

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO A PARTIR DA LEI N. 9.394/96: QUESTÕES VELHAS E NOVAS

Valdeniza Maria Lopes da BARRAⁱ

RESUMO

Da configuração do curso de Pedagogia, assumida pela LDB n. 9394/96, destaca-se aqui o fato de a formação de profissionais para atuação nos anos iniciais da escolarização (o que compreendem Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (06 a 10-11 anos) e Educação de Jovens e Adultos -EJA 1ª. fase do Ensino Fundamental) passar a ser realizada no âmbito da universidade. As implicações resultantes da elevação da formação do professor da 1ª fase do Ensino Fundamental para o âmbito do Ensino Superior se dão a ver no recrudescimento dos sentidos postos pela histórica problemática dada, na atual conjuntura, pela suposta oposição entre o pressuposto da docência como base da formação nas licenciaturas *versus* a herança bacharelesca. Para a realização deste estudo, busca-se a interlocução com pesquisas que se dedicam a pensar a pedagogia no âmbito da sua nova configuração e refletem sobre aspectos decorrentes dela. Por fim, este estudo se propõe a tecer algumas considerações a respeito de dados de pesquisa voltada à formação e atuação do pedagogo, com ênfase na perspectiva do estágio curricular obrigatório. Indica um possível hiato entre o pressuposto da docência como base identitária da formação do professor -, lógica que preside o curso de Pedagogia, em face do trabalho que se realiza no estágio curricular obrigatório.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; anos iniciais da escolarização; formação e atuação docente; estágio curricular obrigatório.

THE PEDAGOGUE'S TEACHER TRAINING AND PRACTICE ACCORDING TO LAW 9.394/96: DISCUSSIONS OLD AND NEW

ABSTRACT

According to LDB n. 9394/96, the format of the Pedagogy course involves teacher training in order for these teachers to work in the first years of schooling, which involve children's education, elementary school (from 6 to 11 years old) and EJA's first stage in elementary education. The law determines this training must occur at university. The implications resulting from the elevation of elementary teacher training to the university range are related to the resurgence of problematic meanings that oppose teaching as teacher training to teaching related to the bachelor degree legacy. This opposition is historical and it reflects itself in the contemporary scenario. This article aims for an interlocution with studies that think pedagogy in its new course configuration, but, at the same time, also reflect about its effects. This work proposes to outline considerations about research data interested in the pedagogue's teacher training and practice, highlighting the mandatory internship perspective. It indicates a possible hiatus between teaching as teacher training and teacher identity – logic which presides the Pedagogy course, considering the work done the in mandatory internship subjects.

KEYWORDS: *Pedagogy; first years of schooling; teacher training and practice; mandatory internship.*

ⁱ Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, com atuação na Graduação e em Pós-Graduação. E-mail: dabarra@yahoo.com.br.

FORMACIÓN Y ACTUACIÓN DEL PEDAGOGO A PARTIR DE LA LEY N. 9.394/96: CUESTIONES VIEJAS Y NUEVAS

RESUMEN

De la configuración de la carrera de Pedagogía, asumida por la LDB n. 9394/96, se destaca aquí el hecho de que la formación de profesionales para actuación en los años iniciales de la escolarización (que abarcan Educación Infantil, Años Iniciales de la Enseñanza Primaria (06 a 10-11 años) y Educación de Jóvenes y Adultos (EJA – 1ª fase de la Enseñanza Primaria) pasó a realizarse en el ámbito de la universidad. Las implicaciones resultantes de la elevación de la formación del profesor de la 1ª fase de la Enseñanza Primaria hacia el ámbito de la Enseñanza Superior se muestran en el recrudescimiento de los sentidos puestos por la histórica problemática dada, en la actual coyuntura, por la oposición entre el presupuesto de la docencia como base de la formación en las licenciaturas versus la herencia del bacharelismo. Para la realización de este estudio, se busca la interlocución con investigaciones que se dedican a pensar la pedagogía en el ámbito de una nueva configuración y reflejan sobre aspectos derivados de ella. Por fin, este estudio se propone a tejer algunas consideraciones respecto a datos de investigación dirigida a la formación y actuación del pedagogo, con énfasis en la perspectiva de las prácticas curriculares obligatorias. Indica un posible hiato entre el presupuesto de la docencia como base identitaria de la formación del profesor, lógica que preside la carrera de Pedagogía, ante el trabajo que se realiza en las prácticas curriculares obligatorias.

PALABRAS CLAVE: *Pedagogía; años iniciales de la escolarización; formación y actuación docente; prácticas curriculares obligatorias.*

1 INTRODUÇÃO

A exigência da formação universitária do professor para trabalhar com os anos iniciais da escolarização é muito recente, pouco mais de duas décadas. Entretanto, o curso de Pedagogia integra o Ensino Superior desde a criação das Faculdades de Filosofia, em 1939. Sua instituição tem a marca conhecida pelo esquema 3 + 1, já que os cursos visavam a formação para cursos de licenciatura e de Pedagogia. O esquema 3+1 se traduzia em três anos de formação no currículo específico para atuação nas escolas secundárias, seguido de “+ 1” que visava a formação didática. De certo modo, o esquema 3 + 1 representava a tentativa de hibridizar no curso a formação cultural mais ampla (três anos), isto é, formação generalizada, e a formação profissional (+ 1 ano), voltada para as especificidades da profissão.

