

Doi: 10.5281/zenodo.17842092

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E OS DEBATES SOBRE A DOCÊNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Vera Lucia Martiniak¹

Elaine Constant²

Luciana Kubaski Alves³

Resumo: Este texto apresenta uma discussão a respeito do percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil por meio das diretrizes curriculares que orientam o perfil profissional do pedagogo. A pesquisa caracteriza-se a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, considerando o aprofundamento histórico sobre a constituição de diretrizes como documentos oficiais com proposições de princípios para formação inicial e continuada de professores, mediante disputas políticas, culturais, didático-pedagógicas e curriculares. Da mesma forma, procurou-se realizar um cotejo com variáveis de cunho histórico-cultural sobre as diretrizes para formação de professores, elucidando as interpretações possíveis sobre os desafios enfrentados com o hibridismo conceitual e transformado, ou traduzido, em políticas públicas educacionais. O estudo concluiu que as políticas referendadas em diretrizes negam os avanços na definição do perfil do pedagogo e reduzem sua formação inicial a um pragmatismo técnico, no qual também não gera atrativos pela profissão e carreira docente.

Palavras-chaves: Diretrizes curriculares. Pedagogia. Políticas Educacionais.

Abstract: The aim of this study is to understand the historical trajectory of the Pedagogy course in Brazil through the curricular guidelines that guide the professional profile of the pedagogue. The research is characterized by a qualitative approach, using bibliographical research and documentary research as methodological procedures, considering the historical depth of the constitution of guidelines as official documents with propositions of principles for initial and continuing teacher training, through political, cultural, didactic-pedagogical and curricular disputes. Likewise, the aim was to compare the historical and cultural variables of the guidelines for teacher training, elucidating the possible interpretations of the challenges faced with conceptual hybridity, transformed or translated into public educational policies. The study concluded that the policies endorsed in the guidelines deny progress in defining the profile of the pedagogue and reduce their initial training to a technical pragmatism, which also fails to generate attraction for the teaching profession and career.

Key words: Curriculum Directives. Pedagogy. Educational policies.

¹ Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail para contato: vlmartiniak@uepg.br

² Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana. Professora Associada da Faculdade de Educação e da Pós-graduação do Programa de Políticas Públicas e Direitos Humanos (PPDH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail para contato: constant.ela@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora colaboradora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail para contato: lkvalves@uepg.br

INTRODUÇÃO

A formação de professores ainda se apresenta como um dos grandes desafios da educação e sua gênese reside nas primeiras tentativas para a criação da escola normal no país. Desde a década de 1830 houve, por parte do governo imperial, a preocupação com a formação docente, cujo intuito era tornar o professor um agente do Estado, capaz de formar futuros homens e cidadãos civilizados e assim romper as “trevas” que caracterizavam o passado colonial. Foi a partir dessa necessidade de instruir o povo e centralizar o poder da classe dirigente que surgiu a Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1835. A partir da iniciativa do Rio de Janeiro teve início a formação de professores para o ensino primário, na Bahia (1842), em São Paulo (1847), no Rio Grande do Sul (1869) e no Paraná (1876). Algumas escolas normais funcionavam anexas aos liceus, como foi o caso da província do Piauí; o que diferenciava os dois cursos era a introdução da cadeira de Pedagogia no currículo.

A formação de professores, em nível superior, teve início com a criação do curso de Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e na Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935. Por meio do Decreto-Lei nº 1190/1939, estabeleceu-se a formação de bacharéis e licenciados para diversas áreas, incluindo o setor pedagógico. Inicialmente, o curso de Pedagogia adotava o esquema 3+1, sendo três anos dedicados ao bacharelado e um ano adicional reservado à licenciatura, centrado na didática. Essa estrutura inicial permaneceu até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4024/61. Apesar das mudanças, o currículo de Pedagogia manteve seu caráter generalista, não introduzindo as habilitações técnicas (Saviani, 2012).

A formação do pedagogo se constituiu historicamente numa perspectiva de inspeção, controle, fiscalização e burocratização diante das inúmeras reformas e implementação de políticas educacionais. É nesta perspectiva que o texto discute o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil por meio das diretrizes curriculares que orientam o perfil profissional do pedagogo.

A pesquisa caracteriza-se a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental,

considerando o aprofundamento histórico sobre a constituição de diretrizes como documentos oficiais com proposições de princípios para formação inicial e continuada de professores, mediante disputas políticas, culturais, didático-pedagógicas e curriculares.

