



Entrevista com
Iria Brzezinski

Roteiro: Eduardo Santos e Roberta Stangherlim.
Entrevista encaminhada por correio eletrônico
em junho de 2013.

Educação Infantil, profissionalização docente e a formação de professores no curso de Pedagogia

Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Mestre em Planejamento Educacional pela Universidade de Brasília (UnB) e Doutora em Administração Educacional e Economia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Estágio Pós-Doc na Universidade de Aveiro-Portugal. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC). Vice-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa (1988-1990) da Universidade Católica de Goiás (UCG). Fundadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás (1997-2001 e 2008-2010). Avaliadora Institucional da Universidade Estadual de Goiás (2002-2011). Membro do Comitê Científico do GT Formação de Professores da Anped. Titular do Conselho Técnico-Científico do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Membro do Conselho Editorial Internacional da Revista Linhas Críticas (UnB) e da Líber Livro Editora. Membro do Corpo Editorial da Revista Presença Pedagógica (Editora Dimensão), do Conselho Editorial de EccoS – Rev. Cient. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove), Cocar (Universidade do Estado do Pará – UEPA) e Educativa (PUC-Goiás). Membro do Conselho Científico da Revista Metáfora Educacional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Cientista visitante na Universidade de Aveiro. Consultora Integrante da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Pedagogia do ENADE (2008-2014). Foi Presidente (1996-1998 e 2008-2012) da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e é atual Secretária da Entidade. Vice-presidente da Assembléia Geral do Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional de Aveiro-PT (CIDInE). Professora da Universidade de Brasília (aposentada). Pesquisadora, bolsista produtividade CNPq Nível 1. Coordenadora do Grupo de Pesquisa no CNPq “Políticas Educacionais e Gestão Escolar”. Suas áreas de pesquisa e docência estão centradas no campo de relações Educação e Sociologia, com ênfase em Políticas e Gestão Educacional, Planejamento e Avaliação Institucional, Formação de Profissionais da Educação, Movimentos Sociais e Currículo.

Dialogia: Tendo em vista que a formação de professores de crianças de 0 a 6 anos só se realiza no âmbito de cursos universitários, de que essa formação se complexifica no passo das mudanças legais e, principalmente, socioculturais, econômicas e políticas, e de que tais mudanças implicam alterações adaptativas no sistema de formação superior num ambiente de democratização do acesso e do saber, pergunta-se: Como você analisa, panorâmica e historicamente, as políticas para a Educação Superior voltadas à formação de professores?

Iria: Agradeço a oportunidade de manter interlocução com os leitores da Revista Dialogia do PROGEPE da Uninove, por meio desta entrevista concedida aos editores do mencionado periódico. Ressalto que grande parte das informações e reflexões a serem pautadas aqui advém de meu desenvolvimento profissional como docente no campo da Educação e da Sociologia. Para este desenvolvimento concorre a *profissionalização docente*, categoria que representa a unidade dialética entre *profissionalidade* e *profissionalismo*.

Com efeito, minha *profissionalidade docente* tem como ponto de partida a formação presencial em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura, com duração de 4 anos) e Pedagogia (Complementação Pedagógica, cursada em 2 anos). Neste processo formativo “pré-serviço”, senti-me contemplada com bom aprofundamento epistemológico no campo das ciências humanas, com o domínio de uma multiplicidade de conceitos e de uma multirreferencialidade de conhecimentos, saberes e práticas, dentre outros. Esta caminhada profissional propiciou uma “maturação interna” (HONORÉ, 1980) e uma práxis esperada dos acadêmicos dos cursos de bacharelado e licenciatura, dos quais me tornei egressa, com êxito. Uma rápida análise desse percurso de formação no coletivo dos cursos de graduação leva a reconhecer que *profissionalidade docente* consiste de um conjunto de requisitos profissionais indispensáveis para transformar em professor aquele sujeito leigo que busca uma formação para o futuro exercício profissional no campo da docência. Foi na esteira desta formação que pude habilitar-me para, por meio de concurso público de provas e títulos, ingressar na profissão-professora com a finalidade de desenvolver um trabalho docente com certa emancipação profissional, particularmente movida pela curiosidade de pesquisadora.

Por sua vez, o *profissionalismo docente* foi se construindo ao longo da vida profissional. Nesta trajetória aliam-se ao desempenho compromissado dos deveres e responsabilidades no exercício da profissão como formadora de formadores o desenvolvimento de pesquisas e a inserção nos movimentos sociais de defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação, como uma espécie de formação continuada, cujo corolário foi o estágio *pós-doc*. Dada essa carreira profissional no ensino superior, tenho razões para crer que se materializou a *profissionalidade docente* como componente de uma identidade professora/pesquisadora/gestora e militante em associações científicas.

Penso que essas palavras introdutórias facilitam antever a complexidade inerente à área de formação de professores, quer seja para atuar na Educação Básica, quer seja na Educação Superior. Assim, ousou enfrentar o desafio, com vistas a elucidar posições e proposituras instigadas pelas questões feitas pelos editores de *Dialogia*.

