

**O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA:
dilemas e convergências**

***THE COURSE OF DEGREE IN PEDAGOGY:
dilemmas and convergences***

Bernardete A. Gatti¹

RESUMO

O texto propõe uma reflexão sobre as transformações que ocorreram no Curso Pedagogia, desde sua criação, até hoje, quando se constitui em espaço para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Diferentes propostas curriculares dos cursos são discutidas, bem como as modalidades de oferta, presencial e à distância. São discutidos os reflexos e desdobramentos da formação de professores que irão atuar profissionalmente na formação de crianças. Trata-se de um curso sobre o qual recai muita expectativa e responsabilidade, uma vez que forma profissionalmente o professor que trabalhará com crianças no início de seu desenvolvimento humano e social.

Palavras-chave: Curso Pedagogia. Formação de Professores. Currículo.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the transformations that occurred in Pedagogy Course since its inception until today, when to become a space for the training of teachers of the early years of elementary school and kindergarten. Different proposals of the courses are discussed, and the formats of offer, presential or distance. The text discuss the consequences and unfolding of teacher who will act professionally in the formation of children. This is a course on which rests much expectation and responsibility. This a course that will form professionally the teacher who will work with children early in their human and social development.

Keywords: Course Pedagogy. Teacher Training. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

O curso de graduação em Pedagogia foi, dentre os cursos de graduação em nível superior, um dos que mais sofreu reformulações normativas ao longo de seus anos de existência. Essas reformulações tentavam responder a demandas específicas tanto dos mantenedores

¹ Doutora em Psicologia pela Université Denis Diderot – Université Paris VII. Pesquisadora colaboradora na Fundação Carlos Chagas. E-mail: gatti@fcc.org.br

desses cursos, ou daqueles que neles trabalhavam, quanto das redes educacionais. Essas reformulações sempre se fizeram por adendos e não como propostas integradas, e foram feitas, sobretudo, a partir dos anos 1960 – o que sinaliza bem as indefinições quanto à vocação precípua desse curso.

Estruturado inicialmente como um bacharelado, no final dos anos 1930, complementando-se como licenciatura nos moldes das demais áreas (voltada, nesse caso, à formação de docentes para o então Ensino Normal), vai receber agregações posteriores para formação em habilitações específicas (Administração Escolar, Orientação Educacional, etc.); e, depois, novamente, se dá a mudança para uma formação geral do educador, sendo que, no entremeio, recebe autorizações parciais do antigo Conselho Federal de Educação, dando o direito de exercício de várias funções na área da educação, inclusive para exercício do magistério no início do Ensino Fundamental (esta última, em meados dos anos 1980). Mostrou-se, ao longo do tempo, como uma formação à procura de uma identidade (CHAVES, 1981; BRASIL, 1987; BRZEZINSKI, 1994; CARVALHO, 1996; PIMENTA, 1996; LIBÂNEO, 1998; SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

O curso de Pedagogia, como graduação, não encontra similar em outros países. Há cursos de Ciências da Educação ou cursos de Formação de Professores. Na verdade, ele foi aqui criado como uma tentativa de montar algo semelhante à Escola Normal Superior francesa, mas, entre nós, assumiu características bem distintas daquela. Estruturava-se com um currículo de disciplinas obrigatórias, comuns, nos três primeiros anos, com alguma diversificação quanto a optativas no quarto ano. A regra era oferecer disciplinas anuais em consonância com o normatizado até 1968 para o ensino superior. Nesse mesmo ano, com a reforma proposta para esse nível de ensino, há um fracionamento maior do curso. Não só em função do conceito de cursos semestrais e do sistema de créditos, como também pela departamentalização das universidades e a consolidação da oferta das chamadas habilitações

