschowicz (2009), Scheibe e Aguiar (1999), Gauthier (1998), Veiga (2009), Garcia (1999), Romanowski (2007), Libâneo e Pimenta (2006), Pimenta (2004). Os resultados apontam que a docência é a base da formação do pedagogo no curso investigado, nos conteúdos de todas as disciplinas, fundamentos teóricos e conhecimentos específicos da prática de ensino, a ênfase é o método. Destarte, a formação para a docência na educação infantil indica aponta lacunas, o enfoque da docência são os anos iniciais do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: formação do professor; curso de Pedagogia; conteúdos da docência.

INTRODUÇÃO

Diante dos atuais desafios da educação básica, a formação do professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é alvo de políticas públicas, de inúmeros estudos, pesquisas e debates, considerando o atual contexto de intensificação dos trabalhadores da educação como comprometidos com a resolução dos problemas do ensino e responsáveis pelo desenvolvimento da escola (KUENZER, 1998).

Assim, a formação do professor requer que se observe e se dê atenção aos cursos responsáveis por essa tarefa. Atualmente, a responsabilidade pela formação desses profissionais em nível superior é dos cursos de licenciatura. Conforme art. 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, Lei nº 9.394/96,

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

O teor do caput do artigo pressupõe que o conjunto dos cursos de licenciatura forma professores para as modalidades da educação básica. Porém, historicamente, as licenciaturas de conhecimentos específicos preparam o professor para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, anteriormente 5ª a 8ª série do primeiro grau, segundo grau, ginásio e científico. Cabia ao magistério de segundo grau a formação do professor para 1ª a 4ª série do primeiro grau, e no contexto das Leis 5.992/71 e 4.024/61, o Curso Normal de nível médio era incumbido do professor primário., no contexto das Leis 5.992/71 e 4.024/61, respectivamente.

Destarte, a reformulação do Curso de Pedagogia gestada durante a década de 1980, e regulamentada a partir de 1996, elevou o nível de ensino médio para superior da formação do professor da educação infantil e do ensino fundamental, anos iniciais. Cabe destacar que a Lei nº 9.394/96 definiu este nível e responsabilidade para o Curso Normal Superior, no entanto, o movimento de profissionais da educação, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, ANPEd, e de estudantes dos Centros Acadêmicos do curso de Pedagogia, interpelou aos órgãos reguladores para que a formação do professor ocorra no curso de Pedagogia. O pressuposto é de que a formação do professor prescinde de uma formação teórica prática em docência articulada aos fundamentos pedagógicos e sociopolíticos no contexto da organização do trabalho da escola, e não é restrita à formação técnica, centrada no domínio dos conteúdos escolares e suas metodologias (SCHEIBE, AGUIAR, 1999; SCHEIBE, 2007, 2010; GATTI, 2009).

Reafirmam os estudos de Gatti (2009), publicados pela UNESCO, que o foco das demais licenciaturas é voltado para a atuação do professor nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio, porém, esses estudos indicam uma lacuna quanto à formação de professores para a educação infantil nos cursos de licenciatura, inclusive na Pedagogia. A Resolução nº 01 CNE/CP, de maio de 2006, que define as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, atribui como base da formação do pedagogo a docência, corroborando as indicações do movimento de professores.

A pesquisa, focalizada neste artigo, foi realizada com o objetivo de compreender a formação do professor efetivada no curso de licenciatura em Pedagogia, uma vez que este curso está incumbido de formar para a docência, constituído como um dos eixos dos princípios básicos da formação inicial do professor. Este princípio é reafirmado em documentos dos encontros nacionais da ANFOPE, desde 1983.

Constituem os elementos examinados na investigação a organização do curso de Pedagogia, a composição dos conhecimentos priorizados nas disciplinas, a prática dos formadores nas aulas, a percepção dos alunos quanto ao seu processo de formação, as escolhas dos temas no trabalho de conclusão do curso.

A metodologia fundamenta-se nos aportes teóricos de Santos (2005), que estabelece, em termos didáticos, diferentes níveis de conhecimento, quais sejam, o nível descritivo, o explicativo e o compreensivo. Assim, a empiria tomou como referente um estudo de caso, a partir de abordagem qualitativa, de um curso de Pedagogia da cidade de Curitiba (Paraná), considerando o exame da proposta de curso, as respostas coletadas por meio de entrevista semiestruturada com o coordenador de curso e com os professores, questionários respondidos pelos alunos e levantamento dos temas e focos do trabalho de conclusão de curso.

Os aportes teórico metodológicos que embasam o estudo quanto à docência apóiam-se em Martins (1998), Wachowicz (2009), Gauthier (1998), Veiga (2009), Pimenta e Lima(2004); sobre formação de professores, em Marcelo (1999), Romanowski (2007), Gatti (2009); e quanto ao curso de Pedagogia, nos estudos de Brzezinski (1996), Scheibe e Aguiar (1999), Scheibe (2007, 2010).

DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO AOS CONHECIMENTOS PRÁTICOS E TEÓRICOS DA DOCÊNCIA: O QUE EXPRESSAM AS DISCIPLINAS?

A escolha desse curso como um caso a ser investigado foi precedida de verificação junto às instituições de ensino superior que ofertam curso de Pedagogia sobre qual ou quais propostas de curso assumem a docência como estruturante do curso. Entre as instituições contatadas, essa instituição foi identificada com a proposta de maior intensidade nessa perspectiva; trata-se de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada de Curitiba-PR. O depoimento da atual coordenadora confirma a escolha, quando afirma que desde a proposta inicial, a composição dos conhecimentos e das disciplinas busca uma interação entre disciplinas, teoria e prática, conteúdo e método. Cada período do curso elege uma disciplina de pesquisa e prática profissional como articuladora das demais disciplinas. É um dos poucos cursos a elencar disciplina sobre a formação e o desenvolvimento profissional do professor como componente curricular.

O exame da composição curricular na proposta do curso foi realizado pela análise das ementas das disciplinas e complementado pela sistematização dos depoimentos dos professores.

Na fala da coordenadora (C. C.) depreende-se esta intencionalidade: : "(...) o curso já formava tanto para a gestão e para a docência e após as DCNs passou a atender a formação tanto para a educação infantil e disciplinas do magistério, nível médio."

A partir dos objetivos definidos configura-se o perfil do licenciado, que, segundo a Proposta Pedagógica do curso (PPP, 2007, p. 5), estará apto a “atuar na docência do ensino fundamental, na gestão e pesquisa educacional em instituições escolares, empresas e organizações sociais; na valorização dos paradigmas da interdisciplinaridade, da aprendizagem colaborativa e dos processos democráticos”.

Da análise da proposta foi depreendida a categorização das disciplinas em: (i) disciplinas voltadas para a prática docente em que a teoria pedagógica é expressão da prática (MARTINS, 1998); (ii) disciplinas voltadas para os fundamentos da educação; (iii) disciplinas relacionadas à gestão da escola; (iv) disciplinas e conhecimentos específicos; (v) estágio.

No Quadro 1(em anexo) estão distribuídas as disciplinas conforme segue: o número de disciplinas destinadas à prática docente é dominante no curso, do total somam 18 direcionadas para a didática e as metodologias de ensino. As ementas focalizam os conteúdos escolares, especialmente dos anos iniciais do ensino fundamental, e uma disciplina de cada uma das modalidades de ensino, como educação de jovens e adultos. Embora a disciplina de literatura infantojuvenil esteja nomeada como conhecimento específico, a abordagem é da articulação conteúdo e método.

As disciplinas de fundamentos de educação são em menor número e com um semestre para cada uma das áreas: História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia e Antropologia.

No exame das ementas destacam-se na Didática abordagem para os “paradigmas da docência; estratégias pedagógicas; planejamento e organização do ensino”. Nas disciplinas de Teoria e Prática de Ensino (metodologias da Geografia, Matemática, etc.) são propostos os conhecimentos específicos dessas ciências, a organização das atividades, o planejamento, os processos avaliativos e as estratégias de ensino. Em Teoria e Prática de Ensino, referente à alfabetização, são trabalhados os conhecimentos sobre os fundamentos históricos dos métodos de alfabetização, a formação do professor alfabetizador, etc. Em Literatura Infantojuvenil aborda-se o ensino da literatura infantil, da aprendizagem da língua e ludicidade, os objetivos e as técnicas de abordagem. Nos conteúdos de Artes, apresentam-se o ensino da arte nas escolas, o arte-educador, a artes e os alunos com necessidades especiais.

Nas disciplinas de Teoria e Prática de Ensino de História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Corporeidade, propõe-se o conhecimento do conteúdo específico dessas ciências para as séries iniciais do ensino fundamental, bem como a forma de ensino desses conteúdos.

Depreende-se dessa análise a prioridade dada ao ensino dos conteúdos e métodos para os anos iniciais. Neste sentido, referendam-se os estudos de Gatti (2009) de que os cursos não promovem o aprofundamento da formação na educação infantil.

No conjunto de disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, em relação às diferentes dimensões da prática docente e de organização do trabalho pedagógico, tais como sobre a escola, os conhecimentos sobre “as relações educativas no cotidiano escolar, mapeamento da realidade escolar”; docência da Educação Infantil, “especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, observação, participação e planejamento de

ações a serem desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos". Na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência Ensino Fundamental, docência nesta modalidade de ensino: "desenvolvimento da prática pedagógica: análise, planejamento e atuação", e na Docência Ensino Médio, propõe "aspectos teórico-metodológicos no planejamento de aulas das disciplinas pedagógicas, da docência no ensino médio, pesquisa e planejamento de docência, plano de aula e oficinas".