Em relação à sintética visão panorâmica e histórica da formação de professores no Brasil, é preciso fazer uma incursão histórica na educação brasileira e focar, particularmente, o movimento de divulgação do ideário escolanovista dos Pioneiros da Educação Nova. Este Movimento, à época, foi transformador, pois rompeu a inércia educacional das duas primeiras décadas republicanas. O movimento dos Pioneiros toma vulto com as “reformas da instrução” ocorridas na década de 1920, em diversos estados brasileiros, o que veio a impulsionar o profissionalismo de professores formados pelas escolas normais, diretores, inspetores escolares e outros “especialistas”.

Com respaldo no Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), as universidades públicas foram se estruturando. Primeiramente, a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, na qual foi prevista a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras por inspiração de Fernando de Azevedo. A seguir, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF), concebida por Anísio Teixeira, que nela instalou o Instituto de Educação. Os Pioneiros advogavam que a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir seus horizontes. Essa formação assenta-se no princípio da unificação, de modo que a formação do professor “primário” e “secundário”¹ deveria ser efetivada em cursos superiores, sobre a base de uma educação geral comum. A ideia de formação de professor “primário” na universidade não vingou, uma vez que o Instituto de Educação ou Escola

de Professores de Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal (UDF), teve efêmera duração (1935-1937). Foi, contudo, a primeira escola brasileira formadora de professores “primários” em nível universitário, em cursos de dois anos, após o “secundário”.

Na verdade, a Faculdade e o Instituto passaram a constituir marco histórico da formação de professores para o ensino “secundário” na universidade, instituição considerada lócus da teoria, do rigor epistemológico, da ética, da produção do novo (COELHO, 1996), ou o “lugar de encontro entre tradição e inovações [...] de dúvida, de contestação, de tensões, de contradições” (CHARLOT; SILVA, 2010, p. 39), ou, como quer Chauí (1999, p. 219), o lugar da reflexão que tem “a sociedade como princípio e sua referência normativa e valorativa”, ao mesmo tempo que “questiona a sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes”.

Coube à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, consoante art. 10 do Decreto nº 1.190/1939, que instituiu o “padrão federal”, preparar trabalhadores intelectuais para exercício de “altas finalidades culturais de ordem desinteressada”² ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino “secundário”, normal e superior e realizar pesquisas nos vários domínios da Ciência, da Pedagogia, da Literatura e da Filosofia.

No tocante à formação de professores secundários para a Escola Normal (professores secundários), foi criado o curso de Pedagogia quando da instituição do Bacharelado e de Licenciatura (Decreto 1.190/1939). Esse modelo formativo de profissionais da educação só foi implementado na década de 1940 e perdurou até 20/12/1961, quando foi homologada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024). Apesar de o curso de Pedagogia ter sofrido reformulações provocadas pelo Parecer CFE n. 251/1962, que regulamentou o currículo mínimo do curso, resultante dos postulados da Lei nº 4.024/1961, a formação do Pedagogo foi assimilando aquilo em que se transformara a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o que acabou por estigmatizar a formação de professores em razão de seu caráter prático e utilitário “objetivável na qualidade de serviços profissionais que os especialistas possam desempenhar na comunidade” (FERNANDES, 1962, p. 229). Tenho convicção de que esse pragmatismo funcional aludido por Florestan Fernandes é a própria negação da verticalidade e do aprofundamento da pesquisa, pois não há elaboração e (re)elaboração da ciência. Tal pragmatismo foi um dos

fatores responsáveis pelo “desvio” do curso de Pedagogia, porque o centrou mais na vertente profissionalizante. Isso gerou uma situação peculiar bastante contraditória: a Pedagogia foi transformada em um campo prático. O professor formado pedagogo passou a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente para formar os professores da Escola Normal secundária, mas não se aprofundava em estudos da Pedagogia como ciência, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática.

Por força da reforma universitária – Lei n. 5.540/1968 – e da Lei n. 5.692 do Ensino de 1º e 2º graus da ditadura militar, o curso de Pedagogia, que deveria formar professores para atuar nas séries iniciais do ensino de 1º grau e na Habilitação Magistério de 2º Grau, sofreu mudanças substantivas, com a implantação das habilitações tradicionais na graduação em Pedagogia. À luz das indicações do Parecer CFE n. 252 e da Resolução nº 2, de 1969, o preparo de “especialistas” destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, tornou-se mais significativo do que a formação de professores para atuar no ensino de 1º e 2º graus. Embora a Habilitação Magistério em nível superior fosse mantida no curso de Pedagogia, a *profissionalidade* docente foi subsumida pela habilitação dos “especialistas”.