específicas. Na graduação em Pedagogia, passa-se a diferenciar formações pelas especialidades (Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão, etc.). Em algumas instituições, estas especialidades já eram contempladas no início dos anos 1960, porém, não na graduação, mas sim em nível de especialização, de pós-graduação *lato sensu*. Trazidas as habilitações para a graduação em Pedagogia, amplia-se socialmente a descaracterização da imagem do pedagogo e do sentido mais global de sua formação. Institucionalmente, cada habilitação, em geral, passa para a competência de departamentos separados, que pouco se comunicam, favorecendo, pela especialização talvez precoce, a dissolução de uma perspectiva geral de formação do pedagogo, que inclusive socialmente passa a encontrar dificuldade para definir-se a partir de uma identidade profissional mais integradora. Os cursos de Pedagogia formam, então, profissionais com habilitações variadas, tornando mais explícitas vocações profissionais ligadas às redes de ensino e mesmo voltadas para empresas. As habilitações atendiam também ao interesse das instituições privadas de ensino superior, que viam aí possibilidades de não esvaziamento de seus cursos de Pedagogia em função da formação geral, pouco específica, que oferecia. Pode-se compreender a busca de uma vocação mais estritamente profissional para esse curso se nos lembrarmos de que estamos no período pós-meados do século XX, com o desenvolvimento econômico como mote de governo, em que a preparação de recursos humanos é um dos focos. No entanto, os cursos de Pedagogia, especialmente os de instituições públicas, não assumiram totalmente as habilitações para o magistério dos anos iniciais nessa época. Essa formação era preferencialmente desenvolvida nas escolas normais médias, ficando a Pedagogia com os aprofundamentos, dentro da tradição de sua criação.

Na discussão sobre novas possibilidades curriculares na área do Ensino Superior, acredito que a questão dos cursos de Pedagogia apresenta uma faceta peculiar, dados os dispositivos que constaram inicialmente na Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), no que se refere à formação dos profissionais da educação, estabelecida em seu Título VI. O que foi estipulado por essa Lei, mais especificamente no artigo 63, gerou grandes debates. Nele, especificava-se que:

Os institutos superiores de educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Com a proposta de os Institutos Superiores de Educação formarem todas as modalidades de professores – os quais poderiam ser instalados nas universidades ou fora delas –, e com a inclusão, nesses institutos, dos cursos normais superiores, definia-se um novo *locus* para a formação de professores, particularmente os de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que causou impactos na comunidade acadêmica e reações as mais diversas.

Já o artigo 64 dessa mesma Lei afirmava que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Considerando essa especificação do artigo 64, caberia perguntar: os cursos de Pedagogia deveriam, então, voltar-se apenas à formação dos chamados especialistas (administradores, planejadores, orientadores, etc.)? A formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino, inclusive os de Educação Infantil, Educação Fundamental e Média, Educação Especial e os de professores para a formação de professores em nível médio, deve ter seus currículos definidos na perspectiva não de integrarem os cursos de Pedagogia, mas de serem

integrados no âmbito dos Institutos Superiores de Educação? Os debates foram acirrados, com posicionamentos em oposição, criando um espectro de indefinição em torno desse curso por um bom período. Em função da tradição formativa oferecida nos cursos de Pedagogia, mesmo com suas oscilações e sua diversidade curricular entre instituições, instaurou-se uma grande polêmica, o que levou a mudanças posteriores nessas disposições da LDB, ficando praticamente inoperante o Instituto proposto nos termos do Parecer e Resolução CNE/CP n.1/1999 (BRASIL, 1999). Mas uma observação merece ser colocada: foi a primeira vez que uma legislação maior propôs um instituído específico para formar o conjunto dos professores para a educação básica, à semelhança do que ocorre na maioria dos países. Também cabe colocar outra questão: o curso de Pedagogia poderia ser concebido como o articulador de todas essas formações, na perspectiva de integração e superação das fragmentações formativas nas diferentes licenciaturas, especialmente no que diz respeito aos fundamentos da educação?

Todas as discussões levantadas em torno das regulamentações da Lei 9394/96 levaram a uma delonga nas decisões sobre as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, pelas divergências entre setores governamentais, instituições e acadêmicos. Um consenso mostrou-se difícil, e o texto final sobre essas diretrizes virá a refletir isso dez anos depois da promulgação da LDB. Finalmente, pela Resolução CNE n.º1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso e especifica suas várias outras funções, ele vem a ser normatizado como **licenciatura** voltada preferencialmente à formação de professores para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Mas os dilemas sobre a finalidade específica dessa licenciatura não se encerraram com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), uma vez que à finalidade básica a ela atribuída são agregadas muitas outras finalidades e exigências que criam um quadro disperso em termos formativos. Isso fica bem claro quando se considera que essa

formação deve ser oferecida no espaço-tempo delimitado para um curso de graduação (no caso, em torno de 2800 horas, mais o estágio curricular). Vejamos o quê, nesses termos, a Resolução CNE n.º1/2006 nos apresenta. Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental – que são duas atividades profissionais que têm seus diferenciais, bastando para isso lembrar a formação para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos – é atribuída a função de formar professores para o Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, para a Educação de Jovens e Adultos, e em outras áreas nas quais se preveja a necessidade de conhecimentos pedagógicos, e, ainda, a função de formar gestores. A amplitude das obrigações formativas dos cursos de licenciatura em Pedagogia se evidencia, ainda, por dever formar licenciados nas competências especificadas nos **dezesseis** incisos do artigo 5º, e, ainda, conforme o parágrafo único do artigo 4º, preparar para um amplo espectro de funções:

