

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.052

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

ALANA RAQUEL GAMA DE OLIVEIRA

Professora Mestre Efetiva da Prefeitura Municipal de Mossoró – RN, raquel_ruf2@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, construímos uma breve reflexão sobre a formação do Pedagogo no Brasil, tomando como foco os aspectos formativos que vêm sendo evidenciados nas propostas curriculares. Objetivamos construir uma compreensão acerca da problemática que envolve o percurso do pedagogo no Brasil, contextualizando os dilemas contemporâneos da formação. Como procedimento metodológico deste texto, subsidiou-se de aportes teóricos respaldados em pesquisadores com GATTI (2010), PEREIRA (2000) e SAVIANI (2008), dentre outros que discutem a respeito da temática. Constatou-se que a identidade do pedagogo precisava ser revitalizada foi nesse contexto que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia propuseram modificações curriculares para o alcance de um perfil profissional apto a conhecer e reconhecer o contexto no qual está inserido e, a partir de sua prática pedagógica, promover mudanças propondo o curso como uma licenciatura responsável pela formação de professores de educação infantil, ensino médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos, espaços não escolares e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo este a prioridade para a atuação. Concluímos que o curso de pedagogia fez, por ocasião das DCNs, mudanças acertadas no tocante a inclusão de determinados componentes formativos relativos à organização curricular do curso, preparando o aluno do curso de pedagogia para atuar e fortalecer o perfil de pedagogo. Com isso, entendemos ser possível compreender o inter-relacionamento entre a formação do Pedagogo, as DCNs e suas contribuições na estrutura curricular dos cursos de formação de professores na contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação docente, Curso de Pedagogia, Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetivamos construir uma compreensão acerca da problemática que envolve o percurso do pedagogo no Brasil, contextualizando os dilemas contemporâneos da formação. Suscitamos uma breve reflexão acerca dos aspectos formativos que vem sendo discutidos e implementados nos currículos do curso de pedagogia de modo a compreendermos as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No percurso metodológico adotado, explicitamos teoricamente os caminhos formativos que têm buscado construir um perfil profissional de pedagogo capaz de atuar nos mais diversos contextos educacionais. Entendemos que é necessário ampliar as discussões sobre a formação inicial do professor, principalmente com o curso de Pedagogia para contribuir com o entendimento do que têm sido discutidos por Nóvoa (2002), Schön (1987), Freire (1996) entre outros.

O papel da instituição escolar e a função do professor têm sido constantemente analisados, principalmente a partir da década de 1980, quando as abordagens da racionalidade técnica começaram a ser questionadas e substituídas pelo modelo da racionalidade prática. Nesse momento, o professor é compreendido como sujeito de sua formação, portanto da sua própria prática. Contudo, para assumir esse novo papel, esse profissional teve de se reinventar e, com ele, as propostas educacionais e/ou curriculares vêm gradativamente sendo reconfiguradas.

Nossa preocupação com a formação docente em tempos de diretrizes curriculares, caracteriza-se como um desafio, especialmente quando buscamos construir um perfil profissional para atuar na contemporaneidade, visto que a organização curricular deve partir dos objetivos que se quer alcançar com ele, o que devem saber os professores e como será sua atuação diante da complexidade da sociedade atual.

As discussões acerca desses elementos fazem parte de um processo que proporcionou a concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com o objetivo de assegurar a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as iniciativas que as DCNs trazem, destacamos a elevação na qualidade da formação inicial do professor, ao propor, dentre outras coisas, a superação da ruptura entre a teoria e a prática, instaurada nas universidades desde os primados do pensamento cartesiano.

METODOLOGIA

O processo de escolha da literatura especializada deu-se seguindo alguns critérios, foram eles: leituras direcionadas, centrada na compreensão acerca do percurso de formação do pedagogo no Brasil, para fortalecer as discussões realizamos uma revisão bibliográfica e documental. Embasamo-nos em autores/pesquisadores como GATTI (2010), PEREIRA (2000) e SAVIANI (2008), e analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e outros documentos legais de modo que ampliaram a visão acerca do percurso formativo do pedagogo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O De acordo com Saviani (2008), o curso de Pedagogia surgiu no ano de 1939, mediante Decreto n. 1.190/39, estruturado no cerne da Faculdade Nacional de Filosofia e permeado com formas “estritamente técnicas”, desenvolvendo seus primeiros estudos baseados na maneira de ensinar a ensinar.