Em Pesquisa e Prática Pedagógica – Desenvolvimento Profissional, desenvolvem-se os conhecimentos e o contato do aluno com a profissão. Os conteúdos abordam "o papel do pedagogo dentro e fora do ambiente escolar, enquanto docente dentro e fora da sala de aula". Em Pesquisa e Prática Pedagógica – Propostas Educacionais, é proposta "a análise e reflexão dos processos educativos no interior das escolas e/ou instituições formais e não formais, governamentais e não governamentais". Esses estágios possibilitam a compreensão da história da profissão do pedagogo, tanto enquanto gestor como professor, proporcionando o reconhecimento dos espaços de atuação desse profissional, tanto escolares como não escolares; apresenta o reconhecimento do espaço escolar, a sua estrutura e organização.

Os estágios se realizam na educação infantil, educação de jovens e adultos, ensino fundamental, ensino médio, alfabetização e gestão escolar. A proposição é de possibilidade para aproximar o aluno da realidade educacional, da escola, da área de atuação, da prática docente, ultrapassando a observação da prática para a reflexão da realidade, bem como possibilita aprender a planejar suas atividades docentes. Para Pimenta e Lima (2004, p. 111), "ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar ou criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la".

As disciplinas de Estágio voltam-se para a prática, para o contato direto com o campo de atuação do professor. Nessas disciplinas, parte-se dos seguintes princípios: análise e reflexão dos processos educativos no interior das escolas; reflexão sobre o espaço da sala de aula na construção do trabalho docente; desenvolvimento da prática pedagógica: análise, planejamento e atuação; relação professor e aluno e conhecimento na configuração do processo educacional. Assim, os estágios possibilitam ao aluno conhecer a realidade da escola, da atuação do pedagogo tanto na docência quanto na gestão, conhecer e refletir sobre a profissão do pedagogo, tanto na escola como em outras organizações, ou seja, sobre o contexto da prática do professor como um todo, de forma ampla, e não especificamente da sala de aula, de acordo com Pimenta e Lima (2004), ao referir-se ao estágio em atividades não docentes, ou seja, entre a sala de aula e os sistemas de educação.

As disciplinas que mais se aproximam da formação prática do professor na visão dos alunos, a partir das repostas nos questionários, são as das disciplinas de Didática, Pesquisa e Prática Pedagógica e Estágio, em menor proporção as disciplinas de Teoria e Prática de conhecimentos específicos (metodologias). Vários relatos contêm essa indicação, como por exemplo este, ao referir-se à Didática e Teoria e Prática de Ensino: "(...) estas disciplinas são disciplinas que discutem de forma mais direta a atuação específica do professor, enquanto as demais discutem o processo educativo de maneira mais ampla, englobando a escola, equipe pedagógica, família e outros espaços educativos" (A. B).

Ainda, outro aluno que descreve: "(...) ser professor é cercar-se de um conjunto de conhecimentos e ações capazes de subsidiar um trabalho que venha a contribuir para a formação de pessoas participativas, críticas, solidárias e que possam transformar realidades" (A. E.).

Esse depoimento do aluno articula-se com a compreensão da dimensão educativa de humanização da escola, um professor humano, como indicam Libâneo e Pimenta (2006, p. 44):

(...) um profissional do humano: que ajuda o desenvolvimento pessoal, intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador/informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimentos sobre sua área) e social.

Nas disciplinas de fundamentos da educação, Teorias do Conhecimento Pedagógico, por exemplo, a ementa propõe o entendimento das "teorias pedagógicas dos educadores tradicionais aos progressistas, as concepções pedagógicas e suas práticas, educação como prática social". Os conhecimentos propostos na disciplina de Paradigma Curricular e Avaliação possibilitam a "compreensão do processo de estruturação curricular, relações com o planejamento e a prática pedagógica". Na disciplina de Avaliação da Aprendizagem, desenvolvem-se os conhecimentos sobre "as modalidades de avaliação, critérios e instrumentos de avaliação". Prof. A: "(...) eu compreendo que o principal objetivo desta disciplina é puxar o tapete do senso comum, com o qual os alunos vêm para o curso."

Esses conteúdos fundamentam a formação para a docência, ultrapassam o conhecimento dos conteúdos que serão objeto de ensino nas séries iniciais. Gauthier (1998) expressa como saberes das Ciências da Educação, relacionados a um saber profissional específico que não está diretamente ligado à ação pedagógica da sala de aula, são saberes que o professor adquire durante a sua formação e em seu trabalho e que contribuem para compreender a educação, as suas atividades como professor.