Art. 4º - Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Completando esse quadro, pelo artigo 8º, inciso IV dessa Resolução, verifica-se a complexa especificação do estágio requerido, complexa em razão dos diferentes níveis de ensino a atender, e das diferentes configurações profissionais e institucionais a vivenciar, conforme se pode observar no trecho correspondente:

Art. 8º - IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006).

Por essa proposta, o estágio, que deve visar o aprofundado contato dos licenciandos com o trabalho escolar, fica subdividido em seis partes, o que não favorece a consolidação de interfaces entre teorias e práticas, pois cada uma dessas instâncias educacionais tem suas facetas peculiares: alfabetizar crianças requer ações pedagógicas bem diferentes das exigidas para educar jovens e adultos, por exemplo. Quando se deseja tudo é muito provável que se fique com muito pouco ou nada, como reza o ditado popular. As instituições de Ensino Superior podem fazer suas escolhas e dirigir melhor essa formação, mas a identidade do curso fica ainda problemática por seu amplo espectro curricular e por suas vocações múltiplas.

As dificuldades postas para que um currículo de graduação atenda a todas as postulações colocadas pela Resolução CNE nº 1/2006 são evidentes, e a dispersão disciplinar se impõe, dado que o curso, segundo a Resolução, também deverá propiciar:

a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

Nada trivial se se levar a sério o tratamento desses fundamentos – que o digam os especialistas dessas áreas.

2 PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS: DADOS DE PESQUISAS

A normatização mais recente, citada acima, implica escolhas institucionais locais quanto ao currículo a ser desenvolvido, o que, como

constatado em pesquisas, gera uma diversidade enorme nas propostas curriculares existentes, com um número de disciplinas excessivo, sinalizando muita fragmentação curricular, de um lado, e sobreposições de conteúdos e bibliografias, de outro (GATTI; NUNES, 2009). Concretamente, nas estruturas curriculares e ementas disciplinares dos cursos de Pedagogia, o que se tem constatado, até aqui, é a persistência, por quase um século, de algumas formas tradicionais de formação, com a incorporação pouco clara das novas orientações, bem como a pouca incorporação de aspectos relativos à Didática e às Práticas de Alfabetização, às Práticas relativas ao ensino de outras disciplinas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, e as associadas à Educação Infantil (NUNES, 2010; ABREU, 2010; GATTI, 2008, v. 1; GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011; LIBÂNEO, 2010; GATTI, 2010). Nos estudos mencionados, que incorporam amostras de cursos oferecidos tanto por instituições públicas como privadas e comunitárias, constatou-se, nos seus projetos pedagógicos, referência às novas proposições com intenções de inovações, mas, na grande maioria dos casos, isso não se traduz concretamente nem na estrutura curricular nem nas ementas disciplinares. Apesar das novas Diretrizes Curriculares, ou talvez até pela sua amplitude, a maioria dos cursos de Pedagogia mostra-se, com seus currículos, mais próxima do antigo esquema '3 + 1', do que das ideias preconizadas nos documentos oficiais pós-LDB, bem como das preconizadas pelos estudiosos da formação de professores para a educação básica. O que se verifica, portanto, na prática, são projetos pedagógicos pouco operantes, com currículo fragmentado, quando não um tanto incongruente, em que predomina a formação de caráter excessivamente genérico. A formação teórica é altamente relevante, mas a generalidade com que se apresenta nas ementas é preocupante, como é igualmente preocupante a ausência de relações com os conhecimentos advindos do mundo do trabalho docente e da educação básica nesses cursos. Não se está afirmando que a formação teórica é irrelevante ou não necessária, de modo algum, mas o que se pontua é que ela é

necessária, mas insuficiente para a integralização da formação de um profissional da docência para o trabalho na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, entre outras atuações da profissão. A ideia, bastante difundida, de que quem sabe a teoria sabe fazer não se mostra verdadeira nas práticas profissionais. Justamente porque estas também têm seus fundamentos próprios que sustentam formas de ação.