A propósito, é o movimento social de educadores que, nos meados da década de 1980, durante a transição para a redemocratização do País, detona uma luta incessante para eliminar do curso de Pedagogia a formação dos “especialistas”, considerada responsável pela fragmentação do conhecimento e do currículo na Educação Básica, porque adeptos da Pedagogia Tecnicista e da Teoria do Capital Humano. A fragmentação de tarefas distribuídas entre pedagogos “especializados” repercutiu de maneira nociva na organização escolar, destituindo o trabalho docente coletivo e colegiado da centralidade nas relações intraescolares, ao obrigar, de modo autoritário, a setorialização de especialidades na escola básica. Ideologia, imposição legal e praticidade pedagógica determinaram a identidade tecnicista do Pedagogo.

Sinto necessidade de reafirmar que a partir de 1980, engajados nas discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores preocupados com a formação de professores passam a escrever a sua história. História que se construiu e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo

e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e subjetividade de homens e mulheres como sujeitos políticos e sociais. Este movimento, na atualidade, se materializou em diversas associações científicas que mantêm fidelidade à defesa de que todo professor da Educação Básica deve ser formado em nível superior. Tal bandeira de luta transformou-se em emenda ao Plano Nacional de Educação do Poder Executivo (2010), em tramitação no Senado Federal (PLC n. 103/2012), como reivindicação das associações de estudos e pesquisa em Educação e, por meio destas, está fortemente presente nos debates e confrontos que são travados nas conferências de educação livres, municipais, intermunicipais e estaduais preparatórias da Conferência Nacional de Educação a ser realizada em Brasília, com grande mobilização, em fevereiro de 2014.

Na esteira da trajetória sinteticamente descrita do curso de Pedagogia, faço notar que a formação do pedagogo para atuar na primeira etapa da Educação Básica prescrita na Lei n. 9.394/96 (segunda LDB da Educação Nacional) – a Educação Infantil – não tem lugar exclusivo no curso em tela. Neste caso, LDB e implementadores das políticas de formação de professores conferiram notoriedade ao Instituto Superior de Educação (ISE) para formar professores da Educação Básica e exclusividade para formar os docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento das faculdades de Educação, lócus universitário que mantinha a tradição de formação de pedagogos. Ademais, para estes mesmos níveis, esse documento legal assegurou a formação na modalidade Normal (nível médio) prevista no art. 62 como formação mínima. Sem dúvida, a manutenção da formação do professor em nível médio configura-se como enorme retrocesso nas políticas de formação de professores, considerando-se que as entidades acadêmicas de estudo e pesquisa em educação propugnam, por mais de três décadas, a formação na universidade pela articulação ensino, pesquisa, extensão, práticas culturais e gestão democrática.

É verdade que é no processo formativo na universidade que o estudante dos cursos de formação de professores despertará para a pesquisa, para o rigor do pensamento que lhe permitirá tanto assimilar e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade como construir conhecimento acerca do campo específico de seu interesse e do saber pedagógico e político dos conteúdos que irá ensinar. Foi necessário, todavia, transcorrer mais de 10 anos da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional para que a Educação Infantil pudesse contar com dispositivos legais que efetivassem a elevação da formação do professor em nível superior para atuar nesta etapa da Educação Básica, ainda que seja admitida a formação na modalidade Normal do Ensino Médio – as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, licenciatura plena (DCNPedagogia).

O momento histórico da homologação das DCNsPedagogia, sustentadas no Parecer CNE/CP n. 5, de 13/12/2005, Parecer CNE/CP n.3, 21/2/2006 e na Resolução CNE/CP nº 1, de 15/5/2006, remetem-me a outra ousadia: o desafio de responder à pergunta seguinte.

Dialogia: Na sua avaliação, como as atuais diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia têm sido asseguradas em cursos com duração de três anos, especialmente no que diz respeito à docência na Educação Básica e, em especial, na 1ª etapa, ou seja, no magistério da Educação Infantil?

Iria: As DCNsPedagogia/2006 foram homologadas em um momento marcado por interesses em disputa que se materializam na existência de dois projetos antagônicos em confronto na arena política da sociedade brasileira, orientados por distintas visões de sociedade, de educação, de formação, de pedagogo. Um concebido à luz da pedagogia histórico-crítica e na formação com centralidade no conhecimento. Trata-se de uma expectativa que corresponde a uma das reivindicações da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, entidade originária do movimento nacional de educadores dos anos 1980, de constituir, no interior do sistema nacional de educação, um subsistema de formação e valorização dos profissionais da educação. Este subsistema deverá contemplar todos os níveis e modalidades da educação até a pós-graduação *lato e stricto sensu* e remuneração condigna com respeito ao piso salarial nacional e aos planos de cargos e salários dos trabalhadores da educação. Outro projeto tem por base a Pedagogia de Resultados, que centraliza a formação por competências entendidas como destrezas, com formação do pedagogo fora do contexto universitário, em instituições dispensadas legalmente de desenvolver pesquisa. São essas últimas que pretendem formar o pedagogo em três anos, contrariando as orientações das DCNPedagogia que delimitam a duração do curso em 3.200h, e não mencionam o número de anos