Na percepção dos alunos do curso, as disciplinas que possibilitam uma formação em teoria da educação são as disciplinas de Filosofia, Paradigma Curricular e Avaliação e a Sociologia. Essa percepção dos alunos demonstra que disciplinas teóricas são aquelas que não discutem diretamente a ação de ensinar do professor. Conforme Gauthier (1998, p. 31), o conteúdo das Ciências da Educação é "um saber profissional específico que não é diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira". Além disto, os conteúdos das Ciências da Educação são os que assumem a dimensão da formação para o domínio das relações entre conhecimentos explicativos, compreensivos da complexidade das relações sociais determinantes e determinadas na prática (SANTOS, 2005).

A intencionalidade das atuais propostas de formação de professores direcionadas pelas proposições da racionalidade prática fragilizam essa compreensão de totalidade, ao centrarem o fazer docente, cunhado na expressão iluminismo às avessas por Moraes (2003). Destarte, a pesquisa de Bernadete Gatti (2009)

sobre os currículos das instituições que formam os docentes do ensino fundamental identifica uma composição de conhecimentos teóricos fragilizada, aligeirada.

A RELAÇÃO DE INDISSOCIABILIDADE CONTEÚDO E FORMA: ÊNFASE POSSÍVEL?

Nos depoimentos dos professores destaca-se o empenho na abordagem das disciplinas de Teoria e Prática de Ensino, e em outras disciplinas, a proposição de desenvolver indissociavelmente conteúdo e forma, expressa categoricamente como intenção na proposta do curso. Diz um professor (Prof. G): “No meu entender, a relação conteúdo-forma, ela é indissociável, você não pode e não tem como separar isso. Se o conteúdo é crítico, ele suscita indagações, suscita questionamentos, a forma que eu tenho que usar não deve ser uma forma fechada. Então, mesmo quando eu falo em aulas expositivas, essas aulas são sempre dialogadas.

A intenção é de não se priorizar o conteúdo e a forma, e sim a relação permanente em que conteúdo e forma não se separam. Essa relação é explicada por Waschowicz (2009, p. 10):

Os conteúdos quando postos em movimento numa boa aula, daquelas de buscar a realidade e não achá-la, mas voltar com o indizível, esses conteúdos da realidade criam um sentido, pela forma que tomam no pensamento e pelo pensamento. Ou seja, a forma pode alterar o conteúdo porque se refere a uma construção lógica realizada pelo sujeito que pensa e até o limite que suas condições emocionais lhe permitirem alcançar.

A forma assume sentido ao conteúdo, e vice-versa, processo realizado pelo sujeito em seu pensamento, em sua prática. Assim, conteúdo não existe sem forma e mutuamente, por isso não condiz dizer que pode existir articulação entre ambos, pois estão imbricados e não separados para ter que se articular, assim expresso em Waschowicz (2009, p. 11):

Na prática de ensino, observamos com muita frequência o fato de que os professores considerados como sendo aqueles que têm o domínio do conhecimento do qual tratam em suas aulas, são também os que têm mais possibilidades do que os outros de compreender a ação educativa na sua contingência radical: a via da produção do conhecimento pelos alunos, em parceria com o professor em aula, no coletivo escolar. Esse fato prova a capacidade que tem conteúdo e forma de estabelecerem relações vivas na conquista do conhecimento. Poderíamos então afirmar: a forma de ensinar é o conteúdo em movimento.

Os conteúdos de ensino, postos em movimento, assumem as suas forma de existir na realidade e no pensamento. Assim, dominar os conteúdos é essencial, porém, não o suficiente. Para Waschowicz (2009, p. 24), “a maneira de trabalhar do professor é que vai conferir ou não a qualidade ao ensino e cumprir com a finalidade da instituição escolar, que é a aprendizagem dos alunos”.

Essa relação conteúdo-forma implica valorizar os conhecimentos que os alunos já possuem e o contexto social em que eles estão inseridos, o que permite avançar no processo de ensino e aprendizagem e na

possibilidade de transformação da realidade social. Nesse sentido, o professor, ao conhecer seus alunos, sua realidade, seus problemas sociais, como assevera Martins (1998), estabelece uma relação com a realidade, circunstancia o conhecimento, propicia sua valoração sócio-histórica. A relação decorrente recompõe esse conhecimento em uma nova relação com esses sujeitos e seu grupo social, para transpor-se nas relações sociais. O movimento toma o local para transversalizar com o universal, e isso é constituir práxis social.

A organização do currículo favorece a composição da relação conteúdo-forma, pois os períodos são organizados em unidades temáticas de aprendizagem (UTAS), viabilizando a inter-relação entre os campos disciplinares. Em cada UTA é estabelecido um tema articulador para o aprofundamento da abordagem das disciplinas e que culmina com uma produção escrita de conhecimentos pelos alunos e uma avaliação interdisciplinar. Em cada UTA são indicadas disciplinas de natureza teórica e prática, todas contêm uma prática profissional e estágio.