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009, p. 146).

As faculdades de filosofia deveriam “preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (art. 1º. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939). Ao mesmo tempo, a formação pedagógica realizada no nível superior destina-se aos segmentos específicos: secundário e normal. Deste modo, nota-se que a formação originada nas escolas normais para atuação no magistério contrariava a vocação da universidade – “estudos desinteressados” (AZANHA apud MARCÍLIO, 2014, p. 290). Esta ambivalência da formação desinteressada ou generalista diante das questões técnicas afeitas à profissão será marca indelével da história e dos impasses da formação deste profissional.

Historicamente a formação do professor para a escola primária se realizou, no âmbito das escolas normais, portanto, no ensino de 2º grau, num itinerário marcado pela intermitência ao longo do século XIX e, de forma mais sistemática no século XX, especialmente impulsionado pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Cabe registrar que, também em 1946, foram criados os colégios de Aplicação, pretensas escolas-laboratório para a formação didático-pedagógica dos estudantes de licenciaturas (artigo 1º, Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946). As mudanças advindas com o golpe militar de 1964, se caracterizarão pelo emprego “inequivocamente utilitário da educação” (GERMANO, 2000). Embora não tivesse a escola primária como alvo, a Reforma Universitária de 1968, também a atingiria, já que cabia à universidade a formação do especialista destinado “ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares” (artigo 30). Já no período imediatamente posterior à Reforma Universitária de 1968, vislumbrava-se a possibilidade de “habilitação” para atuar no ensino de 1º. grau. Entretanto, poucas iniciativas se deram neste sentido, o que para alguns, confirma a vocação bacharelesca que matiza a história da formação de professores no Brasil (AZANHA, 1991; INFORSATO, 2016).

Traduzindo o espírito da época ditatorial marcada pela ausência de debate, a Lei n. 5692/71 é considerada “um desastre para a formação específica do professor primário”, além de “um dos maiores golpes desfechados contra o ensino no país” (MARCÍLIO, 2014, p. 296). A onda de tecnização do ensino se revelou no rebaixamento da “Escola Normal ao nível de uma das habilitações do ensino médio, diluindo o *status* de Escola Normal ou o Curso Normal

na chamada Habilitação Específica do Magistério. A formação de especialistas (orientadores, supervisores, inspetores) e professores passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (MARCÍLIO, 2014).

O contexto de contestação e resistência dos anos 1980, conduzirá, entre consensos e dissensos à LDB n. 9394/96. Esta, por sua vez, substituirá as escolas normais pelo Curso Normal Superior, sediado pelos Institutos de Educação que, em paralelo com as faculdades de educação, formarão o profissional para os anos iniciais da escolarização (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA 1ª. fase do EF).

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO

Talvez se possa dizer que há uma espécie de bifurcação na trajetória histórica do processo de formação de professores para as escolas primárias ou anos iniciais da escolarização, no país. Enquanto as faculdades de Filosofia e, posteriormente a Faculdade de Educação, preparariam o especialista em assuntos educacionais (orientação, planejamento, inspeção), no andar de baixo, isto é, no segundo grau, se fazia a formação dos profissionais de ensino para crianças. Em alguma medida, seria a este movimento duplo aquilo que Saviani chamaria de “dissociação entre forma e conteúdo” expresso na contraposição de dois modelos de formação de professores: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos *versus* modelo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 148-149). O primeiro afeito à universidade, o segundo às escolas normais. Enquanto para o primeiro “a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar”, no segundo se considera “que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Diante da possibilidade de um projeto formativo “alicerçado numa sólida cultura pedagógica” viabilizada pela elevação do curso ao nível superior, adverte Saviani, também existe o risco de uma formação “neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” no qual as “as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas”. De tal modo que “esses novos professores” teriam “grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das

primeiras séries do ensino fundamental” (SAVIANI, 2009, p. 150). Atentando-se para os riscos impelidos pela formação, no nível superior, do professor da “escola primária” e tentando dirimir a dissociação entre “forma e conteúdo”, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2006), se erige a partir de dois aspectos centrais para o curso de Pedagogia, nesta nova feição, tendo a docência como base e a unidade entre bacharelato e licenciatura.

A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A prática docente, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica. A unidade entre licenciatura e bacharelato nos cursos de Pedagogia relaciona-se diretamente com a idéia da docência como fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, dando suporte conceitual e metodológico para a união entre teoria e prática (SCHEIBE, 2007, p. 59-60).

O postulado que entende a “docência como base” possui raiz nos pareceres de Valnir Chagas¹, servindo-se de mote para a Anfope (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação) e, como tal, preside a lógica atual dos cursos de Pedagogia. Em discordância deste que se tornou o modelo hegemônico de formação do pedagogo – “docência como base” – está José Carlos Libâneo, para quem há uma diferenciação importante entre

[...] trabalho pedagógico (atuação profissional em amplo leque de prática educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula), separando portanto, curso de Pedagogia (de estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura (para formar professores de ensino fundamental e médio) (LIBÂNEO, 2008, p. 39).