O texto está dividido em duas seções, na primeira contextualiza-se a formação de professores no Brasil, tendo como ponto de partida os aspectos históricos e políticos. Nesse contexto, a formação docente tem início, de forma sistemática, com a criação das escolas normais que mais tarde deram origem ao curso de Pedagogia. Na segunda seção discute-se as diretrizes para a formação do pedagogo a partir da aprovação das normativas que geraram discussões a respeito do perfil voltado para o especialista ou para a docência.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores pode ser abordada a partir dos aspectos históricos e teóricos. Saviani (2009) contextualiza a formação de professores no Brasil dividindo em seis períodos: ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), que teve início com o dispositivo da Lei das escolas de primeiras letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo; estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); organização dos Institutos de Educação (1932- 1939); organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e por fim, o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período apresentado por Saviani (2009) foi marcado pela implementação de medidas relativas à organização da instrução, dentre elas, a implantação de cursos superiores e a criação de colégios e bibliotecas. Apesar de a educação brasileira ter recebido um grande impulso a partir de 1808, com a vinda da família real o descaso com o ensino primário permanecia. A educação foi marcada pelo predomínio de investimentos na educação superior, condicionando e delineando

a estrutura do ensino secundário, que se voltou para a garantia do acesso à formação universitária.

As medidas tomadas para incentivar a criação de cursos superiores tinham como objetivo formar profissionais que dariam suporte ao aparelho administrativo que se implantou no país com a transferência da Corte portuguesa. O ensino secundário era oferecido por instituições particulares ou colégios considerados modelos e, aos filhos dos pobres, restavam as escolas públicas primárias oficiais, que se encontravam em condições precárias. Conforme a Lei de 15 de novembro de 1827, deveria haver escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos. Lentamente o termo foi substituído por “instrução elementar”, articulando-se não apenas a necessidade de generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos necessários para inserir o aluno na sociedade.

A reforma constitucional de 1834 acabou reforçando essa situação ao transferir para as províncias a responsabilidade com a organização dos sistemas de ensino (primário e secundário) e a formação de professores. Em 1835, teve início a formação de professores primários, com a criação da primeira Escola Normal em Niterói, no Rio de Janeiro. Ainda que tenham havido outras iniciativas, como a criação de Escolas Normais em São Paulo, Bahia e Rio Grande do Sul, estas acabaram sendo desativadas.

Nesse período teve início a formação assistemática de professores, como uma tentativa para organizar um sistema de instrução primária, com a nomeação de professores e a implantação do método mútuo. Nele ocorreu, ainda, uma iniciativa de organização e normatização do exercício da profissão docente, mas foi com a criação da escola normal que teve início uma nova etapa nesse processo.

A partir da segunda metade do século XIX, o magistério começou a se configurar como profissão feminina por excelência. A profissionalização feminina no magistério público partiu do entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa. Portanto, a função de mãe na família era estendida à escola pela pessoa da professora; com isso, criava-se o círculo que permitiria a profissionalização do magistério feminino. Nesse processo, o magistério consolidou-se não apenas numericamente como profissão feminina, mas também

como forma respeitável e institucionalizada de emprego para as mulheres de classe média.

Dessa forma, a formação de professores foi caracterizada por um ritmo de avanços e retrocessos, de criações e extinções de escolas normais e, da mesma maneira que o Estado instituiu os meios de formação, também instituiu outros mecanismos de conformação da profissão docente, como o controle pelos órgãos de inspeção e direção escolar, por exemplo.

Com a Proclamação da República, em 1889, a sociedade brasileira foi gradativamente sofrendo modificações na sua estrutura política e econômica. No âmbito da educação, com a instituição do sistema federativo de governo, a União reservou-se o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal. Consequentemente, coube aos estados a manutenção e organização da instrução primária e do ensino profissional, que compreendia as escolas normais, para as moças, e as escolas técnicas, para os rapazes.