O entendimento da proposta do curso e o comprometimento com a articulação dos conteúdos trabalhados na unidade de aprendizagem (UA) estão expressos no eixo temático que articula os conhecimentos das disciplinas.. A integração dos conteúdos das disciplinas em torno de cada temática, por exemplo, é noticiada no depoimento do professor de uma disciplina dessa UA (Prof. P): "(...) o tema da unidade de aprendizagem neste semestre é educação e sociedade, assim, todas as disciplinas abordam sobre as concepções de sociedade e suas repercussões na escola."

Para alguns professores, essa proposta favorece o desenvolvimento de uma prática pedagógica articulada, conforme depoimento (Prof. N): "A gente tem um trabalho excelente interdisciplinar nesse semestre com esse grupo."

Um segundo esforço, nessa direção, no desenvolvimento do curso, é a decisão de composição do corpo docente, a maioria dos professores que ministram as disciplinas de Teoria e Prática de Ensino são profissionais com formação específica na área, por exemplo, o professor de Teoria e Prática do Ensino de Geografia é formado em Geografia. Somente os professores das disciplinas de Teoria e Prática de Ensino – História e Teoria e Prática de Ensino – Matemática – não são especialistas na área, e sim pedagogas, no entanto, com experiência no ensino de História e de Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. A formação específica é condição, mas não é suficiente, esses profissionais possuem também formação na área de educação e/ou experiência consolidada de prática de ensino na educação básica.

Soma-se à organização da proposta do curso o perfil dos alunos do curso que indicam escolha pelo magistério como intenção na realização de curso superior, alguns com formação anterior de magistério no nível médio, e a significativa maioria manifestou intenção de atuar como professores após a conclusão do curso (uma minoria pretende atuar em gestão escolar).

Essa escolha é marcada devido à acessibilidade acadêmica (alguns alunos consideram pedagogia um curso fácil), na perspectiva financeira (custo da mensalidade) e na conciliação entre formação e trabalho (quase todos os alunos trabalham). Destaca-se que os alunos são provenientes de famílias com renda

per capita de classe média, em que o magistério configura-se como escolha profissional por influência familiar e gênero (a maioria dos alunos é do sexo feminino).

A indicação do magistério manifesta-se em relatos dos alunos, como por exemplo: "(...) sou fascinada pelo processo de ensino-aprendizagem" (A. B); outro complementa com a seguinte expressão: "(...) porque me identifico com a profissão e acho uma bela profissão" (A. C.).

Essa escolha pode ter respaldo na falta de opção, de acordo com Libâneo (2007): pelo descrédito da profissão, a escolha pelo curso de Pedagogia é feita como última opção, o que presume a problemática da formação de menor exigência. Reafirma Libâneo (2007, p. 93): "(...) a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o *status* social da profissão, também retira o *status* acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos nobre." Assim, a desvalorização do profissional professor reflete na sua formação, no seu comprometimento com o ensino e na aprendizagem de seus alunos. As profissões valorizadas demandam maior procura de vagas, o que acarreta maior exigência de nível de desempenho acadêmico no ingresso, e mesmo durante o curso.

Ainda em relação aos alunos ressalta-se que estudos de acompanhamento realizados ao longo de cinco anos indicam que eles, ao ingressarem no curso, exercem atividades laborais em diferentes áreas de ocupação de trabalho, tais como caixas de supermercado, auxiliares administrativos, atendentes de telefonia, enfim, ocupações na área de prestação de serviço e nos anos finais. A atividade laboral se efetiva na área educacional, como auxiliar de ensino, de coordenação, na secretaria escolar e outras. (ROMANOWSKI; ROUSSENAU; URBANETZ, 2005).

O processo de opção de escolha, não definido pelos alunos como magistério, no início do curso transforma-se durante a formação, ou seja, o aluno toma consciência de sua profissionalidade se constituindo, determinando-se como professor no decorrer de seu desenvolvimento profissional, iniciado na formação inicial.

O exame dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos reafirma os indicativos de que o curso examinado é um caso de curso em que as propostas e seu desenvolvimento priorizam a formação do docente. Foram examinados os temas dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos concluintes da turma 2008. Do conjunto dos 43 trabalhos, obteve-se o seguinte indicativo: a maioria dos trabalhos (83%) elege a docência como tema de investigação.