A argumentação construída até aqui tem como propósito pensar quanto é complexa a configuração da formação de professor para a escolarização inicial no âmbito do Ensino Superior. A reorganização dos projetos de formação de professores para os anos iniciais de escolarização tem suscitado estudos e debates. Há quem faça uma espécie de comparação entre a formação nos ensinos Superior e Médio e, ao fazê-lo, também indica que “os cursos de pedagogia estão mais mal aparelhados para a aproximação de professores para o ensino primário de 1ª. a 4ª. séries do que as atuais escolas que fazem essa formação em nível médio” (NEUBAUER DA SILVA & DAVIS *apud* MARCILIO, 2014, p. 413). Trata-se de um exercício que não pode prescindir de certos dados de contexto. A exigência de formação no

nível superior, para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) (LDB n. 9394/96) conduziu à proliferação de faculdades privadas, em sua maioria de funcionamento no período noturno. (GATTI; BARRETO, 2009; MARCÍLIO, 2014), nas quais predominam condições precárias, quadro docente de qualificação sofrível e pouco controle e fiscalização dos órgãos responsáveis. “A situação piorou ainda mais quando o MEC estabeleceu que, a partir de 2007, a atuação na rede pública seria restrita a quem tivesse o nível superior. Entre 2000 e 2002, o número de cursos de Pedagogia cresceu 500%” (MARCÍLIO, 2014, p. 420).

Para Dermeval Saviani, o problema da formação do professor para os anos iniciais da escolarização, no âmbito do Ensino Superior, reside no fato de que a universidade nunca se preocupou “com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores”, sendo esta uma função recente da universidade. O autor também esclarece que “não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação” (SAVIANI, 2009, p. 149). Entende-se, de acordo com Saviani, que o modelo (forma *versus* conteúdo) é uma questão de relevo, sendo que há outras questões concorrentes de definição quanto o assunto é a Pedagogia pós-LDB n. 9394/96. Conforme o texto que introduz o documento *Referenciais de Formação de Professores*, há uma dificuldade tripla para precisar a terminologia de profissional, público e instituição de trabalho do pedagogo, como se pode ver nas transcrições a seguir:

Como seria mais adequado chamar os profissionais da educação: de profissionais da educação que trabalham diretamente com crianças, jovens e adultos, de educadores ou de professores? As crianças, jovens e adultos seriam mais adequadamente denominados se chamados de crianças, jovens e adultos, de aprendizes ou de alunos?

Seria mais apropriado denominar a instituição em que a educação infantil e o ensino fundamental em instituição educativa, de escola/creche, de escola? (MEC/SEB, 2002, p. 11).

A dificuldade de definir uma terminologia que compreenda o profissional, o público de sua ação e a instituição que nomeia o trabalho da pedagogia integra o complexo concerto da função do pedagogo, o que pode ser ilustrado pelo teor do quadro n. 1.

Quadro 1 - Complexo que envolve a formação e a atuação do pedagogo, a partir da LDB n. 9394/96

Variáveis	Níveis de Ensino			
Etapas de ensino	Educação Infantil	Ensino Fundamental de nove anos		
Faixa etária	0 a 5 anos	6 a 10 anos (1ª. Fase)	11 a 15 anos (2ª. Fase)	Modalidade EJA (1ª. Fase) Acima de 15 anos
Estágios de desenvolvimento	Infância	Infância e pré-adolescência	Adolescência	Adolescência, juventude, adulto e velhice.
Instituição formadora	Curso Normal Superior e Cursos de Pedagogia	Curso Normal Superior e Cursos de Pedagogia	<i>Cursos específicos de licenciaturas</i>	Curso Normal Superior e Cursos de Pedagogia
Redes de atuação ²	Municipal	Municipal	<i>Estadual</i>	Municipal
Documentos norteadores	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (36 páginas)	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental 1ª. e 2ª. Fase do Ensino Fundamental (40 páginas), abrangendo Educação de Quilombolas, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Integral. ³		Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. BR, MEC, SEB, SECADI, 2013. Parte integrante do projeto de pesquisa *Recortes da relação entre atuação e formação docente no estágio*. Goiânia: 2016.

Verifica-se no quadro 1 que a faixa de escolarização obrigatória dos 04 aos 17 anos é da responsabilidade do pedagogo. Parece redundante dizer que a formação e a atuação desse profissional é tão exigente quanto complexa. “Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização” (GATTI, 2010, p. 1357). A variação etária por si só, exige uma formação que dê conta das peculiaridades de fases como a primeira infância e pré-adolescência, mas também a adolescência, a vida adulta e a velhice, como supõe o trabalho com jovens e adultos. As implicações de ordem curricular (o que ensinar) e metodológica (como ensinar) acompanham e incrementam tais peculiaridades e complexidades.

Maria Luiza Marcílio informa que, desde a LDB em 1996, secretários de educação discutem, no âmbito do CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação “a qualidade da formação que as universidades estão dando aos professores”, a “reformulação do currículo das licenciaturas e dos cursos de pedagogia” (2014, p. 420).