Essa determinação consagrou o dualismo na educação brasileira e oficializou a separação entre a educação para a classe dominante e a educação para o povo. Entretanto, a estrutura social, a qual se destinava à instrução pública primária e profissionalizante, encontrava-se mais complexa do que a anterior, na sociedade escravocrata. A composição social popular abrangia uma divergência de interesses, origens e posições. Existia uma pequena burguesia, uma camada média de intelectuais, a classe militar, uma burguesia industrial em ascensão e um contingente de imigrantes que, na zona urbana, ocupavam-se de diferentes profissões e, na zona rural, dedicavam-se à agricultura. Portanto, essa heterogeneidade social abalou o sistema dual instituído pelo governo, o que gerou reformas na tentativa de solucionar os problemas educacionais mais graves.

Entretanto, as reformas implementadas não passaram de tentativas frustradas para a sistematização da educação brasileira. Com o avanço das relações capitalistas no período republicano e a influência da ideologia liberal, as preocupações educacionais se intensificaram e tornaram-se mais fortes os apelos em torno da reforma e difusão do ensino. Mas, a forma de organização do novo regime,

consolidado na “Política dos Governadores”, no “voto de cabresto”, nas fraudes eleitorais e no federalismo que garantiu o domínio das oligarquias regionais, em nada favoreceu a ampliação das oportunidades educacionais ou mudanças qualitativas da educação

A educação passou a ser considerada como fator fundamental para o desenvolvimento do país e deveria ser estendida a todas as camadas sociais, para promover o aperfeiçoamento do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade. Entretanto, a instabilidade política vivenciada pelo país nesse período e o domínio das oligarquias regionais acentuaram as desigualdades sociais e prejudicaram uma mudança qualitativa na educação. A União ampliou o ensino médio e superior nas regiões urbanas do país, porém, a formação técnico-científica ficou abandonada, apesar do relativo crescimento industrial.

Em São Paulo foram implementadas reformas nos cursos normal e primário, que influenciaram a organização da educação nos outros estados, que enviaram representantes para observar as modificações realizadas. Apesar das reformulações sucessivas no ensino normal, evidenciou-se a ausência de uma linha de continuidade e coerência entre as diversas propostas. No início do século XX, a política educacional brasileira ocupava-se mais especificamente com o ensino superior do que com os outros graus de ensino. Portanto, continuavam presentes a diferenciação da educação destinada às elites, nos ginásios que encaminhavam para o curso superior, e a educação destinada ao restante da população, em escolas complementares e escolas normais, que possibilitavam o exercício de uma atividade.

Jorge Nagle (1974) conclui que as reformas empreendidas nos estados tiveram como ponto favorável o papel desempenhado pelas escolas-modelo ou escolas de aplicação, instituídas anexas às escolas normais, para a prática pedagógica dos futuros professores e, a instituição de curso de férias, para o aperfeiçoamento contínuo dos professores em serviço. A criação de Gabinetes de Psicologia e Pedagogia Experimental, bibliotecas para professores e alunos, laboratórios e museus pedagógicos, representam iniciativas, cujo objetivo foi fornecer melhores condições para a efetivação do processo de ensino.

A respeito disso, Ribeiro (1986, p. 91) complementa, afirmando que as reformas empreendidas apresentaram grandes limitações, entre elas a teórica, que representou uma “[...] forma de transplante cultural e de pedagogismo, isto é, de interpretação do fenômeno educacional sem ter claro as verdadeiras relações que ele estabelece com o contexto do qual é parte”. O fenômeno educacional a que a autora se refere foi concebido como isolado do contexto, acreditando-se que a educação seria um fator determinante na mudança social.

Essa concepção ingênua da realidade é o resultado da adesão dos educadores brasileiros ao movimento da Escola Nova, cujos ideais foram transplantados da Europa e dos Estados Unidos. O movimento escolanovista visava a um novo tipo de homem para a sociedade capitalista. Entretanto, esquecia-se o fato fundamental dessa sociedade, o qual, “[...] é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados” (Ribeiro, 1986, p. 111-2).

As questões educacionais indicadas inserem-se num contexto em que a agricultura de exportação não oferecia condições para o desenvolvimento econômico, político e social, e que a dependência da economia brasileira deveria ser rompida com a economia externa. A estimulação do setor industrial surgiu, então, como solução para os dois problemas. Porém, a situação desencadeou a insatisfação de alguns grupos da sociedade, que se uniram para tomar o poder e derrubar o Partido Republicano. Nesse cenário, a falta de medidas imediatas do governo liderado por Getúlio Vargas foi responsável pelo descontentamento também dos educadores, que participaram do movimento de reformas da década de 1920. Mais tarde, em 1932, eles apresentaram um “Plano de Reconstrução Educacional”, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Esse documento pautava-se nos princípios de laicidade, da obrigatoriedade, da gratuidade, da universalização do ensino, além de denunciar o estado de inorganicidade do aparelho escolar.