Os trabalhos que investigam a docência focalizam como objeto de estudo o processo ensino-aprendizagem: o lúdico e o brincar em educação infantil; a aprendizagem da Matemática; a aprendizagem na educação a distância; as metodologias do Ensino Religioso, das tecnologias educacionais, da literatura infantil; a avaliação da aprendizagem e a reflexão na prática do professor. Uns poucos trabalhos focalizam a relação entre professor e alunos, especialmente a disciplina em sala. De modo singular, há estudos sobre a condição socioeconômica do aluno e o sucesso na aprendizagem; bem como sobre Paulo Freire e a influência do seu pensamento na prática do professor.

Após a análise dos trabalhos, foi possível perceber a opção dos alunos concluintes em desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso com temáticas voltadas à docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Isto é, a opção de assuntos de TCC aponta indícios de que os alunos do curso investigado valorizam a formação para a docência. Os alunos distinguem a preocupação em compreender as dificuldades da prática de ensino do professor e demonstram interesse na busca de possibilidades de melhorias nesse processo.

Cabe destacar na análise dos trabalhos que apenas um trata especificamente do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, a maioria dos alunos concluintes optou em pesquisar sobre a modalidade da educação infantil. Destarte, os primeiros resultados indicam que os alunos, em sua maioria, focam as atividades direcionadas à docência. A opção de estudos sobre temas direcionados à gestão em espaços escolares e não escolares foi encontrada em menor número na amostra investigada.

DA CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA ÀS ATUAIS DIRETRIZES: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA?

Na institucionalização do curso de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, o curso formava o bacharel e o licenciado, no esquema conhecido como 3 + 1, sendo nos primeiros três anos a formação do bacharel em Pedagogia, e a opção em cursar mais um ano, no caso a 4ª série, voltada para o ensino da Didática, conferia o título de licenciado. Para os bacharéis que quisessem obter o título de licenciados, havia a possibilidade de fazer o curso de Didática, para que os alunos tivessem interesse em realizar esse complemento na formação do pedagogo para exercer a docência no Curso Normal.

Essa área de atuação do licenciado em Pedagogia apresentava ambiguidades: enquanto o Decreto nº 1.190/39 determinava que o pedagogo licenciado atuasse como docente do Curso Normal – nível médio, o decreto que regulamentava o Curso Normal, na época, Decreto nº 8.530/46, definia que os professores do ensino normal deveriam ser formados em nível superior, sem especificar esses professores como oriundos do curso de Pedagogia. Segundo Scheibe e Aguiar (1999), para lecionar no Curso Normal bastava o diploma de ensino superior, não sendo, então, um trabalho exclusivo do pedagogo.

A formação para a docência na educação infantil e nas séries iniciais, denominada à época de ensino primário, ocorria no Curso Normal, conforme o Decreto nº 8.530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal). A Lei Orgânica, em seu artigo primeiro, indicava o Curso Normal como responsável em prover a formação docente necessária às escolas primárias e também em habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. A formação, no entanto, para atuar no ensino primário não era atribuída ao curso de Pedagogia, o que impedia o pedagogo de atuar nessa modalidade de ensino.

Assim, a formação do professor no curso de Pedagogia teve início com um paradoxo. O curso formava o pedagogo para a docência no Curso Normal, tendo a responsabilidade de formar os professores para atuar no ensino primário, mas os pedagogos não poderiam lecionar como docentes no ensino primário. Segundo Brzezinski (1996, p. 45), "o pedagogo, no exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem vivido".

A formação do pedagogo é marcada pela fragmentação bacharelado-licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método. Segundo Brzezinski (1996, p. 44), “o esquema 3 + 1 provocou a ruptura entre o conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar este conteúdo”, o que perdura em muitos cursos até os dias atuais.

Mais tarde, com o Parecer CFE nº 251/62, o relator indicou a necessidade de o professor primário ser formado no ensino superior e fixou o currículo mínimo do curso de Pedagogia e a sua duração. O referido Parecer definiu também a duração do curso para quatro anos, para formar tanto o bacharel como o licenciado, extinguindo o esquema 3 + 1, para, dessa maneira, superar a dicotomia de conteúdo e forma. Porém, para Brzezinski (1996), na prática, o esquema não foi extinto, apesar de o último ano não ser optativo, dedicando ainda a maior parte do curso, isto é, três anos direcionados à formação específica e o último à prática de ensino. Isso se deve à manutenção da organização das ordens das disciplinas: os três primeiros anos dedicados às disciplinas teóricas e os quatro anos às disciplinas didático-práticas.

Apesar do Parecer CFE nº 251/62 não estabelecer o fim da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, ele aponta o indicativo de elevação da formação do professor para o nível superior em curso de graduação licenciatura, no entanto os sistemas de ensino continuaram a admitir o formado no Curso Normal colegial na composição do quadro de professores para os não iniciais do ensino fundamental.

Ainda na década de 1960, com o Parecer do CFE nº 252/69, foi definida a abolição da distinção entre bacharelado e licenciatura, introduzindo a proposta de formação dos especialistas em educação com as habilitações em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, concomitante à habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas para habilitar a atuar nos cursos de magistério.