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Se por um lado, aspectos múltiplos convergem para explicar o contexto das licenciaturas e, nesse caso, da Pedagogia, há questões específicas a guardar correspondência com tal contexto. Exemplo é a tarefa de alfabetizar. Esta constitui o primado do trabalho do pedagogo. Entretanto, pesquisa de Oliveira e Shwartzman revela que a alfabetização passa a ser algo que o professor faz “na prática, através de ensaio e erro” (*apud* MARCÍLIO, 2014, p. 420). No “catálogo da Faculdade de Educação, USP, de 2001” Maria Luiza Marcílio afirma que o “curso de Pedagogia da USP, por exemplo, preocupa-se pouco, quase nada, com a formação do professor alfabetizador”. Prossegue a autora, alegando que alfabetizar é uma tarefa “complexa e crucial”, que “necessita de métodos e conhecimentos teóricos e práticos específicos e avançados”. Entretanto, na mencionada instituição haveria “uma única disciplina nesse curso, “Metodologia do ensino de português: alfabetização””:

Vendo o programa e a bibliografia do curso, nota-se claramente a preocupação central com os aspectos teórico e histórico da escrita e da leitura, com ênfase nas teorias do desenvolvimento psicológico da criança, através de Piaget, Vigotsky, Ferreiro (construtivismo), e pouco treinamento prático com as metodologias concretas de alfabetização (MARCÍLIO, 2014, p. 420).

Bernardete Gatti (2010) em pesquisa envolvendo 71 cursos de Pedagogia do país demonstra como se constituem os currículos de tais licenciaturas. Gatti afirma que a composição das disciplinas obrigatórias tem 26% dos conhecimentos trabalhados agrupados pelos Fundamentos Teóricos da Educação; 15,5% de conhecimentos relativos aos sistemas educativos; 11,12% de conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino; 29,8% de conhecimentos relativos à formação específica do professor (didática, metodologias específicas, conteúdos de ensino); 18,5% envolvem outros saberes, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades complementares. Do conjunto das disciplinas de referência pedagógica,

fazem parte: “Didática Geral” (3,4%), “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” – *como ensinar* (20,7%), Disciplinas destinadas aos objetos de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental - *o que ensinar* (7,5%). Querem esses números dizer que, menos de 10% do currículo que forma professores, no ensino no início do século XXI, se dedica ao trabalho com os conteúdos de ensino do público que é objeto de atuação do pedagogo.

Os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. Estas praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos. Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. Sobre a validade ou validação desses estágios, também não se encontrou nenhuma referência (GATTI, 2010, p. 1371).

3 O CURSO DE PEDAGOGIA PENSADO A PARTIR DE PESQUISA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

A citação acima também prenuncia a parte seguinte deste trabalho que se propõe a tecer algumas considerações sobre dados de uma pesquisa que envolve estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição federal e professores supervisores de estágio de escolas básicas da rede pública, parceiras do estágio. A pesquisa se organiza em eixos temáticos, dentre os quais está aquele que objetiva pensar os limites e as possibilidades do projeto de estágio de Pedagogia, a partir das perspectivas de alguns sujeitos envolvidos (estudante de Pedagogia, professor da escola)⁴, obtidas por meio de questionários. O documento da universidade que ampara referido “projeto de estágio supervisionado” visa “a formação docente para o magistério na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental” é desenvolvido em 400 horas que são distribuídas do 5º ao 8º semestre, período que corresponde à segunda metade do curso. Reconhece o estágio como “componente curricular de caráter teórico-prático” e entende que “a avaliação do estágio contribuirá também para a avaliação geral da formação de professores que é desenvolvida no curso de Pedagogia” (Projeto de Estágio Supervisionado, s/d, p. 10)⁵. Não é pretensão da pesquisa avaliar o estágio ou o curso, mas, se reconhece que o trabalho do professor (orientador) de estágio de Pedagogia o inscreve

[...] em ponto privilegiado e tenso da formação inicial e também na formação continuada. O seu trabalho implica a realização de ações diretamente associadas à especificidade pedagógica do trabalho docente, sendo mediador entre a universidade e a escola básica, a formação inicial do estagiário e a prática do professor em exercício (BARRA, 2016, p. 8).

As questões de ambos os instrumentos (questionários de estagiários de Pedagogia e de professores supervisores de estágio) foram elaboradas pela coordenação da pesquisa e, posteriormente submetidas para apreciação e validação dos professores orientadores de estágio do curso de Pedagogia⁶.

Quadro 2 –Temas organizadores dos questionários destinados a estagiários e professores

Sujeitos	Temas aglutinadores de questões
Estudantes (estagiários)	Identificação, formação e atuação profissional, estagiário e curso, estagiário e estágio.
Professores (supervisores)	Identificação, formação, atuação profissional, relação entre o trabalho docente da escola e o trabalho com o estágio, contrapartida da universidade (instituição formadora) para a escola (instituição concedente), memória, percepções sobre a formação e a atuação dos estagiários e dos alunos da escola sobre o estágio.

