

UM RETRATO DE ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A PORTRAYAL OF HISTORICAL ASPECTS OF TEACHER TRAINING IN BRAZIL

UN RETRATO DE ASPECTOS HISTÓRICOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL

Vanessa de OLIVEIRA¹

RESUMO: A compreensão das possibilidades de ser professor dos primeiros anos da escolaridade requer entendimentos sobre a história da profissão e que não podem ser alheios às prescrições legais. Dessa maneira, compreender o(s) modo(s) que esse profissional vem se constituindo requer o estudo da legislação que, em cada época, revela novas perspectivas ou reforça características já consolidadas pela tradição. O presente artigo apresenta um caminho possível de retratar alguns aspectos históricos da formação do professor no Brasil, a partir do século XIX, com a criação das Escolas Normais no país, até o surgimento dos cursos superiores em Pedagogia, atualmente responsáveis pela formação de professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A leitura de documentos legais e pesquisas sobre o tema nos revelam traços de uma formação que sofreu muitas mudanças oriundas do cenário político, econômico e social das diferentes épocas vividas pelo país e que apresentou certo grau de descontinuidade relativamente aos seus objetivos.

Palavras-chave: Formação Docente. Legislação Brasileira. Escola Normal.

ABSTRACT: *The comprehension the possibilities of being a teacher of the first years of schooling requires understanding of the history of the profession and cannot be unconnected to legal prescriptions. In this way, understanding the way(s) that this professional has been constituted requires the study of legislation that, in each period, reveals new perspectives or reinforces characteristics already consolidated by tradition. This article presents a possible way to portray some historical aspects of teacher education in Brazil, beginning in the 19th century, with the creation of the Normal Schools in the country, until the emergence of higher education courses in Pedagogy, currently responsible for teacher education in Early Childhood Education and Early Years of Elementary School. The reading of legal documents and research on the subject reveals traces of a formation that underwent many changes from the political, economic and social scene of the different times lived by the country and that presented some degree of discontinuity with respect to its objectives.*

Keywords: *Teacher Training. Brazilian legislation. Normal School.*

RESUMEN: *La comprensión de las posibilidades de ser profesor de los primeros años de la escolaridad requiere entendimientos sobre la historia de la profesión y que no pueden ajenos a las prescripciones legales. De esa manera, comprender el modo (s) que ese profesional viene constituyéndose requiere el estudio de la legislación que, en*

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, São Paulo Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0656-753X>. E-mail: vanessadeoliveira31@yahoo.com

cada época, revela nuevas perspectivas o refuerza características ya consolidadas por la tradición. El presente artículo presenta un camino posible de retratar algunos aspectos históricos de la formación del profesor en Brasil, a partir del siglo XIX, con la creación de las Escuelas Normales en el país, hasta el surgimiento de los cursos superiores en Pedagogía, actualmente responsable por la formación de profesores de la escuela Educación Infantil y primeros años de la Enseñanza Fundamental. La lectura de documentos legales e investigaciones sobre el tema nos revelan rasgos de una formación que sufrió muchos cambios oriundos del escenario político, económico y social de las diferentes épocas vividas por el país y que presentó cierto grado de discontinuidad respecto a sus objetivos.

Palavras clave: *Formación Docente. Legislación brasileña. Escuela Normal.*

Introdução

Discussões acerca da Educação Básica Brasileira têm sido cada vez mais frequentes. Dentre os temas dessas discussões a formação docente tem ganhado importância notável, em especial a formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Questionamentos como onde e de que maneira esses profissionais são formados, têm permeado tais discussões que, o que, decorrer da história, mostra que a formação desses professores sofreu inúmeras mudanças com certo grau de discontinuidade em relação aos seus objetivos.

Os primeiros registros sobre a profissão docente no Brasil se encontram por volta de 1549, com a chegada e estabelecimento dos Jesuítas no país. De acordo com Mondini (2013), o *ser* professor, nessa época, estava relacionado a uma vocação que deveria desenvolver o ensino e propagar a fé e a religião.