letivos a serem cumpridos. Uma simples equação matemática pode comprovar que as exigências requeridas para formar o pedagogo jamais serão atingidas em apenas três anos letivos, pois o processo formativo do pedagogo compreende qualidade na formação do docente para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal do Ensino Médio, na pesquisa, no planejamento e na gestão em espaços escolares e não escolares. Por força de lei, as IES devem oferecer cursos durante duzentos dias letivos/ano, e no caso da Pedagogia, que não é curso integral, com 4 horas diárias. Sendo assim, ao cabo de 3 anos contam-se 2.400h. Com quais estratégias e ações mirabolantes ou fictícias as instituições formadoras farão cumprir as 800h restantes para atingir as mínimas 3.200?

Soluções fictícias poderão ser operacionalizadas na modalidade de formação de professores em EaD, por exemplo, com “estágio virtual” ou acompanhamento por tutores responsáveis por dezenas e dezenas de orientandos simultaneamente, o que caracteriza um curso de Pedagogia distante da educação. Concordo com Garcia (2012) que educação a distância que adota tal modelo “é uma farsa”, um (des)serviço ofertado aos poucos jovens que, na atualidade, ainda são atraídos pela profissão-professor. Nesta mesma linha de raciocínio, Alonso (2010) alude que, na EaD,

Não basta ter professores e alunos no exercício da mediação [com o conhecimento]. Se a tentativa desse exercício se der numa relação de 100 alunos para 1 professor, por exemplo, por mais eficientes que as TIC dispostas no sistema possam ser – e não o são –, será impossível sustentar processos de formação responsáveis, considerando somente as demandas dos alunos.

Com efeito, esta impraticável relação 1 professor x 100 alunos concorre para que a interação e a aprendizagem não se efetivem, como não se realizaria com tal proporção em cursos presenciais. Nos cursos de boa qualidade, as citadas 800h que restam para atingir as 3.200h, de modo geral, são aplicadas no curso de Pedagogia para tornar mais consistente o domínio da ciência da educação e das teorias educacionais, tornando o pedagogo mais hábil qualitativamente para, por exemplo, o “saber cuidar”, o “saber ensinar”, o “saber aprender”, enquanto desenvolve o trabalho docente para o “saber ser”, para garantir o processo de

desenvolvimento da aprendizagem da criança, do adolescente, do jovem e do adulto para envolver-se com pesquisa, para assumir atitudes políticas, científicas e pedagógicas a fim de exercitar a gestão democrática e o planejamento educacional coletivo.

No tocante à duração do curso de Pedagogia em anos letivos mostrou-se que as DCNsPedagogia são flexíveis. Porém, uma pesquisa em desenvolvimento desde 2012, sob nossa coordenação, constatou que entre 22 cursos analisados de universidades federais e estaduais, em 21 deles a formação do pedagogo se realiza em cursos presenciais de quatro anos, de quatro anos e meio ou cinco anos de estudos, com carga horária que ultrapassa as 3.200h. Lamentavelmente, como em nosso País tem-se a cultura de que o mínimo “vira” máximo, em algumas IES, por um passe de mágica, o mínimo de 3.200h é “espremido”, “condensado” ou até “suprimido” em três anos letivos. Resultados de pesquisa de Bernardete Gatti *et al* (2008), em relatório que se intitula *Formação de Professores para o Ensino Fundamental – instituições formadoras e seu currículo*, permitem inferir que boa parte desses cursos de Pedagogia, dado o modo como estão estruturados seus projetos pedagógicos e como se efetivam as práticas pedagógicas, mais (de)formam do que formam pedagogos.

São elucidativos os estudos, na referida pesquisa, da carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo categorias de análise desagregadas. Ressaltam as pesquisadoras que:

Chama atenção que dos 26% de disciplinas que compõem a categoria “Fundamentos Teóricos da Educação”, apenas 3,4 % referem-se à “Didática geral”. O grupo “Didáticas Específicas, metodologias e práticas” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados [na educação infantil e] nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que ensinar.” (GATTI, et al, 2008, p. 25)

As autoras prosseguem a análise dos resultados da pesquisa comprovando que, dentre as disciplina obrigatórias que compõem os “Conhecimentos relativos às modalidades de ensino”, a Educação Infantil atinge somente 5,3%, a Educação Especial, 3,8%, e a EJA, ínfimos 1,6%. Em consequência, o futuro pedagogo

professor da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o gestor escolar, o gestor de sistemas escolares e não escolares e o pesquisador formado em cursos de três anos está em busca muito mais de um “certificado” do que de uma formação de qualidade referenciada no social.