Fonte: Pesquisa: *Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio de Pedagogia.*

Entre a segunda quinzena de outubro e o início de dezembro de 2017, vinte e oito (28) estudantes do curso de Pedagogia (IES pública – rede federal), matriculados no último semestre do curso, responderam ao questionário. Com este critério, garantia-se que o conjunto dos alunos respondentes já tivesse vivenciado a quase totalidade do estágio no curso, que ocorre nos terceiro e quarto anos. Ao mesmo tempo, também respondiam a questionário específico, o total de sessenta e um (61) professores, representantes das redes federal, estadual e municipal, com parceria de estágio com o curso de Pedagogia (IES pública – rede federal), a partir de 2010. Aqui, serão selecionadas algumas respostas de questões associadas aos temas sublinhados no quadro 2.

À questão que indagava se o curso preparava para a docência na Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA obteve-se como respostas 14,3% (não), 35% (sim) e 51,7% (em alguns aspectos). Solicitados a justificarem suas respostas:

Eu considero que o curso prepara para atuação nessas modalidades, pois o embasamento teórico proposto pela faculdade contribui para o desenvolvimento de atribuições com as atividades práticas, principalmente nas atividades de estágio obrigatório (E.H).

O curso oferece algumas metodologias, porém o conteúdo exigido em determinadas séries vai além das metodologias. Senti falta de instrução quanto ao procedimento em sala de aula nas várias situações que se apresentaram no cotidiano (E. U).

Apenas quem faz o curso noturno tem EJA como possibilidade de estágio. Mesmo sendo dois anos de estágio, são poucas regências e quem escolhe o [campo de estágio - educação especial] para realizar o estágio em educação infantil, “perde” a experiência em escola regular dentre outras defasagens (E. Z).

Alguns temas da formação do pedagogo despontam nas respostas acima. Entre os quais, a configuração do projeto de estágio no curso de Pedagogia. O estágio aparece como o espaço da formação inicial que permitiria vincular “embasamento teórico” com as “atividades práticas”. Ao mesmo tempo, a inserção prática no campo revela que o grau exigido de conteúdos de ensino para atuar nas séries iniciais não é correspondido pelo curso, apesar, de o mesmo oferecer “algumas metodologias”. Outro aspecto é o fato de que o projeto de estágio se apresenta submetido a certas contingências, tal como aponta a terceira resposta. Nela se verifica que o estágio na modalidade EJA está relacionado com o estudante de Pedagogia de matrícula noturna, o que exclui desta experiência formativa o estudante de Pedagogia de matrícula matutina. Também se verifica que o estudante de Pedagogia que realiza o estágio na Educação Infantil em campo de Educação Especial, tem excluída a possibilidade do estágio em Educação Infantil numa instituição regular. É uma coisa ou outra. A constatação, por si só, não representaria um problema se esta fosse uma escolha, uma experiência formativa eletiva de formação do futuro pedagogo. Mas esta constatação se constitui problema quando a restrição do repertório das possibilidades formativas no âmbito da formação inicial do pedagogo, cujo efeito é inviabilizar o confronto com segmentos alvo de atuação do pedagogo, é instalada pelo acaso e, portanto, a existência ou não da formação prática nesta ou naquela modalidade é dada num jogo presidido pelas contingências ou casualidade (BARRA, 2016).

Quanto às disciplinas do curso que mais contribuiriam durante a realização do estágio, a frequência maior de respostas incidiu no conjunto dos alunos respondentes, na seguinte ordem: Psicologia da Educação (17), Fundamentos da Língua Portuguesa e Alfabetização (16), Didática e Formação de Professores (12). Solicitados a relacionarem, de forma espontânea, as maiores dificuldades enfrentadas na prática pedagógica durante o estágio, 82% dos respondentes indicaram temas estruturantes do trabalho docente. Aí se incluem

planejamento, avaliação, manejo da aula, indisciplina, alfabetização, trabalho especializado com alunos com necessidades educativas especiais.

Em outra questão, solicitou-se que indicassem, de forma dirigida (quadro a seguir), as ações docentes realizadas no estágio que mais lhe causaram dificuldades.

Quadro 3 – Reprodução de quadro empregado em questionário destinado aos estudantes de Pedagogia

Diagnosticar, desenvolver e avaliar leitura e escrita; diagnosticar, desenvolver e avaliar o pensamento matemático; indisciplina; desenvolver conceitos de ciências naturais e ciências sociais; interpretar desenhos infantis; processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. Outras.

Fonte: Pesquisa: *Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio de Pedagogia.*

As respostas obtidas resultaram na seguinte ordem de frequência: indisciplina (16), alunos especiais (14), leitura e escrita (10), desenhos infantis (06), matemática (05), ciências naturais e ciências sociais (2).

Quando os desafios de formação e atuação do estagiário de Pedagogia foram postos para serem pensados pelo professor da escola, obteve-se as indicações resumidas no gráfico a seguir:

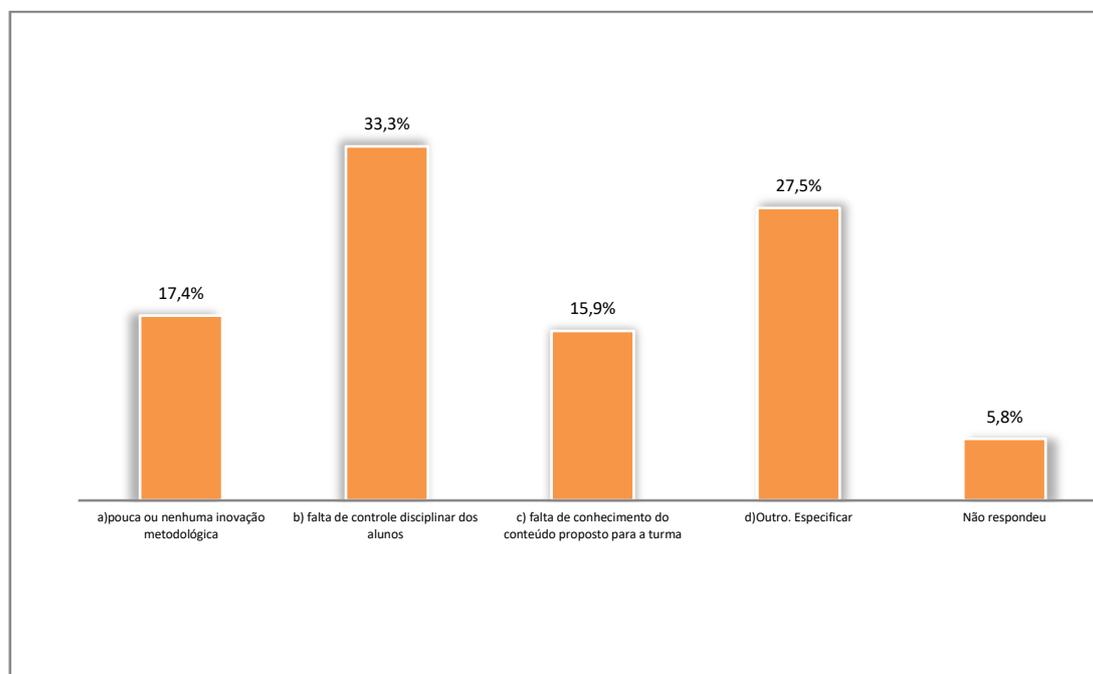


Gráfico 1 – Como o professor da escola (supervisor de estágio) pensa a formação e atuação do estagiário de Pedagogia

Fonte: Pesquisa: *Recortes da formação e atuação docente no estágio de Pedagogia.*

Se se opta por juntar à questão da metodologia, aquela que versa sobre o conteúdo (primeira e terceira colunas), se terá 1/3 de questões que envolvem metodologia e conteúdo, 1/3 questão disciplinar e 1/3 de “outras” que, em linhas gerais, correspondem: “distância entre o Currículo [rede] e o que a Universidade trabalha na sua Didática com os estagiários”, “falta de conhecimento do atendimento educacional especializado”, “formação teórico-metodológico da educação infantil”. Ou ainda: “Depende do estagiário, alguns não possuem o controle ou experiência para lidar com a turma, outros não possuem o conhecimento necessário”.

A dificuldade dos futuros professores em lidar com a “indisciplina” da escola atual aparece de modo equivalente, tanto na perspectiva do estudante de Pedagogia, como na do professor da escola (supervisor de estágio). Deter-se sobre tal questão é uma exigência para os desafios de quem pensa a formação e atuação docente, entretanto, para os intentos aqui colocados, este também poderia caracterizar um deslocamento do eixo pretendido. Entretanto, não se pode furtar ao exercício de pensar os eventuais sentidos sugeridos pela disciplina Psicologia da Educação como aquela que, segundo os estudantes de Pedagogia, mais influenciaria no enfrentamento das questões postas pela prática pedagógica desenvolvida no estágio. Uma hipótese que aqui se aventa é a de que, esses estudantes de Pedagogia buscam na Psicologia (fundamento da educação), respaldo não apenas para processos psicológicos da aprendizagem, como suporte teórico com contributo para a gestão do comportamento em sala de aula.

Quando solicitados a pensar a própria formação considerando os desafios do trabalho docente no que se refere à gestão, obteve-se o conjunto de respostas sintetizado em gráfico a seguir. Observa-se que metade dos estudantes de Pedagogia não se considera preparada para tal empreitada e apenas desses estudantes 10% acham que estão preparados para a coordenação pedagógica.