A luta pela construção de um plano nacional de educação se impôs diante de um quadro marcado pela ausência de políticas de organização nacional do sistema de ensino e, portanto, os fins da educação deveriam ser definidos em função das

mudanças econômicas e sociais, contrapondo-se à educação tradicional e verbalista relacionada com os interesses da classe dominante.

Durante o período de 1937 a 1945, denominado de Estado Novo, foram criadas leis orgânicas, denominadas de Reforma Capanema, as quais se constituíram basicamente, de seis decretos-lei, que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Segundo o Decreto-lei n.º 8530/1946, o Ensino Normal tinha como finalidade formar professores para as escolas primárias, habilitar administradores escolares, e desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas sobre a educação da infância. O curso estava dividido em dois níveis, sendo o primeiro destinado à formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, funcionando em escolas denominadas de Escolas Normais Regionais; e o segundo voltado para a formação de professores primários, com duração de três anos, que funcionaria em escolas normais.

Além das escolas normais regionais e escolas normais, também foram criados os Institutos de Educação, que funcionavam com jardim de infância e escola primária anexos, com cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares. Os cursos de especialização tinham como finalidade especializar professores para atuarem na educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música. Já a habilitação em administração escolar tinha como finalidade habilitar professores para os cargos de direção escolar, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística escolar e avaliação escolar. As alunas que ingressaram nos institutos de educação, posteriormente poderiam cursar a Faculdade de Filosofia, sendo esse percurso destinado às camadas populares; já os filhos da elite poderiam cursar o primário, depois o ginásio, o colégio e, finalmente, optar por qualquer curso superior.

Ainda no decorrer do governo de Getúlio Vargas, foram criadas duas instituições de ensino, a Universidade de São Paulo em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, que foi construída em 1935. Para Saviani (2012, p. 36) supunha-se que o “[...] perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor”. A função técnica

da escola era destinada a quem possuía a graduação de bacharel, enquanto os licenciados atuavam como professores, e que seriam responsáveis pelo ensino primário.

Essa estrutura permaneceu mesmo com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961. Entretanto, em 1962 o Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE determinou que o currículo do curso de pedagogia deveria ser organizado da seguinte forma: o curso de bacharelado seria composto de sete disciplinas indicadas pelo conselho e mais duas de escolha da instituição. Já para a licenciatura foi determinado que a formação pedagógica seria composta por três disciplinas indicadas pelo CFE. O currículo manteve seu caráter generalista sem a introdução de habilitações técnicas (Saviani, 2012).

O período que se estende da promulgação da primeira LDB (1961) e a implantação da Lei nº 5692/71 foi marcado pelo intenso avanço industrial brasileiro, decorrente da economia mundial e do desenvolvimento tecnológico, repercutindo em todo o âmbito nacional. Com a aceleração industrial, exigiu-se mão de obra qualificada em um período pequeno, para atender à demanda profissional. Surgiu, pois, a necessidade de se reorganizar o ensino com base no modelo tecnicista, presente nesse período. Essa tendência resultou na tentativa de aplicar na escola o modelo de racionalização adotado pelas empresas, próprio do sistema capitalista. Portanto, tentou-se adequar as bases de tal modelo na área educacional, para atender às exigências da industrialização, com economia de esforços e tempo.

Conforme a legislação de 1972, a formação de professores ficou resumida assim:

1 – Formação em nível de 2º grau, com duração de três anos: habilitava o professor para atuar nas quatro primeiras séries do 1º grau.

2 – Formação em nível de 2º grau, com um ano de estudos adicionais: o professor poderia lecionar até a 6ª série do 1º grau.

3 – Formação superior em licenciatura curta: o professor estaria apto para lecionar em todo o 1º grau.

4 – Formação em licenciatura curta, mais estudos adicionais: o professor poderia lecionar até a 2ª série do 2º grau.

5 – Formação em nível superior, em licenciatura plena: habilitava o professor em alguma (s) disciplina (s) para atuar até a última série do 2º grau.

O ensino ficou dividido em 1º grau, com duração de 8 anos, estabelecida a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos; ensino de 2º grau, com duração de 3 ou 4 anos; e, para a formação de professores, as denominações escola normal e institutos de educação desapareceram e passou a ser usada a expressão Habilitação ao Magistério.