Pelos estudos citados, chama a atenção, nos processos formativos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, a pouca relação entre teorias e práticas, entre teorizações e realidades escolares, e a quase ausência do estabelecimento de conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas, em que pesem as recomendações das diretrizes nacionais para essa formação. A relação entre teorias e práticas, colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica, não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores (BRASIL, 1999; BRASIL, 2002; BRASIL, 2006). Esse aspecto não é uma questão levantada somente no Brasil. Zeichner (2010) aborda-a, analisando experiências recentemente levadas a cabo em algumas universidades americanas, as quais, procurando superar posições academicistas tradicionais, passaram a pôr em prática, de diversas formas, o que o autor chama de 'espaços híbridos' na formação de professores na universidade, relacionando conhecimento acadêmico e conhecimento profissional. Segundo o autor, essas iniciativas são reveladoras de uma posição contrária à desconexão tradicional entre escola e universidade (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Silva Júnior (2010), ao analisar propostas formativas de professores para a educação básica, assinala que a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, de forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de formação profissional que a contemporaneidade coloca aos professores. Conforme

a análise desse autor, a formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e, dessas para novas situações de trabalho.” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 33) Tal como é comumente concebida, a formação inicial de professores não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos que têm esse exercício.

O que se pretende advogar é a superação do conceito de prática do modo como se faz presente no senso comum. Superar a associação de prática profissional com a mera tarefa rotineira, desprovida de pensamento. Como afirma Nilda Alves (1992; 1998), é necessário que se conceba a prática como o meio de ação pelo qual se geram conhecimentos vitais, novos, criativos, e não apenas como espaço de reprodução. As práticas sociais, educacionais, têm a dignidade de fato cultural, extremamente importante para o desenvolvimento curricular projetado.

3 PROFESSORES ALFABETIZADORES E EDUCADORES INFANTIS

Por longo tempo, a formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental esteve a cargo das Escolas Normais em nível médio. Suas origens, entre nós, estão nas primeiras décadas do século XIX, na perspectiva da formação de professores ‘ara as primeiras letras’. Sua grande expansão se deu na esteira da ampliação de oferta para o ‘rimário’, nos anos 1950. Já sua maior consolidação ocorreu através dos Centros de Formação para o Magistério (CEFAMS), nos anos 1980 e 1990. Com a LDB, e a proposta de transferir a formação de professores dos níveis da educação inicial para o Ensino Superior, e, tendo sido essa formação aos poucos assumida pelas Escolas Normais Superiores e pelos cursos de Pedagogia, as escolas normais de Ensino Médio foram sendo extintas, deixando de existir em alguns estados. No entanto, observa-se um

movimento contraditório em relação a essa formação. De um lado, os cursos de Pedagogia tiveram que fazer sua transição para a formação de docentes para os anos iniciais de educação sem apoios normativos claros e orientações mais específicas do nível federal. Deve-se considerar que, em razão de suas condições históricas, nem sempre os docentes desses cursos mostravam-se preparados para a tarefa de formar professores para os anos iniciais de escolarização, seja pelas modalidades de sua formação em mestrados e doutorados, seja pelas condições colocadas pelos concursos nas universidades públicas. Como vimos, o dissenso sobre a vocação do curso de Pedagogia foi grande, e os cursos ficaram em uma espécie de limbo durante vários anos, atendendo às normatizações antigas (e, por que não dizer, um tanto confusas). As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia demoraram dez anos pós-LDB para serem promulgadas, como já assinalamos, e nem por isso trouxeram orientações mais precisas. Assim, o que se observou nas redes escolares foi algum desconforto dos professores e dos gestores em relação ao preparo dos alfabetizadores e dos educadores infantis. Esse desconforto aumentou com os resultados das avaliações externas apontando problemas de desempenho dos alunos em leitura e noções de matemática. Embora não se possa, e não se deva de modo algum, atribuir esses resultados apenas aos docentes, o número de cursos e de atividades de formação continuada voltadas a esses docentes sobre alfabetização, letramento e matemática inicial multiplicou-se exponencialmente nos anos 2000, com ofertas tanto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como pelas diversas Secretarias de Educação estaduais ou municipais, na tentativa de suprir seus professores em exercício com essa formação (GATTI; BARRETTO, 2009). Basta consultar o *site* do Ministério e o das Secretarias e essa constatação se torna óbvia. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (BRASIL, 1996) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007)

forneceram os financiamentos necessários. Na verdade, houve um duplo custo: o da formação inicial e o do suprimento dessa formação na formação continuada.