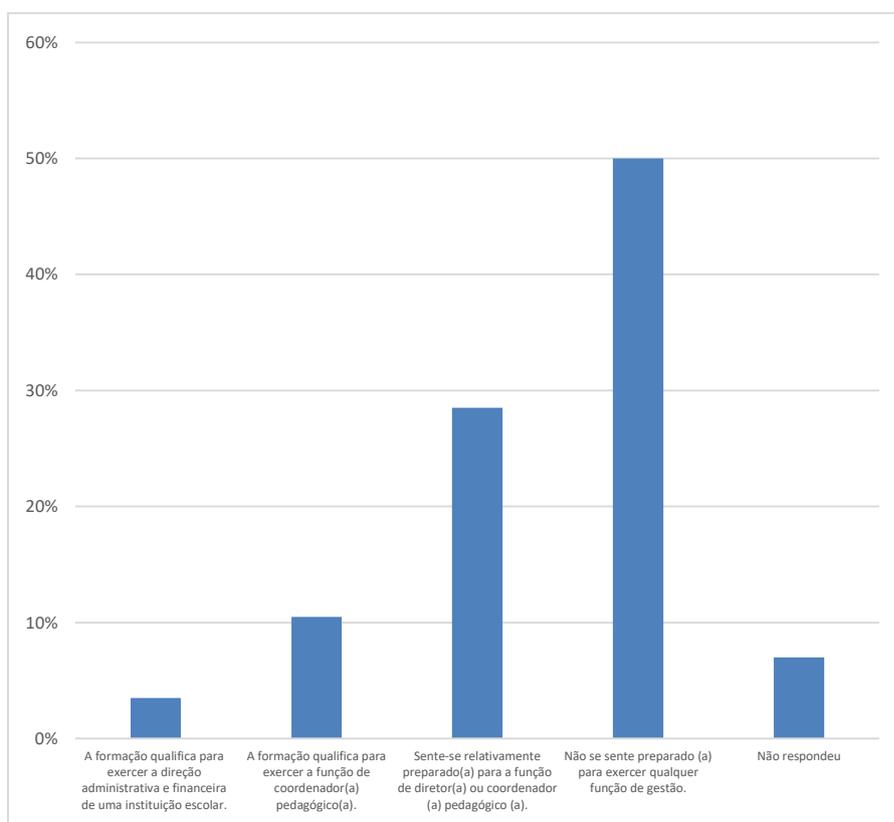


Gráfico 2 – Avaliação da formação recebida na graduação em Pedagogia para funções associadas à gestão
 Fonte: Pesquisa *Recortes da formação e atuação docente no estágio de Pedagogia*

O gráfico 2 mostra que a média de estudantes de Pedagogia - no último ano do curso - que se sente preparada para assumir atividades de gestão e coordenação pedagógica na instituição escolar é inferior a 5%. Não por acaso, desde 2005 assiste-se a um conjunto de ações, por parte do governo federal, no sentido de fomentar, de modo paralelo, a formação nas áreas da gestão escolar e coordenação pedagógica. No tocante à gestão escolar, foram publicados em 2009, o Programa Nacional de Formação para Dirigentes Escolares da Educação Básica e outro com a proposta organizacional para o Curso de Especialização em Gestão Escolar – modalidade EAD, com os seguintes objetivos:

Aprimorar a formação do gestor das escolas públicas da educação básica; contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica, com qualidade social e; estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar (SOUZA; TEIXEIRA, 2010, s/p).

No que se refere à coordenação Pedagógica, foi lançado em 2007, o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, sendo que o currículo deste deveria levar em conta os seguintes aspectos:

Estruturado em torno do eixo Organização do Trabalho Pedagógico, que sintetiza a dupla abrangência da função de Coordenação Pedagógica numa instituição educacional: o âmbito da escola compreendida como local social de formação crítica e cidadã e o âmbito da sala de aula, espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional⁷.

Ambos os cursos Gestão e Coordenação Pedagógica têm como destinatários graduados em Pedagogia ou alguma outra Licenciatura Plena, supõem parcerias com Instituição de Ensino Superior (IES), contam com a modalidade Educação a Distância (EAD) e se propõem a fazer a chamada formação continuada. Neste quadro, cabe destacar o teor do parágrafo único do artigo 62 que dispõe sobre a “formação continuada” dos profissionais da educação. Esta modalidade de formação – continuada - quase sempre é referenciada pelo discurso de defesa da necessidade “inovação” da escola e suas práticas no contexto de “uma sociedade em contínua mudança” que a cada dia impõe “novas exigências” (SILVA, 2000). Em alguma medida, está autorizada a inferência de que aquilo que não é aprendido na “formação inicial” do professor o será “na formação continuada”. É por isso que José Mario Pires Azanha, ao pensar a crise educacional brasileira, em interlocução com Hanna Arendt, adverte que “o simples reconhecimento de uma crise na instituição da escola deveria antes nos reconduzir a rever nossas ideias sobre ela do que, apressadamente, levar a esforços para reformá-la” (AZANHA, 1990-1991, p. 66). Há razoabilidade nessas ponderações que encontram ressonância no modo como se responde a certas crises da educação, instadas na formação inicial do pedagogo. Exemplo disso é que, para os problemas da formação inicial, a solução é mais formação, a formação continuada.

Guardadas as devidas proporções, o teor do gráfico 2, contribui para se pensar as dificuldades, de se operar, no estágio de Pedagogia– objeto da pesquisa referenciada– a concepção sugerida pela docência como base para a formação do pedagogo ou da proclamada unidade entre bacharelato e licenciatura. O conjunto dos dados apresentados mostra algumas questões da formação inicial atinentes ao currículo da formação inicial: demanda explícita pelo estudo da alfabetização, presença pequena da Matemática, a quase ausência das Ciências

Naturais e das Ciências Sociais (quadro 3). Tais áreas de conhecimento constituem o núcleo da prática pedagógica nos anos iniciais da escolarização.

As dificuldades aí postas pela pesquisa, quando somadas à pouca ou inexistente experiência formativa no âmbito da coordenação ou gestão pedagógica, arregimentam algumas interrogações para o postulado da docência ampliada e dos desafios por ela implicados. É como se o projeto do curso de Pedagogia estabelecesse uma adesão ao postulado da docência como base da formação docente, ao mesmo tempo em que, na efetivação do projeto de estágio, parece prevalecer o sentido de docência assumido por Libâneo quando defende o curso de licenciatura como espaço acadêmico da formação de professores para o trabalho docente, ou seja, “para forma peculiar que o trabalho pedagógico” deve assumir “na sala de aula” (LIBÂNEO, 2008, p. 39).

