

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA**

---

Inalda Maria dos Santos (CEDU/UFAL) – inaldasantos@uol.com

### **Resumo**

Este texto tem como propósito discorrer sobre a questão da Formação de Professores e o Curso de Pedagogia como espaço de contribuição para a formação/qualificação dos docentes que atuam na educação brasileira, de modo particular, considerando as especificidades da escola pública. Neste sentido, partimos do pressuposto de que os dispositivos legais e as políticas públicas direcionadas para a formação de professores constituem um primeiro instrumento para a efetivação do trabalho docente, embora reconheçamos que há muito ainda o que fazer para a conquista de melhores condições de trabalho e de valorização dos professores. No entanto, ações foram efetivadas com intenção de valorizar o docente e o cotidiano da sala de aula. Dentre essas ações destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) e a aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei nº 11.738/2008), que podem contribuir para rever/repensar as condições do trabalho docente. Ademais, é preciso repensar a Formação do Pedagogo e as condições de trabalho, no sentido de que este profissional possa atuar na dimensão da escola/educação incluyente que contemple a diversidade de culturas e dos sujeitos inseridos na sociedade.

**Palavras-chave:** Formação de professores; curso de Pedagogia; docência.

### **TEACHERS' EDUCATION AND THE PEDAGOGY COURSE**

### **Abstract**

This texts aims to discuss teachers' education and the Pedagogy course as space that contributes to teachers education that act in the Brazilian educational system, in a particular manner, regarding to the specificities of public schools. In this sense, we assume that legal issues and public policies directed to teachers' education constitute the first instrument for a teacher to effectively work, although we admit that there are still some efforts needed to improve work conditions and the valorization of teachers. However, some actions were addressed to value the teacher and its daily work in classrooms. Among these actions, it is possible to highlight the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Law nº. 9.394/96 and the approval of a minimum remuneration (Law nº 11.738/2008) for basic education teachers, that contributes for working conditions to be reviewed for teachers. Besides, it is necessary to rethink how to educate a pedagogue and how to enhance its work conditions, so that this professional can act in the inclusive dimension school/education, contemplating culture diversity and the diversity of the actors inserted in society.

**Key-words:** Teacher's education; Pedagogy course; teaching.

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Este texto tem como propósito discorrer sobre a questão da formação de professores e o Curso de Pedagogia como espaço de contribuição para a formação/qualificação dos docentes que atuam na educação brasileira, de modo particular, considerando as especificidades da escola pública.

A temática em torno da formação de professores tem sido recorrente em vários espaços políticos, sociais e educacionais, constando na literatura especializada, nos grupos de estudo e pesquisa, na produção acadêmica e nos programas governamentais. Assim sendo, compreendemos a importância do debate em torno da profissionalização docente como ferramenta de enfrentamento aos desafios postos pelo trabalho cotidiano da prática pedagógica escolar.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que os dispositivos legais e as políticas públicas direcionadas para a formação de professores constituem um primeiro instrumento para a efetivação do trabalho docente, embora reconheçamos que há muito ainda o que fazer para a conquista de melhores condições de trabalho e de valorização dos professores. No entanto, ações foram efetivadas com intenção de valorizar o docente e o cotidiano da sala de aula.

Dentre essas ações destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) e a aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei nº 11.738/2008), que podem contribuir para rever/repensar as condições do trabalho docente. Mas cabe também aos entes federativos Municípios, Distrito Federal e Estados elaborar, propor e materializar políticas públicas que possibilitem as condições materiais, financeiras e humanas para que o professor exerça seu ofício com ética, compromisso e competência; resultando, assim, na melhoria da sua prática e das aprendizagens dos alunos.