Com a saída dos jesuítas do país, houve uma ruptura na organização escolar do Brasil e apenas em meados do século XIX instituiu-se uma lei para a educação brasileira. Com a constituição de 1824 (BRASIL, 1824) foi instituída a das escolas primárias. O objetivo do governo era dar o mínimo de conhecimento para o povo, para diminuir o “número de analfabetos existentes, tentando desse modo, o progresso social como estava acontecendo em alguns países europeus que atingira um grande desenvolvimento depois de investir na educação” (MONDINI, 2013, p. 126-127).

Entretanto havia muitos problemas referentes à instrução. O número de escolas não era suficiente e muitas se encontravam em estado precário. Não havia recursos para remunerar os professores e adquirir materiais apropriados, dessa maneira, o que se tinha eram aulas soltas, sem conexão entre si (MONDINI, 2013).

Esses problemas aliados a outros fizeram com que em 15 de outubro de 1827 fosse criada uma lei com objetivo de regularizar a educação. Em busca de melhorias, em 1834, foi determinado que cada província se responsabilizasse pela legislação da instrução primária e secundária, esta última nos limites de sua competência. Foi a partir desse momento que as províncias começam a dar os primeiros passos para se organizar e traçar algumas medidas para a formação docente.

Considerando esse contexto, nosso objetivo é partilhar um caminho possível para retratar a formação de professores no Brasil a partir da criação dos primeiros cursos de formação para esses profissionais em meados do século XIX. Nossa intenção é elucidar aspectos históricos, a partir de documentos oficiais e pesquisas sobre a temática, que nos permitam elaborar compreensões sobre alguns elementos que constituíram a atual configuração da formação inicial desses professores, o curso de Pedagogia.

Um caminho possível para retratar a formação do professor

Primeiros passos: dos Cursos Normais ao Magistério

As primeiras escolas para formação de professores surgiram no Brasil em meados do século XIX, com o Curso Normal, baseado no modelo dos países europeus. Antes disso havia pouca preocupação com a formação dos professores, como destaca Martins (2009, p. 4):

Até então, uma das principais mazelas da educação era a existência de professores improvisados, com péssima formação e mal remunerados. Não existiam projetos consistentes visando à ampliação da escolaridade elementar e, conseqüentemente, não havia uma proposta de qualificação do professor.

Segundo Balão (2011), a Escola Normal nasceu num momento cuja característica marcante se encontra na dominação da escrita, da reprodução e controle de normas bem como da transmissão da cultura. Para isso tornou-se necessário pensar no ensino primário, principalmente na formação docente dos profissionais que iriam atuar nesse nível de escolaridade, o que conduziu a organização dos sistemas de ensino. O Brasil, à época, passava por um período de mudanças, estava independente e, por isso, precisava consolidar-se nacionalmente frente à coroa portuguesa. Nesse momento

de ideias em conflitos, a instrução primária tornou-se uma poderosa ferramenta para romper com as características coloniais, portanto, formar profissionais para atuar nessa instrução primária ganhou destaque nas prioridades do governo nacional, segundo Martins (2009).

De acordo com Di Giorgi *et al.* (2010), a primeira Escola Normal - instituição responsável pelo oferecimento dos Cursos Normais - foi criada em Niterói, na província do Rio de Janeiro, em 1835, na época do império. Ainda no século XIX, tivemos a abertura de outras Escolas Normais espalhadas pelo país: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; e Maranhão, 1890.

Segundo Castro (2006), o currículo das Escolas Normais pouco se diferenciava do das escolas primárias (atuais anos iniciais do Ensino Fundamental). Havia, porém, inclusão de conteúdos metodológicos e também os discursos morais e cristãos, como percebemos abaixo em um trecho do documento da Escola Normal do Rio de Janeiro:

A mesma Escola será regida por um Diretor, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo método Lancasteriano², cujos princípios teóricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Aritmética, quebrados, decimais e proporções. Terceiro: noções gerais de Geometria teórica e prática. Quarto: Gramática de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geografia. Sexto: os princípios de Moral Cristã, e da Religião do Estado. (RIO DE JANEIRO, 1835, art. 2°).