Há que se destacar ainda que as DCNsPedagogia já se tornaram anacrônicas no que se refere à formação de pedagogos em face do disposto na Emenda Constitucional n. 59, de 12/11/2009, após mudança da CF/1988, que deu nova redação ao art. 208, Inciso I e VII, que estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Essa mudança constitucional obriga à oferta gratuita deste nível de ensino também para “todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” A nova redação do Inciso VII ainda previu a ampliação da abrangência “dos programas suplementares, de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde.” No que tange à formação do professor da Educação Infantil é necessário referir que esta etapa da Educação Básica em nosso país teve reconhecido seu papel sócio-político e pedagógico recentemente, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, dispositivos legais que instigaram também a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em períodos anteriores à LDB/1996, a Educação Infantil não era afeta à área da Educação, mas pertencia à Assistência Social, por mais estranhamento que isso possa causar. Na contemporaneidade, de acordo com as diretrizes, reafirmadas pela recente Lei n. 12.796, de 4/4/2013, que alterou a LDB/1996 e dispôs sobre a formação de profissionais da educação, a criança deve ser o centro do planejamento curricular e ser respeitada como sujeito histórico e de direitos. A concepção de sujeito de direitos, respaldada na Constituição Cidadã, expressa o entendimento de Estado republicano democrático e de sociedade como responsáveis pelo bem-estar da criança e do adolescentes, pois se trata de um direito subjetivo inalienável.

Não restam dúvidas de que o professor da Educação Infantil e da primeira etapa da Educação Básica, para as associações de estudo e pesquisa em educação às quais me filio³, tem que ter formação inicial presencial, no mínimo, em nível superior em cursos de Pedagogia, acrescida de residência pedagógica supervisionada pela instituição formadora e assumida pela instituição contratante. As associações defendem a formação continuada na pós-graduação *lato e stricto sensu*, nos mais diferentes espaços formativos coletivos, uma vez que será de

sua responsabilidade a infância de zero a cinco anos, etapa da vida essencial no desenvolvimento do ser humano e da aprendizagem das bases introdutórias de conteúdos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal formação deve ser garantida, apesar de a legislação brasileira facultar a formação de professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, como se constata no art 62 da LDB/1996:

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

Apesar da lei, é lícito defender que é de fundamental importância o professor ser formado em nível superior, preferencialmente na universidade, como dito, por ser esta o lócus da ciência, da teoria, das contradições, da cultura, da liberdade de pensamento, da produção do conhecimento. Essa é bandeira da Anfope por mais de três décadas. Além disso, as exigências para ser professor da Educação Infantil e de todas as etapas da Educação Básica não cessam na formação inicial e continuada de qualidade referenciada no social; este profissional deverá ter garantidas condições de trabalho e salário dignos para que se sustente em práticas condizentes com o atendimento peculiar de bebês, de crianças pequenas em espaços coletivos, de atendimento a jovens, adolescentes, adultos e idosos, contribuindo para a construção de identidades e ampliação de saberes e conhecimentos de naturezas diversas destes protagonistas: o homem e a mulher cidadã, sujeitos de direitos.

Pelos motivos já expostos, contraponho-me ao estabelecido por uma das leis mais recentes acerca da formação do professor – Lei n. 12.796/2013, art.62-A – que estabelece, como acréscimo à LDB/1996, que

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61⁴ far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

O retrocesso à “era do tecnicismo” é evidente no previsto no Inciso III do art. 61, que inclui entre os profissionais da educação “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”. A vaguides dessa determinação, que tangencia o conhecimento pedagógico como componente curricular formativo, impõe ao conjunto dos profissionais da educação portadores de diploma formados em área não pedagógica, sem referência à necessidade de pesquisa em seu preparo que se fará em nível médio ou superior, e retoma, por recorrência, os cursos operacionais e técnicos da década de 1970, o que já fora extinto pelas DCNPedagogia – as habilitações.

Dialogia: Conforme Gatti *et al.* (2009, 2011), desde a segunda metade dos anos 1990 as políticas de formação de professores para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental dos governos federal, estaduais e municipais se volta para a complementação da formação de profissionais que já atuavam nos sistemas de ensino, mas que ainda não tinham a titulação adequada para o cargo que ocupavam. Já a segunda metade dos anos 2000 representa um período em que o poder público investe em avaliações que buscam indicar o impacto desse tipo de formação. Então, indagamos: Como você analisa esses dois momentos das políticas voltadas para a formação continuada de professores, especialmente dos profissionais da Educação Infantil e da 1ª etapa da Educação Básica? Que condições necessitam ser criadas para que a formação continuada ultrapasse a condição de “arremedo” da formação inicial, como uma espécie de política compensatória de urgência?