# Debates em Educação

## 1. NOTA INTRODUTÓRIA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É sabido que a preocupação com os desafios do ofício do professor vem constituindo-se nos últimos anos em tarefa de pesquisa e reflexão de muitos estudiosos, em que variam os focos de análise que vão desde a noção de competências profissionais (PERRENOUD, 2000), identidade do professor (NÓVOA, 1992), professor reflexivo (SCHÖN, 1995) professor-pesquisador (ZEICHNER, 1998), entre outros.

Uma concepção muito presente hoje na literatura e na política educacional, diz respeito à noção de *professor profissional*, pois assenta-se na idéia de que a investigação em torno da reflexão sobre a prática formativa tem contribuído para colocar no centro das atenções a problemática da formação dos professores e sua revalorização, inclusive da sua experiência cotidiana.

Nessa perspectiva, Canário (2002) ao refletir sobre a prática profissional dos professores no processo de formação inicial e continuada, ressalta a importância do papel da prática profissional na formação, destacando as relações estratégicas entre a formação e o trabalho, ou seja, demarcando as potencialidades formativas do exercício profissional.

Nestes termos, observa que:

*a valorização da experiência no processo de formação profissional dos professores não significa qualquer subestimação da teoria. O professor, como profissional, encaro-o como um analista simbólico a quem compete equacionar e “construir” problemas, no terreno da prática, marcado pela incerteza e pela complexidade, e não a dar respostas previamente aprendidas para situações inteiramente previsíveis (p.160).*

No Brasil, não podemos deixar de mencionar, por exemplo, o trabalho de Lüdke (2001), que vem se dedicando a investigar a prática pedagógica de professores da educação básica revelando as condições efetivas de trabalho da formação à sala de aula.

## *Debates em Educação*

Além da produção acadêmica, outro aspecto importante a ressaltar diz respeito à valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes, tão em voga hoje nos atuais estudos. Entretanto, devemos ter o cuidado para não entrarmos num discurso/prática reducionista (e porque não dizer dicotômica) que ora privilegia a pedagogia conteudista ora a pedagogia da prática.

Parece-nos que encontrar o ponto de equilíbrio entre saber escolar, saber docente e sua mediação – a prática pedagógica constitui um desafio e ao mesmo tempo um espaço profícuo de reflexão teórica e prática.

Ainda, entendemos que como tentativa de aproximação da complexidade que envolve o ofício de SER PROFESSOR, seria desenvolver mais profundamente noções como o domínio da matriz disciplinar (DEVELAY, 1995) e a transposição didática (CHEVALLARD, 1995), sem, contudo, deixar de considerar as contribuições de pesquisadores que vêm estudando questões como formação docente, prática escolar do professor e as políticas públicas de valorização do professor, por exemplo.

Nessa perspectiva, este texto se propõe fazer uma reflexão sobre os desafios postos pela formação de professores e o papel do Curso de Pedagogia, considerando os desafios a serem enfrentados cotidianamente pelo professor e as demandas de novos conhecimentos inerentes ao trabalho docente no contexto atual da sociedade brasileira.

### **2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL**

Diante das exigências do campo profissional da educação (a formação inicial e continuada), atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos, mas, também, a integração de uma série de fatores como a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, a análise crítica da sua própria prática, a identificação e resolução de problemas, a autonomia para tomar decisões e a interação contínua junto à comunidade escolar.

## *Debates em Educação*

O trabalho do professor demanda um perfil profissional que atua em situações singulares, para as quais precisa dar respostas e fazer intervenções produtivas. Isso implica na importância da sua prática social e na necessidade que sua formação se dê em nível superior, embora saibamos que esta não basta para que sua ação docente se pautar na realização de atitudes responsáveis e coerentes com o fazer pedagógico.

Portanto, elevar a formação ao nível superior, por si só, não é garantia da qualidade de trabalho. É preciso que essa formação responda, de fato, às demandas da atuação profissional do professor, corporificadas nos desafios da educação brasileira hoje e nas concepções de aprendizagem e de conhecimento em desenvolvimento na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

Ciente desse cenário e das exigências do trabalho do professor e sua necessidade de formação, as prerrogativas delineadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei nº 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 67 que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III. piso salarial profissional;
- IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;
- V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, inclusive na carga de trabalho;
- VI. condições adequadas de trabalho.