Ficou, então, estabelecido que “para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se: ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever” (RIO DE JANEIRO, Lei nº 10, 4/04/1835, art. 4°).

De acordo com Martins (2009), a boa morigeração estava relacionada à boa conduta, aos bons costumes e à moral, o que fica evidente no trecho destacado abaixo:

Os que pretenderem matricular-se, dirigirão seus requerimentos ao Presidente da Província, instruídos com certidão de idade, e atestação de boa conduta, passada pelo Juiz de Paz do seu domicílio: com

² Lancaster abriu uma escola em 1798, no bairro de Sulhwark de Londres, para os meninos pobres, com o intuito de ensinar a ler, escrever e contar por um valor menor. Os progressos foram vistos em um grupo de 800 meninos e 300 meninas, daí vem o prestígio do método e sua rápida expansão. O método era caracterizado por seu sistema disciplinar baseado nas ideias de rigidez, ordem e hierarquia. A turma era dividida em grupos, que possuíam uma espécie de tutor que orientava as atividades, isto é, o professor ensina um grupo de alunos e posteriormente alunos tornavam-se tutores dos outros alunos, conforme Rátiva (2013).

despacho do mesmo Presidente serão matriculados pelo Diretor, se pelo exame a que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita. (RIO DE JANEIRO, 1835, art. 6º).

Percebemos, na citação acima, o quanto a formação de professores, na época das Escolas Normais estava condicionada à necessidade de disseminar na sociedade uma moral universal, deixando claro que a preocupação efetiva com a qualidade da formação teórica ou mesmo prática dos professores, tal qual a entendemos nos dias atuais, não era destaque e, portanto, não estava sequer mencionada na elaboração e implementação das Leis de ingresso nas Escolas Normais.

A responsabilidade das Escolas Normais era integralmente dos estados. Sendo assim, cada estado organizava o sistema de ensino de suas Escolas Normais bem como a estruturação da formação de professores primários. De acordo com Balão (2011) essa administração delegada exclusivamente aos estados permitiu que ocorressem discrepâncias regionais, já que não havia diretrizes gerais que regulamentassem as Escolas Normais. Aliada à ausência de diretrizes, outro aspecto a ser considerado era relativo aos recursos de cada estado que, por não serem os mesmos, permitia que essas diferenças na formação docente fossem ainda mais acentuadas.

“Nota-se que o ensino primário, sendo responsabilidade das esferas administrativas regionais, tinha, conseqüentemente, a formação de seus professores também em esferas regionais, ou seja, estaduais” (BALÃO, 2011, p. 97). Isso revela que a formação, sendo regulamentada em âmbito regional, era fragmentada inclusive no que se referia às dimensões econômicas e sociais.

Apesar de ter aspectos deficientes e um modelo de formação fragmentado, as Escolas Normais passaram por um período de expansão, durante os primeiros anos da República (1889 a 1930), se instaurando como instituições de ensino responsáveis pela formação do professor primário.

Na década de 1930, as Escolas e Cursos Normais passaram por importantes reformas. Como já citado anteriormente, até a década de 1930 não havia um sistema nacional que organizasse as estruturas do ensino no país, ou seja, cada estado era responsável por seus respectivos sistemas educacionais, sem articulação entre si, conforme Pimenta; Gonçalves (1992). De acordo com Castro (2006) a partir da década de 1930, o país passou por transformações importantes em vários âmbitos. A necessidade de urbanização e industrialização tornou imprescindível a instrução mínima para os profissionais que atuariam no novo mercado de trabalho. Assim, a educação na

nova organização política, o Estado Novo (1937-1945), colaborou com o desenvolvimento econômico do país e, com isso, o “Estado brasileiro é impulsionado a organizar de uma forma única e centralizada a educação no país” (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p. 97). Reflexo desse impulso ocorre na organização da formação docente que passou por mudanças. A Escola Normal precisava, naquele momento, de diretrizes gerais e não mais regionais para organizar a formação docente, como destaca Castro (2006, p. 8):