As primeiras iniciativas de formação para docentes de “primeiras letras” aconteciam em cursos específicos. Para Gatti e Barretto (2010, p. 1356), essa proposta remonta ao final do século XIX, com a criação das Escolas Normais: “Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX”.

A padronização do curso de Pedagogia no ano de 1939 foi decorrente da concepção normativa da época, que procurava formar bacharéis. Para isso, bastava concluir os estudos das disciplinas de fundamentos e teorias educacionais, já que o título de licenciado permitiria a atuação como professor. Era necessário, para tanto, ser bacharel e acrescentar mais um ano de estudo com disciplinas dedicadas à didática e à prática de ensino. O curso de Pedagogia estava dissociando o campo da ciência pedagógica do campo da didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os de formas diferentes.

Conhecido como “esquema 3 + 1”, esse modelo de ensino hierarquizava o nível de atuação de modo que bacharéis e licenciados tinham atribuições e reconhecimento distintos. Essa situação levou a crer que o bacharel era formado para atuar nos cursos técnicos da educação, enquanto que os licenciados só podiam lecionar as matérias pedagógicas do curso Normal de nível secundário. A Lei n. 4.024/61 manteve o “esquema 3+1” e fixou como especificidade do curso formar bacharéis,

visando manter a unidade de conteúdo, aplicável para transferências de alunos em todo o território nacional.

Essa dicotomia dos profissionais do ensino permaneceu nesse formato até o ano de 1962, mesmo estando explícito no Parecer do Conselho Federal de Educação n. 292/1962 que deveriam se trabalhar conteúdos e métodos de modo conexo, extinguindo-se, teoricamente, o “esquema 3+1”. No mesmo ano, por força do Parecer n. 252, o curso de Pedagogia passou a formar especialistas através de habilitações para as funções de supervisão, inspeção escolar e orientação educacional.

No ano de 1969, o Parecer CFE n. 252 e a Resolução CFE n. 2 indicavam que a organização e o funcionamento do curso deveriam proporcionar aos profissionais da educação o título de especialista, quando completassem seus estudos, dando-lhes o grau de licenciado, o que permitia, assim, atuarem no magistério dos anos iniciais de escolarização.

Desse modo, em toda a década de 1960, desponta a necessidade de reformas de base e democratização na área educacional: movimentos como a reforma universitária se fortalecem com a aprovação da Lei n. 5.540, de 1968, criando departamentos; dividindo cursos de graduação em ciclo básico e profissional; adotando o sistema de créditos por disciplinas; e instituindo o vestibular eliminatório. Essas mudanças tinham como objetivo a profissionalização baseada na formação de capital humano, até então difundido pelas ideias do regime militar de 1964.

As características profissionais difundidas estavam claramente marcadas pela educação tecnicista. Nesse contexto, o curso de Pedagogia passava por um novo processo de reformulações, surgindo a ideia do especialista com habilitação para administração, supervisão, orientação e inspeção escolar.

Segundo Aguiar (2006, p. 18), as reformulações propostas para o curso estavam indefinidas com relação aos conteúdos básicos do currículo e à falta de especificidades do curso. Foram inseridas áreas de conhecimento de outras ciências, como psicologia, filosofia, sociologia, entre outras, perpetuando a ideia de se treinar Pedagogos para executar também as tarefas não escolares.

Não obstante, no início da década de 1970, os cursos de formação docente, segundo Pereira (2000, p. 16), continuavam permeados por enfoques técnicos e funcionalistas, sendo a principal preocupação desenvolver métodos de treinamento baseados na “instrumentalização técnica”. Dessa forma, a Pedagogia prepara o aluno para torná-lo um professor capaz de transmitir o conhecimento através dos processos técnicos existentes.

Em meio a tais mudanças no Brasil, um grupo de pesquisadores e professores envolvidos com as discussões acerca da formação de professores propõe uma nova reestruturação sobre a sua prática docente, compreendendo que “a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora” (PEREIRA, 2000, p. 17).