Conforme explicitado acima, observa-se que em termos legais estão asseguradas algumas condições fundamentais para a efetivação da valorização dos

## *Debates em Educação*

professores e dos demais profissionais da educação. Resta, porém, questionarmos sobre a viabilidade concreta dessas condições na realidade educacional e regional do nosso país. Isso não significa dizer que não haja iniciativas governamentais, e da própria sociedade, em propor mudanças e alternativas para a complexidade que envolve o trabalho pedagógico dos professores e sua profissionalização.

Nesse sentido, concordamos com Weber (2000) ao analisar o debate que vem sendo travado acerca das intenções da política para a formação de professores subjacente na LDB/1996:

O difícil processo de profissionalização do professorado, que vem envolvendo diversos setores sociais, governo e instâncias formadoras, a escola e a qualidade do ensino por ela ministrado constitui a principal preocupação, o que explicaria em parte o empenho governamental de definir uma política de formação que possa ter impacto imediato na escola. Ora, como se sabe, a consolidação do regime democrático impõe que as políticas públicas resultem do debate social, onde se confrontam projetos, decantam-se interesses, depuram-se propostas, eles próprios expressões de lutas sociais mais amplas (p. 58-59).

Outro aspecto que nos chama atenção no âmbito da educação básica, trata da instituição do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) como uma política pública direcionada para a valorização do professor, cuja finalidade reside em investir na melhoria da qualidade da educação e do trabalho docente através do estabelecimento de um piso profissional digno.

Além das questões da forma de admissão no serviço público e da necessidade de qualificação dos seus profissionais, conforme mencionadas acima, destacamos, nas orientações do FUNDEB, aquelas que estabelecem aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal a obrigação de elaborar Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

## *Debates em Educação*

I – a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II – o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III – a melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, é importante estar atento ao modo como estão sendo formulados os Planos de Carreira para o Magistério, impulsionados por uma exigência legal como nos chama atenção Valle (2003, p. 143):

A criação ou reformulação dos planos de carreira para o magistério tem se caracterizado, portanto, por uma multiplicidade de ações, muitas delas apenas com o objetivo de cumprir parte das recomendações emanadas pelas políticas públicas, notadamente as de cunho burocrático. Percebe-se, portanto, que, em várias ocasiões, a elaboração desses planos, ao invés de contemplar a participação dos profissionais da educação, através de suas representações, na discussão para o estabelecimento de metas para a classe, dá-se em um âmbito de gabinete, muitas vezes, nos gabinetes das Secretarias Municipais e Estaduais de Planejamento ou de Fazenda.

Estamos no contexto atual, discutindo o investimento de maiores recursos para a valorização docente e para a melhoria da educação pública brasileira, durante todo o processo de elaboração/aprovação do Novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), em tramitação no Congresso Nacional. Consideramos a discussão da política de financiamento para a educação uma questão fundamental, se pretendemos construir uma educação e a formação dos professores com parâmetros de qualidade.

### 3. A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: A DOCÊNCIA

Partimos do pressuposto que a formação inicial do professor para atuar na educação infantil e ensino fundamental (1º ao 5º ano) deve ocorrer no Curso de Pedagogia como *locus* responsável pela formação para a docência.

Porém, numa visão mais ampliada de formação, a ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação) defende que assim como o Pedagogo, a identidade<sup>1</sup> de todo profissional da educação deve ter a docência como base de formação.

Diante disso, ressaltamos a pertinência de que os professores para atuar na educação básica tenham formação universitária e que haja uma articulação com a realidade da escola pública (prioritariamente). No entanto, na prática ainda encontramos alguns dilemas, como os apontados por Pereira (2000) na formação de professores nas licenciaturas brasileiras, quais sejam:

- Separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas;
- Dicotomia bacharelado x licenciatura;
- E desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores.