Há um destaque a fazer: o que passa a ocorrer, também, contraditoriamente, é a retomada dos cursos normais em nível médio por vários estados. Dados do MEC relativos ao Censo Escolar 2011 (BRASIL, 2011) mostram que há, atualmente, 164.752 estudantes nessa modalidade de formação de professores, sendo que o volume mais expressivo encontra-se no nordeste do país, destacando-se o estado de Pernambuco, com 23.843 alunos distribuídos em 189 cursos. Além de Pernambuco, em termos de estados, destacam-se em número de escolas normais médias ativas os estados de Minas Gerais (290 cursos), Paraná (142 cursos), Rio Grande do Sul (121 cursos) e Rio de Janeiro (115 cursos). Isto parece sinalizar uma busca pelo retorno da formação de alfabetizadores nesse nível de ensino ante as dificuldades vislumbradas com a formação superior. É uma hipótese a verificar, mas o fato não pode ser desconsiderado pelas instituições de nível superior e pelos cursos de Pedagogia, em função de suas diretrizes. Mais uma questão a ponderar quanto à sua vocação e ao seu currículo.

4 FORMAÇÃO PRESENCIAL E À DISTÂNCIA

No que diz respeito à oferta de cursos de Pedagogia, não estando disponíveis as sinopses detalhadas do Ensino Superior para anos mais recentes, utilizaremos neste tópico os dados de 2009. Por meio de algumas amostras e projeções, pode-se afirmar que, proporcionalmente, a situação dos cursos e das matrículas praticamente não se alterou.

Primeiramente, um dado geral: embora os cursos de licenciatura englobem um alto número de matriculados, os dados das sinopses estatísticas sequenciais do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) mostram um decréscimo continuado do número de estudantes que procuram esses cursos (BRASIL, 2010). Em 2005 estavam matriculados,

nas diversas licenciaturas, mais de 1,2 milhões de estudantes, e, em 2009, o total de matrículas foi 978 mil. As matrículas em Pedagogia mantiveram-se praticamente sem crescimento nesse período. Outro dado a considerar é a proporção de concluintes desses cursos, que se situa em torno de 30% apenas. Os dados do Censo da Educação Superior 2009 também mostram que a maioria dos cursos presenciais ou a distância é oferecida por instituições privadas.

O grande número de matrículas em cursos de Educação a Distância (EaD), em instituições privadas, está em consonância com a oferta que fazem nessa modalidade, deixando de oferecer cursos de licenciatura presenciais, sobretudo os de Pedagogia. Esse movimento, que é grande e rápido, precisa ser olhado com cautela, uma vez que há questionamentos sérios quanto a qualidade da oferta desses cursos, as condições dos tutores e dos polos e dos materiais utilizados (GATTI; BARRETTO, 2009; JORGE e ANTONINI, 2011).

Vamos, então, discutir o significado de alguns dos dados expostos nas tabelas 1, 2 e 3. Os cursos de Pedagogia detêm, de longe, o maior número de matrículas, quando comparado às demais licenciaturas. Além disso, encontra-se nele o maior número de oferta de cursos e de matriculados a distância, com o maior percentual de concluintes nessa modalidade (58,5% em 2009). Os dados que apresentamos oferecem sinalizações fortes na direção da transferência da formação presencial inicial de professores para a formação à distância. Observam-se dados preocupantes: 70% dos cursos de Pedagogia são na modalidade à distância, assim como 57% do Normal Superior. A Tabela 3 reforça as preocupações quanto à transferência da formação de professores, que trabalharão na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, para a modalidade a distância: 58% dos formados em Pedagogia, e 45% dos formados em Normal Superior, no ano de 2009, fizeram seus cursos a distância. Esses professores trabalharão com crianças em tenra idade e com a alfabetização, trabalho que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas,

didáticas, motivacionais e de formas de linguagem e comunicação específicas. A modalidade a distância não favorece esse tipo de formação. Não podemos apenas nos pautar por uma racionalidade técnica, como parece fazer o pensamento dominante nas políticas de formação docente. Temos problemas com a alfabetização de crianças no país, como mostram as avaliações do Ministério da Educação, tanto que o MEC, os estados e os municípios têm investido muito em formação continuada nesse aspecto. Porém, no que se refere à formação inicial desses professores, é preciso cuidar de modo diferente. Temos problemas nos currículos dos cursos presenciais de Pedagogia, como vimos, e eles estão sendo transpostos para os cursos a distância, acrescidos de outras fragilidades quanto a perspectivas formativas de profissionais que terão de lidar face a face com crianças e adolescentes agrupados em salas de aula, o que gera modos sociais diferentes dos modos vigentes no âmbito familiar e nas relações de vizinhança, e das situações solipsistas.