O auge dessas discussões foi a década 1980, com a ascensão do movimento de educadores progressistas. Surgiram diversos representantes dessa ideia, dentre eles, Paulo Freire (1996, p. 47), que se destacou apontando ser necessário à formação docente “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Na efervescência das discussões, o então Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n. 161, que tratava da Reformulação do curso de Pedagogia.

O objetivo deste foi formar no Pedagogos professores para lecionarem na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de 1ª e 4ª séries. Documentos sobre o assunto foram produzidos e disseminados no mundo inteiro, preocupando-se com os processos de ensinar, aprender e gerir as escolas, assim como oferecendo acesso e permanência aos alunos que desejassem estudar. Entre eles, podemos destacar a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jontiem, em 1990, que buscava materializar na figura do professor as competências para atuar nas salas de aula a partir das necessidades sociais de uma dada época.

Ressaltamos também a objetividade do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors, publicado em 1996 sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”, devido à perspicácia em apontar caminhos para a construção de um ser pessoal e profissional criativo, conhecedor da nova conjuntura social, das múltiplas funções e das competências que assegurariam a empregabilidade do professor.

Esses documentos traçaram o perfil do sujeito do século XXI e para desenvolvê-lo o professor teria que se adequar a três exigências, a saber: ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades para a sociedade da informação; e viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. Torna-se evidente que o país teria que se adequar a essas metas para investir efetivamente na formação do professor, mesmo que este ainda não fosse universitário e exercesse a docência.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, a proposta é que os profissionais da educação em atividade e sem

graduação façam um curso de formação para atuar na docência. Assim, as instituições formadoras têm por obrigação implantar e efetivar cursos de formação inicial e conduzir a valorização do professor a partir de saberes próprios de sua área de atuação, sem desprezar os saberes da experiência.

O foco da formação do curso de Pedagogia, por sua vez, foi estabelecer um perfil profissional com base comum nacional. Desde então, as experiências de formação inicial vêm se tornando complexas por apresentarem possibilidades de atuação diversificadas: crianças, jovens, adultos e espaços não escolares. Atualmente, os currículos de Pedagogia contêm disciplinas variadas para contemplar temas referentes ao meio ambiente, à educação indígena, à educação inclusiva, a novas tecnologias, entre outros.

As exigências sociais postas na contemporaneidade requerem do professor conhecimentos diversos sobre suas possibilidades de ação e aprofundamento sobre sua área de atuação. Outros motivos pelos quais as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNCP) orientam modificações para os cursos advêm do fato de que vários profissionais que atuavam como orientadores e supervisores escolares haviam aprendido na prática sobre os processos em que pretendiam influir. Outro fator preponderante foi o crescente número de egressos que estavam chegando às escolas sem as experiências necessárias para o exercício do magistério, acentuando as críticas dos alunos de “que na teoria é uma coisa, na prática é outra”.

A fase vivida pelo curso de Pedagogia não correspondia às discussões progressistas que se propunham viver os cursos de formação. Alguns críticos (SAVIANI, 1984; LIBÂNEO, 1994; PARO, 1999) alegam um forte tecnicismo na educação e afirmam que as disciplinas “fundamentais” quase não priorizavam a prática como componente da aprendizagem. Nessa acepção, estudar, elaborar materiais didáticos, executar projetos, entender e manejar métodos de ensino e atividades relacionadas eram aspectos pouco considerados.

Outros críticos (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2008; ZEICHNER, 1995; PERRENOUD, 1993) fundamentaram seu entendimento na concepção de Pedagogia como práxis

em que face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social (DCNCP, 2006, p. 4).

Esses discursos contraditórios suscitaram a discussão sobre as reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia, na tentativa de alcançar a formação baseada no paradigma da racionalidade prática, já que está se opõe às práticas tecnicistas tão difundidas, ainda hoje, em algumas instituições de ensino.

Foi nesse contexto que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia propuseram modificações curriculares para o alcance de um perfil profissional apto a conhecer e reconhecer o contexto no qual está inserido e, a partir de sua prática pedagógica, promover mudanças.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. [...] Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI; BARRETTO, 2010, p. 1357).