A transformação da Escola Normal em Habilitação ao Magistério descaracterizou o ensino de 2º Grau. O ensino propedêutico foi reservado aos alunos oriundos da elite e, para as camadas majoritárias da população, passou a ser oferecida uma educação de baixa qualidade, que não atendeu às expectativas da classe popular, e muito menos se comprometeu com a transformação social.

Para Saviani (2009) com o fim do regime militar e abertura do período democrático no país, o problema da formação docente no Brasil poderia ser equacionado, entretanto, mesmo com a promulgação da LDBEN, em 1996, essa expectativa não foi correspondida. A legislação permitiu, como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, a criação dos institutos superiores de educação e as escolas normais superiores.

Saviani (2012) chama atenção para a crise que se instalou sobre a formação de professores no país, a partir da década de 1970. Enquanto que nos anos anteriores havia uma preocupação em garantir bases científicas à prática pedagógica, com a aprovação das diretrizes curriculares para Pedagogia (2006) houve uma descaracterização da identidade do curso. A formação foi centrada na docência, as habilitações foram extintas e reduziu-se a pedagogia a uma concepção simplicista e fragmentada.

Para Saviani (2008), a década de 1990 foi marcada por um clima de perplexidade e descrença e a orientação neoliberal assumida pelo governo caracterizou-se por políticas educacionais claudicantes, pois esse tipo de política combina um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais, transferindo a responsabilidade do Estado para a população.

Os projetos educacionais implantados nas últimas décadas são norteados em uma perspectiva da individualização dos sujeitos, por meio da formação de competências e habilidades.

O cenário histórico denuncia a precariedade das políticas formativas, cujas mudanças não lograram êxito ao estabelecer um “[...] padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Saviani, 2009, p. 148).

Quanto aos aspectos teóricos que permeiam a formação de professores, Saviani delinea dois modelos:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área.

b) modelo pedagógico-didático: considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

O primeiro modelo corresponde aos conteúdos necessários à formação dos professores secundários realizada nas universidades. Em contrapartida, o segundo modelo predominou na formação dos professores primários nas escolas normais. Saviani (2012) evidencia que a universidade não se preocupou e nem se omitiu com o preparo didático-pedagógico dos professores, mas na disputa entre esses dois modelos diferentes de formação de professores. Considera ainda, que além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento, “[...] a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores” (Saviani, 2009, p. 149).

Esses modelos de formação evidenciam-se a partir do século XIX em que ocorreu a necessidade de universalizar a instrução elementar e com isso a preocupação com a formação de professores. A formação de professores permeada por esse dualismo originou a separação entre teoria e prática nos cursos de formação e no próprio fazer pedagógico. Para Saviani (2012) isso demonstra a necessidade de retomar a questão da indissociabilidade entre teoria e prática no curso de pedagogia e nas demais licenciaturas. O problema da educação e da formação de professores deve ser pensado como um processo global, uma totalidade. Uma das alternativas

para recuperar a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo nos cursos de formação de professores seria centrá-los nos livros didáticos. Os livros didáticos fazem a articulação necessária entre a forma e o conteúdo, eles dispõem os conhecimentos de forma que viabilizem o processo de transmissão-assimilação na relação professor-aluno. Ao se debruçar sobre a análise dos livros didáticos adotados nas escolas, os cursos de pedagogia mobilizariam os fundamentos da educação e a partir disso efetuariam a crítica pedagógica evidenciando os limites, falhas e eventuais qualidades (Saviani, 2012).

Nesse debate sobre a formação de professores é consenso de que o curso deveria formar o profissional a partir de uma sólida fundamentação teórica centrada nos fundamentos da educação, assim estariam capacitados para atuarem nas escolas e nos diversos níveis dos sistemas de ensino.

AS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a formação de professores, para atuarem na educação básica, passou a ser ofertada em nível superior, nos cursos de licenciatura, sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Isso causou uma descaracterização do Curso de Pedagogia, pois atrelou a formação do pedagogo e sua atuação nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.