Apesar das Escolas Normais experimentarem um desenvolvimento mais acelerado durante o período republicano, elas não possuíam ainda, até 1946, uma organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Tal como o primário, o ensino normal era assunto da alçada dos Estados, ficando restritas às reformas, até então efetuadas, aos limites geográficos dos estados que as promovessem.

Conforme Balão (2011), foi nesse período que ocorreu a regulamentação em de distintos ramos do ensino por meio das “Leis Orgânicas do Ensino³”, por meio do executivo federal que ampliavam a legislação educacional em caráter nacional. Houve a “promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, que centralizou as diretrizes e fixou as normas para a implementação desse tipo de ensino para todo o território nacional” (DI GIORGI *et al.*, 2010, p. 51). Foi durante esse período de mudanças advindas da Lei Orgânica do Ensino Normal que surgiram os primeiros Institutos de Educação que ofereciam, além dos cursos de formação docente para o ensino primário, o Jardim de Infância, a Escola Primária e os cursos de especialização para docentes primários e habilitações para administração escolar (CASTRO, 2006).

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961)– que não trouxe soluções inovadoras para o Ensino Normal, uma vez que conservou a organização (CASTRO, 2006). Em 1968, foi aprovada, no estado de São Paulo, a Lei nº 10.038, que regulamentava a organização do ensino no estado. A educação de grau médio seria dividida em dois ciclos: ginasial (4 séries anuais) e colegial (3 anos). O colegial oferecia

³ As Leis Orgânicas do Ensino ampliaram o caráter nacional da legislação educacional, iniciado por Francisco Campos, em 1932, cujos decretos constituíram-se da primeira organização, em nível nacional, da estrutura do ensino. Ao todo, foram oito decretos-lei instaurados em 1942: Decreto que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Lei Orgânica do Ensino Industrial, Lei Orgânica do Ensino Secundário, Lei Orgânica do Ensino Comercial, Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei Orgânica do Ensino Normal, Decretos que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (PIMENTA; GONÇALVES, 1992).

opções: colégio secundário, colégio técnico e colégio normal. Este último era responsável por formar professores para atuar no ensino primário, conforme Balão (2011).

Outra mudança veio em 1971, no período do Regime Militar (1964 – 1985), cuja proposta para a educação era a formação de mão-de-obra, de acordo com Hebling (2013). A Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) uniu o ensino primário e o ensino ginásial, que passou a ser denominado Ensino de 1º grau e obrigatório. O colegial também recebeu nova denominação, passando a ser ensino de 2º grau, conforme Balão (2011).

O país passava por um período de forte industrialização e precisava se consolidar no capitalismo, com isso a busca por mão de obra se tornou um dos principais objetivos do governo. A escola de 2º grau ganhou caráter profissional, isto é, “a escola deveria servir como preparação para o trabalho, formando mão-de-obra de nível médio, que atendesse as demandas do mercado” (HEBLING, 2013, p. 63). Nesse cenário a Escola Normal foi extinta passando a formação de professores primários a ser responsabilidade da Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (HEM). Porém esse caráter profissionalizante dado ao 2º grau não se preocupava com uma formação crítica e cultural dos estudantes, mas sim com as demandas ocasionadas pela industrialização do período, como destaca Hebling (2013, p. 63):

A profissionalização foi pensada apenas como uma maneira de atender as demandas ocasionadas pela industrialização recente no país e não contemplou a formação cultural que a escola deve proporcionar aos alunos. O sistema educacional assim planejado não poderia conduzir a um pensamento crítico e tão pouco possibilitar uma preparação cultural aliada à formação para o trabalho, mas apenas cumprir este último papel, com base na pedagogia tecnicista, imprimindo à educação o caráter produtivista encontrado nas indústrias.