Tabela 1 - Matrículas em Cursos de Licenciatura Presenciais e a Distância. Brasil – 2009

	Presencial		EaD		Total	
	N	%	N	%	n	%
Pedagogia	243.440	47,9	265.224	52,1	508.664	100,0
Língua Portuguesa	127.524	72,5	48.273	27,5	175.797	100,0
Ciências Biológicas	90.584	81,7	20.335	18,3	110.919	100,0
Educação Física	131.877	98,3	2.320	1,7	134.187	100,0
Matemática	60.098	71,7	23.774	28,3	83.872	100,0
História	59.484	77,9	16.864	22,1	76.348	100,0
Geografia	43.745	85,5	7.433	14,5	51.178	100,0
Química	25.074	85,3	4.333	14,7	29.407	100,0
Física	19.801	80,5	4.791	19,5	24.592	100,0
Filosofia	17.692	92,0	1.531	8,0	19.223	100,0
Normal Superior	5.855	61,0	3.742	39,0	9.597	100,0
Total	825.164	67,4	398.620	32,6	1.223.784	100,0

Fonte: MEC/Inep – Microdados do Censo da Educação Superior, 2009.

Tabela 2 - Número de Cursos de Pedagogia e Normal Superior por Modalidade. Brasil – 2009

Cursos	Presencial	EaD	Total
--------	------------	-----	-------

	n	%	n	%	n	%
Pedagogia	1.312	29,9	3.076	70,1	4.388	100,0
Normal Superior	133	43,3	174	56,7	307	100,0

Fonte: MEC/Inep – Microdados do Censo da Educação Superior, 2009.

Tabela 3 - Concluintes em Cursos de Pedagogia e Normal Superior. Brasil – 2009

	Presencial		EaD		Total	
	N	%	N	%	n	%
Pedagogia	43.129	41,5	60.736	58,5	103.865	100,0
Normal Superior	3.201	54,7	2.650	45,3	5.851	100,0

Fonte: MEC/Inep – Microdados do Censo da Educação Superior, 2009.

Com os dados e considerações feitas, uma pergunta tem pairado no ar: a formação de docentes para os primeiros anos de educação far-se-á para as novas gerações, nos cursos de Pedagogia, apenas em cursos não-presenciais? Como fica o desenvolvimento sócio-cultural dos jovens candidatos a professor sem uma vivência universitária, comunitária, institucional? E o desenvolvimento da sensibilidade humana, da solidariedade, da identidade profissional e dos seus valores? Quase sem experienciar relações acadêmicas face a face, um cotidiano coletivo de estudos e relações escolares, como irão interagir com seus alunos nas salas de aula das classes de educação básica?

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No movimento do social concreto, do trabalho e das instituições, o curso de Pedagogia fará seus caminhos. No entanto, talvez fossem necessárias algumas reelaborações, à luz de sua história concreta e das demandas socioeducacionais colocadas no Brasil de hoje, pensando o amanhã. Espera-se muito dos cursos de Pedagogia, e talvez estejamos em um momento em que sua identidade necessite ser mais bem firmada. Isso trará, sem dúvida, consequências para sua proposta curricular dentro de uma concepção melhor colocada sobre seu papel social, educacional e para a academia.

Ao firmar-se sua posição como curso formador de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, será importante refletir sobre a redução sistemática, formal ou informal, que se observa nas últimas décadas, no tempo da efetiva duração desse curso e sobre sua orientação curricular. É preciso, ainda, lembrar que a política de transposição da formação de professores para os anos iniciais da educação básica, do nível médio para o nível superior, em especial nos cursos de Pedagogia, deixada a cargo somente das instituições e indivíduos, sem uma política articuladora e orientadora, utilizando-se apenas a verificação burocrática, deixou rastros de precariedade tanto no que diz respeito às estruturas institucionais quanto no que concerne ao currículo e ao pessoal formador. A transferência da formação presencial para a modalidade à distância – movimento em andamento, sem monitoramento e avaliação adequados – agrega outra preocupação com o destino e a real contribuição desses cursos para a educação das novas gerações.