O curso de Pedagogia a partir do Parecer nº 252/69 padronizou o título de licenciado a qualquer das habilitações, não separando mais a formação do bacharel e do licenciado. Em relação ao direito de exercer a docência no ensino primário pelos pedagogos, o referido Parecer indica que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”. Assim, o pedagogo poderia atuar como docente na educação infantil e nas séries iniciais, para isso, “incluiu-se (*sic*) mais alguns estudos no currículo do curso: Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau, com estágio supervisionado” (SILVA, 2000, p. 50).

A formação dos especialistas no curso de Pedagogia foi forjada no contexto educacional da época, o qual, devido à necessidade da mão de obra qualificada para atender o modo de produção capitalista, visava especificamente à divisão científica do trabalho na escola para aumentar a produtividade. Naquele período, a organização da escola referencia-se nos princípios da administração empresarial. O trabalho pedagógico assumiu os princípios da administração científica com base em Taylor e Fayol. Desse modo, a divisão do trabalho escolar, segundo Romanowski (2007), retirou do professor o processo de ensino em sua totalidade.

Para Brzezinski (1996), a formação do especialista no curso de Pedagogia, imposta pela lei, no caso, o Parecer nº 252/69, conduziu a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico, provocando embates entre especialistas e professores. Os especialistas, mesmo sem possuir a formação apropriada, desempenhavam uma função que lhes conferia um lugar de *status* na hierarquia escolar. Assim, os professores sentiam-se inferiores e impotentes diante de sua condição profissional em seu ambiente de trabalho.

Ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, professores e pedagogos organizaram-se para discutir os problemas que atingiam a categoria e começaram a exigir participação nas definições de políticas educacionais para o país. Naquela época, discussões ocorreram a respeito da formação do professor e da função do especialista formado pelo curso de Pedagogia. A tendência pedagógica naquele período mostrou uma perspectiva mais crítica, influenciando a formação dos professores.

No bojo das discussões acerca da formação do professor, foi criada, então, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – Conarcfe. No I Encontro Nacional organizado por essa comissão, teve início a formulação de princípios de uma base comum nacional para a formação de todos os educadores. Segundo Brzezinski (1996, p. 156), “era consenso em todas as propostas e o curso de Pedagogia deveria assumir, prioritariamente, a formação do professor para depois formar o especialista em educação”.

Nessa discussão, apresentou-se a formação do professor como identidade do curso de Pedagogia, e não mais a de especialista. Outros encontros do Conarcfe foram realizados sobre a mesma questão, para reformulação dos cursos de licenciatura, conseqüentemente do curso de Pedagogia. Estava iniciado o processo de defesa da docência como identidade profissional dos educadores, ocasionando o sentido de formação do pedagogo, e não do especialista em educação. Mais tarde, o Conarcfe transformou-se em associação – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) –, que mantém como eixo comum a formação do professor.

A defesa em prol da formação do professor no curso de Pedagogia persistiu e, a partir da década de 1990, o magistério primário tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia em razão, conforme Scheibe e Aguiar (1999), da compreensão de que a docência constituía a base da identidade do profissional de Pedagogia.

Ainda, durante essa mesma década (1990), o curso de Pedagogia, o qual passara a ser responsável pela formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, recebeu nova reformulação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a qual define a formação do professor para a educação básica em seu artigo 62, considerando que a

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

O referido artigo, ao mesmo tempo que faz a exigência de nível superior para o professor atuar na educação básica, explicita também que a formação mínima exigida para atuar como professor na educação infantil

e nas séries iniciais do ensino fundamental é o Normal – nível médio. O anúncio da formação mínima em curso superior é um avanço, no entanto, não em plenitude ao manter o nível médio.

Após a aprovação da LDBEN/96, um longo debate foi travado entre os órgãos reguladores dos cursos e as associações de professores com os órgãos reguladores (MEC, CNE, Anfope, Forumdir, Anped, Anpae) e diretórios de estudantes de cursos de Pedagogia. Finalmente, em 2006, as novas diretrizes curriculares para o curso, Resolução CNE/CP nº 01/06, foram estabelecidas.

Nessas diretrizes, a formação do professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental é de responsabilidade do curso de Pedagogia quando define, em seu artigo 2º, que as diretrizes para o curso de Pedagogia “se aplicam 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”. A base da formação do pedagogo segundo as diretrizes curriculares é a docência, mas, além disso, prevê a formação para diversas áreas de organização da escola. Destarte, nas considerações finais da Resolução 01/06, ficou estabelecido que o Curso Normal Superior poderia ser transposto para curso de Pedagogia, o que de fato ocorreu, extinguindo praticamente aquele curso. Dos 798 cursos de Normal Superior existentes em 2006, já apresentam uma redução para 215 em 2007 (Fonte: INEP, Sinopses Estatísticas).