O curso preocupou-se em atender às exigências para a formação de profissionais da educação, em face das políticas públicas nacionais de formação de professores. O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2002, propondo o curso como uma licenciatura responsável pela formação de professores de educação infantil, ensino médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos, espaços não escolares e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo este a prioridade para a atuação.

Com isso, o currículo atual do curso de Pedagogia está envolto numa gama de orientações complexas que, à primeira vista, parece ser idealista, pois o curso continua com duração média de quatro anos e competências a serem desenvolvidas nas várias opções de atuação, como previsto pelas DCNs e pelas matrizes curriculares dos cursos.

Buscando encontrar uma solução para atingir a formação desejada, essas questões tornam-se pauta principal para pesquisadores da educação, grupos de pesquisas e instituições de ensino. Hoje, parte dos cursos de Pedagogia tem como objetivo principal a formação de profissionais capazes de exercer a docência como um dos requisitos para o desenvolvimento da educação básica no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo refletir sobre o percurso da formação do pedagogo no Brasil, contextualizando os dilemas contemporâneos da sua formação.

Nossa abordagem esteve voltada para realizar uma reflexão sobre a formação no curso de Pedagogia considerando o percurso após as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, situando esta investigação no campo da formação inicial do professor. Realizamos diversas leituras acerca da problemática e constatamos que para atingirmos nosso objetivo era preciso traçar caminhos metodológicos baseados numa pesquisa teórica do tipo Estudo Documental.

Nesse sentido, analisamos a perspectiva formativa do curso de pedagogia tomando como referência seu percurso histórico de 1970 até as propostas contemporâneas sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, a partir da qual identificamos diversos aspectos relativos aos conhecimentos formativos para a atuação do professor.

Discutimos a importância das recentes mudanças normativas na formação inicial do professor, principalmente no que se refere ao campo de atuação do pedagogo que amplia o alcance de um perfil profissional apto a conhecer e reconhecer o contexto no qual está inserido e, a partir de sua prática pedagógica, promover mudanças. Com as reformas curriculares o curso de pedagogia passa a ser visto como uma licenciatura responsável pela formação de professores de educação infantil, ensino médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos, espaços não escolares e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo este a prioridade para a atuação.

As leituras indicaram que os cursos de formação de professores se reestruturaram em torno dos conhecimentos a serem trabalhados com os alunos, bem como das habilidades e competências para a atuação docente. Toda mudança curricular parte de uma necessidade histórico-cultural e esta, por sua vez, influencia no comportamento dos professores e nos conhecimentos a serem adquiridos e ensinados por eles.

Apontamos como **avanço** o fato da formação inicial está preocupando-se com o desenvolvimento de capacidades e atitudes que os professores devem desenvolver para atuar diante de diversos espaços e contextos educacionais. Nesse sentido, a formação inicial é fundamental para garantir a qualidade de ensino.

A formação inicial é complexa, por esse motivo apresenta *limites*, principalmente no que diz respeito à formação de sujeitos ativos, solicitados pelo mundo global, tendo em vista que a cultura cientificista ainda prepondera sobre os currículos de formação.

Nesse sentido, constitui-se como *desafio* a implantação de mudanças efetivas na atual formação inicial do professor, sendo papel da universidade desenvolver o diálogo com as orientações normativas, de modo a considerá-las como meios para desenvolver a atuação docente.

As constatações aqui apresentadas demonstram que o curso de Pedagogia tem incorporado as orientações das novas Diretrizes Curriculares, sendo necessária a ampliação das discussões para verificarmos como vem acontecendo o processo de incorporação destas, uma vez que muitas reformulações ainda precisam ser discutidas e socializadas no/pelo coletivo de educadores.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962**. Brasília: MEC, Documento n. 10, dez. 1962, p. 95-100.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 01/2006, 15 de maio de 2006**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 1, de 17 de novembro de 2005, altera a Resolução CNE/CP n. 1/2002**. Brasília: MEC, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 ago. 2013

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PARO, Vitor. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso J. *et al.* **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo: Xamã, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores:** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115-137.