A forte tradição disciplinar, que no caso dos cursos de Pedagogia tem uma configuração um tanto estanque em várias subáreas, marca as propostas curriculares desses cursos e evidencia sua dissociação das demandas gerais da escola básica. Há resistências compreensíveis às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, uma vez que a própria formação especializada de seus docentes parece não favorecer isso.

Mantida a vocação, nesses cursos, para a formação de profissionais professores destinados aos primeiros anos educacionais, eles precisariam agregar com maior intensidade e significado os conhecimentos de seu campo de prática – a escola enquanto ente social e o ensino nessa escola – fazendo interagir com estes os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos, e com as mediações didáticas necessárias, considerada a responsabilidade de formação para o trabalho educacional com crianças nos inícios de seu desenvolvimento humano-social.

REFERÊNCIAS

ABREU JR., L. de M.; OLIVEIRA, W. C.; SILVA, L. F.; FERREIRA, N. Os egressos do curso de Pedagogia da UFSJ: como avaliam a formação que tiveram em função de sua inserção e atuação no mundo do trabalho em educação? In: CALDERANO, M. da A.; PEREIRA, M. C.; MARQUES, G. F. C. (org.). **Campos e vertentes: formação, trabalho docente, e avaliação sistêmica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 147-164.

ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. Lei n. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. Lei nº 9.424/96. Institui e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996, Seção 1, p. 28442, 1996.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de out. 1999. Seção 1, p. 50.

_____. Decreto nº 3676, de 6/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 7 dez. 1999. Sessão 1, p. 4.

_____. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada no DOU de 4 de mar. 2002. Seção 1, p. 8.

_____. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, de regulamentação do Fundeb. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 22 jun. 2007. Seção 1, p. 1 (após retificação).

_____. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Formação do educador**. A busca de identidade do curso de Pedagogia. Brasília, 1987. (Série Encontros e Debates, 2)

_____. Ministério da Educação e Cultura/Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais/Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Sinopses Estatísticas**. Censo da Educação Superior 2009, Brasília, DF, 2010.

_____. **Censo Escolar** 2011. Brasília, DF, 2012.

BRZEZINSKI, I. Dilemas institucionais e curriculares do curso de Pedagogia: do professor primário ao professor “primário”. In: 7 ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais**, Goiânia, v. 2, p. 324-364, 1994.

CARVALHO, A. M. P. Identidade profissional do pedagogo: introduzindo o debate. **Estudos e Documentos**. São Paulo, FE-USP, v. 36, 1996.

CHAVES, E. O. C. O. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. **Cadernos CEDES**. A formação do educador em debate. São Paulo, n. 2, p. 47-69, 1981.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de pesquisa, v.1. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 29, 2009. (Coleção Textos FCC) Disponível em: <http://programabolsa.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf> Acesso em: 20 out. 2012

GATTI, B. A. et al. Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, maio 2010. Disponível em: <<http://vozesdaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2012/10/artigo-atratividade-carreira.pdf>> Acesso em: 20 out. 2012

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-

1379, out.-dez. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci_arttext> Acesso em: 20 set. 2012

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>> Acesso em: 20 set. 2012

JORGE, G.; ANTONINI, E. Articulações e tensões na tutoria em cursos de EaD: o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP. **Vertentes**, São João Del Rei, v. 19, n. 1, p. 129-140, jan./jun. 2011. Disponível em:
<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Glaucia_e_Elizabeth.pdf> Acesso em: 20 out. 2012

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

NUNES, C. M. F.; FERREIRA, F. O.; SILVA, C. S.; COUTRIM, R. M. da E. Formação docente: percepções das professoras graduadas em Pedagogia e Normal Superior que lecionam nos anos iniciais de escolas mineiras. In: CALDERANO, M. da A.; PEREIRA, M. C.; MARQUES, G. F. C. (org.) **Campos e vertentes**: formação, trabalho docente, e avaliação sistêmica. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2010. p. 77-96.

PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 68, n. especial, p. 220-238, dez. 1999.

SILVA JR., C. A. Fortalecimento das políticas de valorização docente: Proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. **Relatório**, Unesco/Capes, Brasília, 2010. (Documento interno).

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria (RS), v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.

Recebido em 26/09/2012

Aprovado em 16/11/2012