Iria: Gostei muito da expressão utilizada por vocês: “política compensatória de urgência”, para denominar os “cursos emergenciais de formação de professores”. Os deflagrações dessa política, que se intensificou nos anos 1990 e

se arrastou pela década 2000, para formar professores da Educação Básica a qualquer preço, tinham por objetivo atender a demanda de estudantes decorrente da universalização do Ensino Fundamental pretendida por Fernando Henrique Cardoso. Este Presidente da República, alicerçado no princípio da descentralização, transferiu aos municípios a responsabilidade de prover com recursos de toda a ordem e organização sistêmica a primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, ao sistema municipal foram incorporados os anos iniciais do Ensino Fundamental, a pré-escola e a creche, esta transferida da assistência social para a área da educação. Tal determinação legal exigiu a formação de professores, de fato, como política “compensatória de urgência”, pois pretendia resgatar uma dívida histórica do sistema educacional brasileiro que desde o império admitia, e ainda na República do século XXI admite, com muita naturalidade professores leigos cuja formação profissional só se dará “em serviço”. Com efeito, é “política compensatória de urgência”, ao se considerar a precária formação dos professores que, notadamente em lugares mais longínquos do território nacional, eram admitidos temporariamente sem concurso público e “davam aulas” da primeira à oitava série do Ensino Fundamental sem sequer terem concluído a Educação Básica. Dados oficiais divulgados pelo Inep nos meados da década 1990 acusavam que 70% dos professores da Educação Básica nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste eram leigos. Fazem parte dessa “categoria” também aqueles professores que apesar de portarem diploma de ensino superior lecionam disciplinas incompatíveis com sua formação.

Em razão de tantos leigos no sistema, os cursos emergenciais começaram a ser oferecidos, com apoio direto do MEC ao município por meio de programas que mais (des)profissionalizavam do que formavam. Entre as causas da (des)profissionalização estão as condições de ser professor “em serviço”, capacitando-se em cursos de final de semana no período de férias escolares, sem direito a substituição em sua sala de aula na Escola Básica. Resulta dessa “formação compensatória de urgência” uma categoria de professores formadores, simplesmente “dadores de aula”, pelo fato de serem os mesmo profissionais que ministravam aulas nos cursos regulares nas IES e que continuavam sua jornada em tempo de férias e em finais de semana, visando compensar os seus baixos salários com mais trabalho. Fecha-se, portanto, o círculo vicioso da “certificação”: por um passe de mágica, com muita exploração do trabalhador da educação, os

certificados foram expedidos, tanto para os concluintes dos cursos emergenciais na modalidade Normal do Ensino Médio quanto os dos cursos de licenciatura de nível superior, sem garantia de qualquer qualidade. Combinados com esse *modus faciendi* de (de)formação de professores, os baixos salários e as precárias condições de ensino na Educação Básica contribuíram para o tão propalado fracasso desse nível de ensino público brasileiro. Faço notar que, por um lado, as estatísticas das matrículas no Ensino Fundamental e do número de professores com nível superior agradou sobremaneira aos financiadores estrangeiros dessas políticas, e, por outro, condenou a população brasileira a amargar, em 2012, um índice de 27% de analfabetos funcionais na faixa etária de 15 a 64 anos, de acordo com o Instituto Montenegro e a Ação Educativa, revelados por meio do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF). Desafortunadamente, entre os analfabetos funcionais existem professores formados por meio da “política compensatória de urgência”. São vítimas do fracasso escolar, uma vez que, mesmo tendo frequentado a Escola Básica e o Ensino Superior, não conseguem interpretar o que escrevem, não têm o nível pleno de habilidades de leitura, escrita e matemática.

No que se refere à formação de professores “em serviço”, tais políticas também são responsáveis por um grande equívoco na distinção conceitual das modalidades formação inicial e formação continuada. A rigor, formação inicial ocorre em tempo de pré-serviço e a acepção de formação continuada é de profissionalização em serviço. Nesse momento de profissionalização, por força do inciso II do art. 67 da LDB/1996, o professor tem direito ao “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Então, causa estranhamento a formação inicial “em serviço” destinada aos professores leigos atuantes no sistema educacional ser nominada pelos órgãos oficiais “formação continuada”. Acredito ser a formação continuada assim entendida, porque o professor possui um conhecimento tácito de ofício (de qualquer modo, embora leigo, ele é professor), sem, contudo, dominar conteúdos e habilidades profissionais advindos da práxis, e não exclusivamente de sua praticidade em resolver problemas cotidianos escolares e de aprendizagem.

Os protestos dos associados da Anfope, seus pronunciamentos e escritos atestam ser inadmissível confundir formação inicial pré-serviço com formação continuada. Também não pode ser interpretado tal preparo como

complementação da formação de profissionais que já atuavam nos sistemas de ensino, como portadores de diploma de Ensino Superior, porém, com titulação incompatível com o cargo de professor que exerciam. Ressalto que, de modo curioso, as instituições formadoras que não se pautam pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão encontram brechas na lei para estrategicamente ministrar cursos aligeirados que complementam o conhecimento “tácito” do professor leigo e em que a educação de qualidade socialmente referenciada apenas tangencia as licenciaturas.