A importância da formação docente no curso de Pedagogia é, de acordo com Scheibe e Aguiar (1999), uma forma de romper com a “tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática”. Isso impulsiona o curso a centralizar a formação do professor, pois para as autoras existe uma trajetória histórica do curso como espaço de formação para a docência.

CONSOLIDA-SE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR?

À guisa de considerações finais, do nível explicativo para indicações compreensivas, a partir do estudo realizado e da análise dos resultados obtidos, constata-se a intencionalidade da proposta e do esforço em seu desenvolvimento sobre a formação do docente como eixo articulador do curso, indícios de formação bem-sucedida, pois verifica-se entre os ex-alunos que a maioria tem obtido êxito nos resultados de concursos públicos de que participam.

No entanto, o aligeiramento perpassa o processo de formação: o tempo para o desenvolvimento das disciplinas de fundamentos, à compreensão da natureza do conhecimento sobre o currículo da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e de suas modalidades, é exíguo. É notória a fragilidade de formação docente à educação infantil.

No que se refere ao perfil do aluno que escolhe cursar Pedagogia e ser professor, apesar da opção inicial ter sido por inúmeros outros motivos, menos a docência, há indícios de que durante o curso a maioria dos alunos assume ser professor. Isso fomenta um paradoxo, pois ao exercer o trabalho na área de atuação profissional o aluno se aproxima da prática. No entanto, esta prática experienciada não é examinada no

curso, de onde a desarticulação teoria e prática. O aluno mantém uma compreensão dos determinantes da prática limitada, compreende como fazer e busca respostas imediatas aos problemas emergentes no cotidiano escolar. O que se tem é um trabalhador sem compreensão da totalidade dos nexos explicativos (SANTOS, 2005; MARTINS, 1998), sem condições concretas de ultrapassar a centralidade deste fazer. Delineia-se uma formação no trabalho, desprovida da compreensão das relações sociais que o determinam. Destaca-se que não se trata de responsabilizar os alunos e professores, mas de indicar as condições em que se efetiva a formação.

Os professores desenvolvem suas práticas enquanto formadores na perspectiva da indissociabilidade conteúdo e forma, em que o conteúdo contém a forma e vice-versa (WASCHOWICZ, 2009). Essa concepção está instituída no curso, tanto na proposta pedagógica quanto nas práticas dos professores. Contudo, as concepções do processo de formação de professores assumem como basilar o domínio de conteúdos.

Dadas as atuais políticas formativas fundadas na racionalidade prática, os limites de valorização do professor, é possível afirmar que o esforço despendido para realização de uma formação docente consistente, densa e coerente não é em vão, nem ocorre por acaso, mas no limite das relações sócio históricas que o determinam.

REFERÊNCIAS

BRANDAO, C. F. *LDB – passo a passo*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.1190 de 04 de abril de 1939*. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946*. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP N. 1º de maio de 2006.

FONTANA, M. I. *A prática da pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 117-131.

GAUTHIER, P. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Rio Grande do Sul: INIJUÍ, 1998.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 33-58.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-57.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2007.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Editora Porto, 1999.

MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papyrus, 1998.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Didática: o ensino e suas relações*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p. 77-103.

MARTINS, P. L. O. As formas e as práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Lições de Didática*. Campinas: Papyrus, 2006. p. 75-100.

MARTINS, P. L. O. *Didática*. Curitiba: IBPEX, 2007.

MORAES, M. C. M. (Org.) (2003). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ROUSSENAU, L.; URBANETZ, S. T. *Relatório de pesquisa*. Curitiba: FACINTER, 2005. Em arquivo particular.

SANTOS, O. J. *Fundamentos sociológicos da educação*. "Lato Sensu" em Psicopedagogia – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Fumec, Belo Horizonte, 2005. p. 13-50.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v. 37, p. 30-50, 2007.

SCHEIBE, L. Políticas públicas de formação docente: o desafio do direito à educação. *Ensino em Revista*, UFU, v. 17, p. 95-110, 2010.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. In: *Formação de profissionais da educação, políticas e tendências*. Educação e Sociedade. Campinas, CEDES, v. 68, p. 220- 237, dez. 1999.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SOLIMANO, A. *The middle class and the development process*. Santiago: CEPAL, 2008.

VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papyrus, 2009.

VIEIRA, S. R. *A trajetória do curso de Pedagogia – de 1939 a 2006*. Rio Grande do Sul: FURG, 2008.

WASCHOWICZ, L. A. *O método dialético na didática*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

WASCHOWICZ, L. A. *Pedagogia mediadora*. Petrópolis: Vozes, 2009.