De acordo com as orientações das DCN/CP 01/26, o eixo central da formação é a docência, neste sentido, a formação no curso de Pedagogia deverá assegurar a articulação entre a **docência**, a **gestão educacional** e a **produção do conhecimento** na área da educação. Como podemos observar na transcrição do trecho abaixo:

**Art. 4º** - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação

---

<sup>1</sup> Sobre a discussão da identidade do Pedagogo, conferir AGUIAR et al (2006), EVANGELISTA, (2008), SAVIANI (2008), TANURI (2000).



## Debates em Educação

Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

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

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

Por outro lado, destaca-se também a posição crítica de Libâneo (2006) sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, por compreender que há limites no currículo pensado numa formação que contempla as dimensões da docência, da gestão e da pesquisa.

É difícil crer que um curso de 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional (p. 12).

Para além dos limites que o formato de um Curso de Graduação possa conter, uma questão que consideramos relevante é que o Projeto Pedagógico do Curso tenha como eixo central na formação dos professores **o Trabalho Pedagógico**. Ou seja, que a identidade do profissional professor é a **Docência**, entendendo-a num sentido mais ampliado da sua atuação, que compreende o contexto da sala de aula, da gestão educacional/escolar e dos processos educativos não-escolares; sem perder de vista a

dimensão da produção do conhecimento como norte da ação pedagógica do professor pedagogo.

#### **4. QUESTÕES EM ABERTO**

Como argumentado no decorrer do texto, a Formação de Professores e do Pedagogo e seu campo de atuação vem passando por mudanças seja do ponto de vista da legislação quanto no campo empírico. A demanda da escola/sociedade de uma formação do professor pedagogo deve ter como parâmetro uma base teórico-metodológica sólida e contextualizada com as novas exigências da sociedade do conhecimento. Neste sentido, pontuamos algumas questões em aberto acerca da problemática da formação e atuação deste profissional, quais sejam:

- Como pensar no formato do Curso de Pedagogia na perspectiva da formação continuada;
- Que articulação pode-se pensar na formação/atuação do Pedagogo nos espaços não-escolares;
- Formação contextualizada do Pedagogo com os tempos e espaços da escola;
- Aproximação e análise crítica das políticas educativas e sua materialização na prática escolar/educacional e;
- Comunicação contínua da Universidade com a escola.

É preciso repensar a Formação do Pedagogo e as condições de trabalho, no sentido de que este profissional possa atuar na dimensão da escola/educação includente que contemple a diversidade de culturas e dos sujeitos inseridos na sociedade. Neste sentido, compete ao Poder Público promover as condições de uma formação do professor pedagogo contextualizada com a realidade social das escolas e

# Debates em Educação

do alunos; e também garantir mecanismos de efetivação da democracia na sociedade e no espaço da escola como direito de todos à formação/educação com qualidade.

## 5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v.27, n. 96, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, MEC, 2001.

CANÁRIO, Rui. *O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores*. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Simpósio (10): Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. Marilda Almeida Marfan (organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur, 1995.

EVANGELISTA, Olinda. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa*. AnpedSul, 2008. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/olindaEJoce.pdf>

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96, 2006.

LÜDKE, Menga. *O professor, seu saber e sua pesquisa*. Educação & Sociedade, Campinas: SP, nº 74, 2001.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

# Debates em Educação

POPKEWITZ & NÓVOA. Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa, 1992.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, 2000. Disponível em:

[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf).

VALLE, Bertha de Borja R. do & COSTA, Marly de Abreu. Financiamento da educação: desafios e perspectivas. In: Silva, Rinalva Cassiano (org.). *Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

ZEICHNER, K. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das letras/ALB, 1998.

WEBER, Silke. *Políticas de formação de professores*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.