Acredito ter feito algumas reflexões no que tange ao primeiro período mencionado por Gatti *et al* (2009, 2011). Passarei ao segundo período, que segundo os mesmos autores foi dedicado à avaliação das políticas formadoras de professores leigos, e sua consequência para a qualidade do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Sob minha perspectiva, os processos avaliativos não reguladores de políticas educacionais são dever do Estado. Minhas sintéticas críticas, todavia, dirigem-se ao modelo de avaliação dessas políticas de formação de professores em cursos emergenciais que tomam, por exemplo, como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice pode até chegar a mostrar, de modo indireto, a boa ou a má formação de professores egressos desses cursos ministrados nas décadas 1990-2000. Entretanto, não podem ser considerados resultados fidedignos, visto que deixam de considerar no processo de avaliação as mais diferentes variáveis que interferem no desempenho do professor e que ultrapassam o nível de conhecimento, caso das condições de trabalho, das questões estruturais de organização da Educação Básica, dentre tantos. Por isso, não são críveis os resultados acerca do desempenho do professor mediante resultados do desempenho do alunado. Não é possível acreditar nas acusações “quase gratuitas” do poder público de vários estados da Federação de que escolas da Educação Básica com baixo IDEB têm como causa primordial a formação desqualificada de professores sem desvelar os demais condicionantes materiais e simbólicos que influenciam o sucesso ou o fracasso dos estudantes. Com base no exposto, advogo um processo de avaliação rigoroso, científico e justo que de fato avalie diretamente o desempenho do professorado brasileiro. Na minha perspectiva, esse processo avaliativo e seus instrumentais devem construídos à luz de uma teoria histórico-crítica de avaliação que negue a “Pedagogia de Resultados” e a avaliação de competências como destreza, tão valorizadas pelos testes estandarizados de mensuração.

Dialogia: Considerando a defesa da ideia de que a formação de professores aconteça nas instituições de ensino que assegurem cursos presenciais com propostas pedagógicas e curriculares articuladoras das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo em vista os professores como intelectuais e autores de sua própria prática, pergunta-se: Os modelos de formação que predominam nos cursos de Pedagogia têm se orientado sob que perspectiva?

Iria: À medida que as DCNsPedagogia (Parecer CNE/CP n. 5/2005, Parecer CNPE/CP n. 3/2006 e Resolução CNE/CP n. 6/2006) dão liberdade às instituições formadoras para assumirem projetos político-pedagógicos e configurações curriculares distintas, surgiram outros paradigmas ou tendências de formação dos profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É claro que nos novos paradigmas e tendências são componentes curriculares obrigatórios a formação desses professores com base na docência e em curso de Pedagogia de, no mínimo, 3.200h/aula, e com estágio supervisionado, com também 300h no mínimo, ofertado a partir da metade do curso. Atuais paradigmas e tendências em face das orientações das DCNsPedagogia incluem no curso de graduação o enfrentamento, por professores e estudantes, do desafio de articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa. Essas práticas compreendem o exercício da docência e as diferentes funções do trabalho pedagógico escolar e não escolar, em espaços onde ocorra o ato pedagógico: no planejamento, na coordenação, na gestão educacional; na avaliação de práticas educativas; no desenvolvimento de pesquisas que ancorem epistemológica e conceitualmente a formação inicial do pedagogo. Faço lembrar que a esta formação pré-serviço deve se articular a qualificação continuada do pedagogo para a constituição de sua profissionalização docente. Em pesquisa recente (2012, a ser concluída em 2013), sob minha coordenação, que abrangeu até o momento estudos de 22 projetos políticos pedagógicos de cursos de Pedagogia – 11 de universidades federais e 11 de estaduais – das cinco regiões geográficas brasileiras, identificou-se que:

- a) quinze desses cursos de Pedagogia ministrados nas cinco regiões do país são regulares e presenciais, com quatro anos de duração;

-
- b) dois cursos de universidades federais localizadas na região Norte e Sudoeste são regulares, presenciais e com cinco anos de duração;
 - c) um curso de universidade federal da região Nordeste ofertado no noturno é regular, com quatro anos e meio de duração;
 - d) um curso de universidade estadual da região Sudeste é regular, presencial e com quatro anos e meio de duração;
 - e) em universidade estadual do Nordeste, um curso é emergencial e de regime presencial, com quatro anos de duração e 3.360h. Segue orientações do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e do Plano Estratégico de Formação de Professores do Estado, implementado a partir de 2009. Essa implementação se respalda no Decreto n. 6.755, de 29/1/2009, que instituiu a política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes);
 - f) um curso é ministrado em universidade federal da região Sul na modalidade semi-presencial, nos períodos matutino, vespertino e noturno, com três anos de duração e 3.340h suportadas em princípios da Universidade Aberta do Brasil;
 - g) dois cursos de universidades estaduais das regiões Sudeste e Centro-Oeste são ministrados em quatro anos, com aulas contabilizadas em horas-relógio, diferentemente dos demais 20 cursos analisados que se organizam em horas/aula;
 - h) um curso em universidade estadual da região Sul se realiza com 3852 h/a. Em seu PPP consta que “apesar de ser presencial, prevê a possibilidade de disciplinas serem oferecidas na modalidade a distância, com exceção das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.”