O embate na formação de professores que gerou discussões a respeito do perfil voltado para o especialista ou para a docência, foi amenizado com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estabelecendo orientações para a formação do pedagogo. As diretrizes estabeleceram que o curso de Pedagogia se destinava ao exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam

previstos conhecimentos pedagógicos. Assim, a formação do pedagogo teria como base a docência, a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento educacional, ofertada pelas instituições de ensino superior, podendo atuar nos diversos níveis e modalidades de ensino e em espaços escolares e não-escolares (Brasil, 2006).

A formação com base na docência gerou críticas e posicionamentos de entidades e educadores. As diretrizes de 2006 reduziram a Pedagogia a um curso e não consideraram o seu campo específico, pois a formação de educadores extrapola o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação não-formal e formal (Libâneo, 2021).

Para Saviani (2007, p. 127) as novas diretrizes curriculares são, ao mesmo tempo, “[...] extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório”. Restringe a Pedagogia no que se refere ao essencial, ou seja, configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências. São extensivas nas múltiplas e reiterativas referências à linguagem: conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais e escolhas sexuais.

Considerando os posicionamentos do autor, pode inferir que as diretrizes curriculares são marcadas com discursos sobre a “finalidades” e estas são traduzidas em uma “política nacional de formação” para professores.

Da mesma forma, percebe-se que tal política se estende e mistura-se com outras em diferentes contextos históricos, políticos e sociais. Este parece ser um movimento constante na formação de professores no Brasil e que pode ser denominado de hibridismo. Significa assim que há um “espaço” comum para concepções e posicionamentos, mas este movimento pouco concebe os avanços e retrocessos no processo de sua elaboração e orientação por meio das normativas oficiais.

Neste sentido, o “hibridismo” representa uma possibilidade de compreensão sobre determinado conceito e colabora no entendimento da política de referência acerca de um determinado projeto social/político do Estado. Este processo se constitui a partir de contradições históricas, já enunciadas neste estudo. De acordo com Shiroma et.al (2007), o “híbrido” pode ser entendido por políticas educacionais que redefinam, de forma reprodutora ou inovadora, a sociabilidade humana. Nesse sentido, há uma adaptação técnica e comportamental às formas particulares de interpretar as experiências profissionais e pessoais.

Os pesquisadores do campo da formação de professores, movimentos e entidades da Educação vem se mobilizando para que o hibridismo seja superado e os debates incorporem às lutas das Instituições dos docentes, que historicamente buscaram garantir processos plurais e democráticos de discussão e formulação sobre processos formativos de professores e do campo educacional, de uma forma ampla.

Para os movimentos docentes há que se superar os seguintes aspectos: a dissociação e fragmentação entre a formação inicial e a formação continuada, uma vez que o processo formativo precisa ser tratado de forma integrada. Da mesma forma, que se institua debates sobre a valorização dos profissionais da Educação, incluindo aspectos como: plano de carreira, piso salarial, revisão salarial anual, acesso à carreira pública, progressão funcional e jornada de trabalho, entre outras. Isso pressupõe que a formação e trabalho docente são elementos indissociáveis, de modo que, uma legislação que estabeleça Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial, bem como a Formação Continuada, incorpore no texto da lei aspectos que garantam condições adequadas, de trabalho dos professores, porque estes são elementos que incidem e afetam diretamente na atratividade pela profissão.

Nas últimas décadas vários movimentos e associações se mobilizaram no sentido de repensar a formação inicial de professores para a educação básica. Dentre os debates estabelecidos por pesquisadores da área resultaram na aprovação de uma nova diretriz para a formação inicial em nível superior, o que incluiu o Curso de Pedagogia, por meio do Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015 e da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015).

Essas diretrizes apresentaram maior organicidade na formação inicial e continuada, rompendo com propostas restritas ao saber fazer, que ignoravam as práticas pedagógicas, o estágio e outros fundamentos importantes (Dourado, 2016). Contudo, o grande desafio para efetivação desse projeto é requerer políticas nacionais que priorizem a formação e as condições de profissionalização dos profissionais da educação por meio de equiparação salarial, discussão e aprovação de diretrizes sobre carreira, cumprimento do piso salarial nacional, melhoria das condições de trabalho, entre outros elementos, que devem ser tratados organicamente e à luz da agenda instituinte do Sistema Nacional de Educação (Dourado, 2016).