Os objetivos do curso de Habilitação Específica para o Magistério, registrado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de 1972 eram:

Oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício no magistério e permita estudos posteriores mais complexos; promover a correlação e a convergência das disciplinas; assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático e despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento. (BRASIL, 1972, Parecer CFE nº 346/72).

Quanto à Habilitação Específica para o Magistério (HEM) em nível de 2º grau, esta “podia formar professores que ministrassem aulas desde as classes de educação infantil – frequentadas por alunos de três anos em diante- até a 6ª série do 1º grau” (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p. 106). Importante destacar que para lecionar nas antigas 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, o aluno precisava ter realizado sua habilitação em quatro séries ou no caso de ter realização HEM em três séries, era necessário um ano a mais de estudos, de acordo com o a Lei nº 5.692/71, sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau.

Quanto aos conteúdos dessa nova estruturação, “o currículo deveria conter um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte de formação especial que seria o mínimo necessário à habilitação profissional” (BALÃO, 2011, p. 116). O trecho destacado nos revela uma separação entre elementos que deveriam ser tratados de maneira indissociável.

Segundo Saviani (2006), a redução da formação de professores do antigo curso primário a uma habilitação do 2º grau permitiu que ela fosse tratada, em meio a tantas outras habilitações que existiam, como uma que instrumentaliza profissionais, o que configurava um preocupante quadro de precariedade. A estrutura para a formação profissional do professor, oferecida na habilitação específica do 2º grau, visava o baixo custo e, portanto, não havia investimento em equipamentos e nem a preocupação com a inserção desses profissionais formados no mercado de trabalho.

A formação de professores dos anos iniciais foi alvo de muitas críticas nesse período, tanto por ser tratada em meio a outras tantas habilitações do 2º grau, como, segundo Saviani (2009), em relação à própria formação que era oferecida por esta habilitação. Como destaca Di Giorgi *et al.* (2010, p. 51), “consolidou-se uma forte tendência em afirmar que a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) estava formando professores sem as mínimas condições para ensinar crianças”.

Pimenta (1995) discute que a HEM não possibilitou a introdução da prática junto à teoria nos cursos de formação; o que se deu foi a instrumentalização por meio de disciplinas didáticas e metodológicas, se distanciando da realidade escolar. Pimenta; Gonçalves (1992, p. 108) trazem algumas características da Habilitação Magistério após a Lei 5.692/71:

- a) É uma habilitação a mais do 2º grau, sem identidade própria;

- b) Apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- c) Habilitação de ‘segunda categoria’, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais *status*;
- d) A disciplina ‘Fundamentos da Educação’ não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que na prática, se traduz em ‘ensinar-se’ superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;
- e) O estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência [...].
- f) Não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas;
- g) Não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação [...];
- h) Os livros didáticos disponíveis frequentemente transmitem um conhecimento não científico, dissociado da realidade sociocultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem.

Pimenta; Gonçalves (1992) procuram mostrar a deficiência da formação do professor nesse período no Brasil, o que veio a influenciar seu desempenho profissional. Destacam que a formação de professores deveria contemplar uma base acadêmica que valorizasse práticas de sala de aula e experiências em situações diversas de ensino, promovendo uma formação integrada entre conteúdos disciplinares, valores e atitudes.

Porém, o que se mostra é um cenário de descontentamento com a formação de professores e, visando à melhoria da qualidade dessa formação, em 1982, o Ministério da Educação lançou o projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério):

Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAMs, da Secretaria da Educação, instituídos pelo Decreto nº 28.089/88, destinam-se à formação de professores das séries iniciais até a 4ª série do 1º Grau e da Pré-Escola e ao aprimoramento dos docentes que atuam na Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério e nas séries iniciais de escolarização. (SÃO PAULO, 1989, art. 1º).