Foi possível identificar as configurações curriculares que, a seguir, passarei a denominar Tendências Emergentes de Formação Pós DCNsPedagogia:

- Formação exclusiva para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com perfil de Pedagogo-Professor ou Pedagoga-Professora da Educação Básica.
- Pedagogo ou Pedagoga Pleno/a Escolar e Não Escolar, com base docente e especialização em políticas públicas educacionais.

- Pedagogo ou Pedagoga-professor/a-pesquisador/a.
- Pedagogo ou Pedagoga-professor/a-pesquisador/a-gestor/a.
- Pedagogo ou Pedagoga-professor/a da educação formal e não formal e magistério das matérias pedagógicas.
- Pedagogo ou Pedagoga-professor/a da Educação para a Diversidade.
- Pedagogo ou Pedagoga-professor/a da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Gestor da Educação, em espaços escolares e não escolares, com atuação em ONGs, Conselhos Tutelares e outras áreas emergentes.

É preciso ainda revelar que na maioria dos PPP analisados a formação do pedagogo e da pedagoga contemplou a *base comum nacional* defendida pela Anfope, que foi incorporada ao Plano Nacional de Educação (2001) e é parte dos currículos de formação de pedagogos até os dias atuais. Essa base que identifica o ser docente abrange os seguintes princípios, registrados no Documento Final do 16º. Encontro Nacional da Anfope (2012): a) *a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, mas deve manter a continuidade* em cursos de aperfeiçoamento das mais diferentes modalidades; b) *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da Educação Básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; c) *unidade teoria-prática*, atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional; d) *trabalho coletivo e interdisciplinar* como eixo norteador do trabalho docente; e) *compromisso social do profissional da educação*, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; e) *gestão democrática* entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar; f) *avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação*, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso e instituição. Como considerações finais, a diversidade de tendências formativas do pedagogo e da pedagoga encontrada como resultado da pesquisa supramencionada revela, por um lado: a perspectiva de as instituições formadoras se libertarem do apr-

sionamento preconizado pelo currículo mínimo das décadas 1960-1970-1980 e de adotarem uma *base comum nacional de formação de profissionais da educação* que lhes confere identidade docente; por outro lado, no entanto, revela também que ainda não foi possível elaborar uma matriz curricular nuclearizada que deveria, paulatinamente, extinguir a organização curricular em disciplinas fragmentadoras do conhecimento.

Insisto também na ideia de que a nova racionalidade da prática docente dos formadores de profissionais da educação, postulada por Giroux (1997), deve ser profundamente intelectualizada, crítica, reflexiva e, ao mesmo tempo, concreta, de maneira a atender interesses vitais dos estudantes dos cursos de licenciatura e a tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Notas

- 1 Mantenho a nomenclatura do período.
- 2 Expressão em uso na época de criação das universidades da década de 1930 para indicar os aprofundados altos estudos culturais com desenvolvimento de investigações científicas, sem fim imediato para o profissional formado em nível superior ocupar um posto de trabalho no mercado, finalidade atribuída aos cursos técnicos.
- 3 São elas: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).
- 4 Teor do art. 61 após a Lei n. 12.796/2013:
“Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)
II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Referências

ALONSO, K. M. *A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares*. Educação & Sociedade v.31, n.113, Campinas out./dez. 2010

ANFOPE. *Documento Final do 16º. Encontro Nacional*. Brasília, 2012. Impresso.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: DOU de 12/11/2009.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6/2/2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. D.O.U, Brasília, 7/2/2006

BRASIL Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I.(org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 246-266.

BRASIL.PR. *Lei n 12.796 de 4/4/2013*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 5 jul.2013

BRASIL.MEC.CNE. *Resolução CNE/CP n.1, de 15/5/2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, licenciatura plena. D.O.U., Brasília, 16/5/2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL.MEC.CNE. *Parecer CNE/CP n. 3, de 21/2/2006*. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. D.O.U, Brasília, 11/4/2006.

BRASIL.MEC.CNE. *Parecer CNE/CP n. 5, de 13/12/2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. D.O.U, Brasília, 15/2/2006.

BRZEZINSKI, I. *Política nacional de formação de pedagogos: tendências pós diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Pedagogia*. Campinas, 2012. Artigo Publicado nos Anais de XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Recurso eletrônico.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. *Educar*, n. 37, p. 39-58, Curitiba: UFPR, maio/ago. 2010.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 211-222

COÊLHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996, p. 17-43.

FERNANDES, F. Formação de profissionais especialistas nas faculdades de filosofia. REBP, Rio de Janeiro, MEC-INEP, 37 (85): 227-233, jan./mar. 1962.

GATTI, B. A. *Relatório de pesquisa Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: FCC, 2008. Impresso.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