É importante salientar que até os dias atuais, outras diretrizes para a formação de professores foram instituídas no Brasil, a saber: 1. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); 2. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Ao analisar o percurso formativo instituído pelas Resolução CNE/CP nº 1/2006, Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2019, nota-se um deslocamento na formação do perfil profissional do pedagogo. Enquanto que na Resolução de 2006 o curso destinava-se a formar professores para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Resolução de 2015, há uma ampliação no perfil profissional. Essa resolução definiu que a formação seria para o exercício do magistério na Educação Básica e em outras áreas nas quais estivessem previstos conhecimentos pedagógicos, além da gestão educacional. Na Resolução de 2019, dividiu-se a carga horária de 3.200 horas em três grupos. O grupo I, com carga horária mínima de 800 horas, abrange conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações; no grupo II, com 1600 horas, destinada à aprendizagem dos conteúdos

específicos das áreas, componentes e objetos de conhecimento da BNCC (Educação Básica) e ao domínio pedagógico desses conteúdos e, no grupo III, o documento reforça a importância da prática ao destinar 800 horas para esse eixo, sendo 400 horas para o estágio obrigatório e 400 horas para a prática como componente curricular, que deve permear as disciplinas teóricas desde o início do curso.

Essa estrutura visa padronizar a formação docente no país, alinhando-a às competências e habilidades da BNCC (2017), desconsiderando as especificidades regionais das instituições formadoras, bem como instituindo uma visão técnica da formação baseada em competências e habilidades, fragmentada e distanciando-se do domínio dos conteúdos clássicos, necessários para o exercício da docência.

Para Dourado e Siqueira (2022) a resolução de 2019 foi um retrocesso nas políticas de formação, ao adotar uma lógica pragmática e técnico-instrumental, centrada na noção de competências e habilidades ligadas ao desempenho, que acaba por esvaziar a formação de sua dimensão crítica, histórica e sociológica, transformando o professor em um "executor de currículo". Os autores também alertam que ao alinhar a formação inicial aos conteúdos e competências prescritos na BNCC (2017), limita a autonomia das universidades na construção de seus projetos pedagógicos e na pesquisa.

Concluindo, destaca-se que as leituras sobre as políticas presentes para formação de professores no Brasil, tragam em seus textos a relação entre teoria e prática como unidade para o saber docente e incorpore novas diretrizes que possam evidenciar as disputas políticas e pedagógicas presentes nos processos formativos, retomando as concepções sobre formação docente postas, tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também na Resolução CNE/CP nº2/2015, já citada neste estudo.

CONSIDERAÇÕES

A implementação das diretrizes para a formação inicial, principalmente com a aprovação da Resolução nº 2/2015 enfrentou obstáculos, principalmente após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a chegada ao poder de um governo

conservador de extrema direita. Nesse contexto, intensificou-se o discurso para aprovação de uma base comum para a formação docente, o que ocorreu em 2019 com a aprovação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta normativa vem suscitando debates até os dias atuais, gerando incertezas e dúvidas sobre o processo de formação de professores, impactando, particularmente, na estruturação e na organização didático-pedagógica do curso de Pedagogia.

Isto certamente contribui para que os debates sobre o direito à educação se mostrem fragilizados nas práticas efetivas das escolas, como também na garantia não somente do acesso, mas da permanência e da apropriação do conhecimento escolar do aluno na instituição. É importante considerar que uma formação docente, numa perspectiva crítico/político, subsidie teoricamente os docentes em seu trabalho, que compreendam o estudante como um sujeito social de direitos e, consequentemente, que necessita de uma prática docente coerente com o discurso, no qual os professores estejam imbuídos de consciência política, social e intelectual, sobretudo, reconhecendo o seu fazer pedagógico como espaço possível para refletir sobre a educação e transformar a realidade existente.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes (2016). Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e Educação**, Ano XXI, n. 1. jan/ jun.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: retrocessos e resistência propositiva. **TEXTURA – Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 24, n. 59, p. 55-77, jul./set. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7273/4396#>. Acesso em 4 dez 2025.

LIBÂNEO, José Carlos (2021). Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N. 31, Especial, p.743-774, novembro 2021. disponível em:

<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/1189/956/3139>.
Acesso em 28 mar 2024

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974

RIBEIRO, Maria Luisa. Santos. **História da educação brasileira**. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação** Puc - Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], vol.14, n.40, p. 143-155, 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 20 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. (2007). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

Recebido em 9/04/2025

Versão corrigida recebida em 30/07/2025

Aceito em 02/11/2025

Publicado online em 10/12/2025