Pimenta (1995) e Di Giorgi *et al.* (2010) dizem que os CEFAM ofereciam melhores condições tanto para os alunos que o frequentavam, disponibilizando, inclusive, bolsas de estudos e uma formação propiciada por uma estrutura curricular que articulava teoria e prática de modo consistente, permitindo que o aluno realizasse um estágio durante todo o curso (4 anos), como para os professores formadores que, por

atuarem nos CEFAM, tinham carga horária diferenciada, o que lhes garantia tempo para elaboração de projetos, desenvolvimento de atividades e preparação de cursos, conforme destaca Petrucci (1994).

Quanto ao estágio realizado no curso, Pimenta (1995) mostra, com base em suas pesquisas com dois grupos de alunos do CEFAM, que esses centros visavam resgatar na formação docente, o campo de atuação do professor, fazendo com que os alunos do CEFAM compreendessem o sentido do ensinar e aprender, pois “O conhecimento do processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola (numa determinada escola) precisa ser apreendido nessa totalidade da organização escolar, que por sua vez é parte de totalidades mais amplas, enquanto prática social.” (PIMENTA, 1995, p, 71).

Quanto à estrutura curricular dos CEFAM a interdisciplinaridade era o princípio norteador, “porque mediante ela não se parcela o conhecimento para fins didáticos, ao contrário, ele é tratado como um todo [que pressupõe] uma atitude engajada” (PETRUCI, 1994, p. 15). Essa atitude é destacada como sendo um desafio para os professores formadores que atuavam nesses centros de formação.

O curso superior de Pedagogia: origens e algumas reflexões

A partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação docente tornou-se responsabilidade de Universidades e Institutos Superiores de Ensino. Apesar da aprovação da LDB (1996), devido à demanda de determinadas regiões, a formação em nível médio continuou a ser aceita para que os professores oriundos desse nível de escolaridade pudessem lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, o Plano Nacional da Educação⁴ (PNE), tinha como meta garantir que todos os professores da Educação Básica possuíssem formação em nível superior.

Como citado anteriormente, na década de 1930 foram criados os primeiros Institutos de Educação, como o Instituto de Educação no Estado de Rio de Janeiro, em 1932, estruturado por Anísio Teixeira; e o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933,

⁴ Com base em um amplo diagnóstico da educação nacional, as expectativas da sociedade e das contribuições ao longo do processo de discussão para a elaboração do Plano Nacional da Educação, o Ministério da Educação elaborou o PNE 2011-2020, com 20 metas fixadas a serem cumpridas com prazos intermediários e prazos finais. O cumprimento e a execução do PNE deverão ser monitorados por instâncias como o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC), o Fórum Nacional de Educação e a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, conforme (BRASIL, 2010).

implantado por Fernando de Azevedo. Esses institutos foram “concebidos como espaços de cultivo da educação encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2006, p. 5). Os institutos nascem com uma proposta de formação de professores distinta daquela das Escolas Normais, como destaca Saviani (2006, p. 6):

os Institutos de Educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente, rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas escolas normais.

Os Institutos de Educação foram aos poucos sendo incorporados pelas universidades da época. “O Instituto de Educação paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo [...] e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal” (SAVIANI, 2006, p. 6). É nesse contexto de mudanças relacionadas ao ensino superior no Brasil que, de acordo com Ribeiro e Miranda (2008), o curso de Pedagogia foi instituído em 1939 na Faculdade Nacional de Filosofia, que oferecia os cursos de Ciências, Letras, Pedagogia e História.

O curso de Pedagogia, de acordo com Pereira; Machado; Sella (2004), nesse primeiro período de institucionalização, era destinado a formar bacharéis (técnicos em educação) e licenciados em diversas áreas. Os bacharéis eram formados em 3 (três) anos e na grade de seus cursos havia disciplinas como psicologia educacional, sociologia, história da educação, administração, entre outras. Na modalidade licenciatura os alunos tinham 3 anos para cursar as disciplinas que tratavam de conteúdos específicos da área e mais um ano para a formação pedagógica, por meio das disciplinas Didática Geral e Didática Especial.