Pode-se dizer que nesta interpretação, existe uma contradição instalada pelo tom dado à adesão ao curso de Pedagogia no modelo que elege a docência como base da formação do professor diante do modo como este postulado se efetiva no âmbito do estágio supervisionado. Aparentemente, esta contradição poderia ser solucionada com a adequação da métrica do projeto de estágio ao postulado de docência pretendido pelo texto das DCNs (2006). O que poderia incorrer em engodo. As questões evidenciadas a partir do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia apenas contribuem para incrementar o esforço de se pensar os desafios da formação docente, em nível superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto se propôs a pensar os desafios postos pela formação de professores para os anos iniciais da escolarização, a partir da Lei n. 9394/96. Para este intento, sumariou a formação de professores para este complexo segmento, detendo-se sobre a disputa de concepções que pautam modelos de formação do professor. Conferiu destaque para a hegemonia da concepção que tem a docência como base para a formação do pedagogo e também arrolou alguns riscos e posições contrárias a essa formação, valendo-se de literatura especializada. A partir de então, foram apresentados alguns dados de pesquisa envolvendo o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia e alguns dos sujeitos nele envolvidos (estudantes de Pedagogia, professores da escola básica/supervisores de estágio). O investimento empírico da pesquisa permitiu a possibilidade dupla de confrontar projeto de

curso e projeto de estágio e, a partir desse cruzamento, elucidar velhos dilemas do curso reapresentados como desafios da nova configuração do curso de Pedagogia, dentre os quais, a formação generalizada, a formação específica da profissão, a docência como base identitária da formação de professores. Embora não se tenha aventado soluções, acredita-se que este texto corresponda a uma contribuição para as complexas questões que circundam o genuíno e necessário debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolarização.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hanna. Reflexões sobre Little Rock. *In*: ARENDT, Hanna. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 261–281.

AZANHA, José Mario Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**. São Paulo, Dezembro, Janeiro, Fevereiro/1990, 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **Ponderações sobre o objeto de ação do pedagogo no âmbito da formação inicial**: questões para o projeto vigente de estágio curricular obrigatório (Pedagogia FE/UFG). Goiânia. FE/UFG, 2016.

BRASIL, MEC/SEB. **Referenciais de Formação de Professores**. Brasília: 2002.

BRASIL, MEC. Curso de especialização em Coordenação Pedagógica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34352>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 abr. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Bernardete Gatti**: "Nossas faculdades não sabem formar professores". 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em: 22 maio 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: um estudo dos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2000.

INFORSATO, Edson do Carmo. O bacharelismo e a crise permanente da formação de professores. **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p.432-

443, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9754/0>. Acesso em: 23 maio 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Braudel/Imprensa Oficial, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 maio 2019.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n o 72, Agosto/00. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de & TEIXEIRA, Maria Aparecida Pereira. **O programa Escola de gestores: análise da experiência no estado do Paraná**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/programa_escola_gestores.pdf. Acesso em: 11 ago. 2018.

NOTAS

¹ O Parecer CFE n. 251/62 “ensejava a preparação de um bacharel realmente ajustável a tôdas [sic] as tarefas não-docentes da atividade educacional [...]” (BRASIL, 1963, p.64).

² Desde anos 1980, boa parte do ensino público da segunda fase do Ensino Fundamental passou a ser de responsabilidade da rede estadual, enquanto se municipalizou as escolas de ensino da primeira fase. Entretanto ainda há escolas de atuação na primeira fase sob jurisdição estadual assim como escolas municipais de segunda fase. A rede privada atende a todas as modalidades e etapas da educação e ensino, embora não tenha sido incluída no quadro.

³ Cerca de 200 páginas discorrem sobre as diferentes modalidades que compõem a Educação Básica: Educação Especial, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação especial, Educação integral, Educação étnico racial, entre outras.

⁴ Trata-se de pesquisa *guarda-chuva*, coordenada por Valdeniza Maria Lopes da Barra, sob código PI 0720-2016, Faculdade de Educação/UFG.

⁵ Na capa do documento há a denominação *Política de Estágio – Pedagogia Licenciatura*, na folha de rosto a denominação é *Projeto de estágio supervisionado na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*, enquanto na margem superior de cada página aparece a inscrição *Regulamento de estágio*.

⁶ Trata-se de professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (UFG) e curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), vinculados ao Núcleo de Formação de Professores (NUFOP): Carime Rossi Elias, Carlos Cardoso Silva, Dalva Eterna Gonçalves Rosa, Elzimar Pereira Nascimento Ferraz, Luciana

Freire Ernesto Coelho Pereira de Sousa, Marilza Vanessa Rosa Suanno, Nilma Fernandes do Amaral Santos, Vanessa Gabassa. A maioria destes professores desenvolve alguma parte da pesquisa *guarda-chuva* referida.

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34352>. Acesso em: 09 ago. 2018.

Recebido em: 19/08/2018

Aprovado em: 25/05/2020