O curso de Didática, no 4º ano, destinado a todos os cursos de licenciatura, contava com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia bastava cursar as duas primeiras, pois o restante já estava contemplado no curso. (FURLAN, 2008, p. 3 e 4).

Esse modelo da licenciatura ficou conhecido como o modelo “3+1”, de acordo com Pereira; Machado; Sella (2004).

No período da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), com mudanças na estrutura do Ensino Básico, o ensino superior, em especial os cursos de Pedagogia, também passaram por transformações. Houve a extinção da diferenciação entre bacharelado e licenciatura. Com o Parecer/CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969), o curso criou habilitações para a formação de profissionais, como no caso o direito ao magistério no grau primário, atuais anos iniciais do Ensino Fundamental, para os diplomados em Pedagogia, como afirma Ribeiro; Miranda (2008).

Uma mudança também significativa nesse período é a inserção do estágio supervisionado nas habilitações oferecidas, cuja “exigência era justificada por entender que um profissional da Educação diplomado não pode deixar de ter um contato com a realidade escolhida” (RIBEIRO; MIRANDA, 2008 p. 4). Essa alteração foi considerada fundamental para a formação de professores, uma vez que se abria a possibilidade de o futuro professor conhecer a realidade na qual iria atuar e enfrentar os desafios da profissão, isto é, enfrentar os obstáculos do dia a dia escolar embasado, tanto nas teorias discutidas no curso de formação quanto na própria experiência vivida.

Durante as décadas de 1980 e 1990 houve, em encontros e congressos, muitas discussões acerca da formação de educadores. Aconteceu, por exemplo, a I Conferência Brasileira de Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980), o I Encontro Nacional de Belo Horizonte – Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (1983) e a Mesa Redonda - Natureza e especificidade da educação, organizado pelo INEP/MEC⁵ (1994). Em tais eventos o foco era a formação dos educadores e, portanto, discutiram-se aspectos como a qualidade dos cursos de formação e a reformulação dos cursos de Pedagogia, de acordo com Saviani (2006) e Ribeiro; Miranda (2008).

A partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mudanças em relação às instituições formadoras de professores foram feitas. A LDB de 1996 destaca que,

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

⁵ INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
MEC: Ministério da Educação

e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art. 62).

Desse modo, a partir de 1996, a formação docente tornou-se responsabilidade das Universidades ou dos Institutos Superiores de Educação, cujas características também são destacadas no documento:

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, art. 63).

Os Institutos Superiores de Ensino (IES) tornaram-se, pois, responsáveis por formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso houve uma expansão significativa dos IES, porém muitas vezes sem compromisso com pesquisa, ensino e extensão de qualidade. O artigo 87 da LDB 9394/96, passou a exigir que, “até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço⁶”, o que contribuiu para o aumento na procura por uma formação em nível superior daqueles que gostariam de atuar como docentes (ou que desejavam manterem-se docentes dos primeiros anos da escolarização). A partir de então, muitos Cursos Superiores foram criados, porém, como já citado, sem preocupações significativas com a especificidade da formação docente segundo Ribeiro; Miranda (2008).

Isso fez com que o Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciasse a divulgação das primeiras redações do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, conforme apontado por Ribeiro; Miranda (2008). O projeto passou por diversos pareceres, como o CNE/CP nº 5/2005⁷ e o CNE/CP nº

⁶ Profissional docente formado por treinamento em serviço é aquele que, com ou sem habilitação em nível superior, comprove competência adquirida nas atividades por ele desenvolvidas em seu campo de saber. (BRASIL, 2009, p. 2)

⁷ O Parecer CNE/CP nº 5/2005 apresenta uma sucinta descrição do processo histórico que configurou o curso de Pedagogia, apontando a docência como base para a identidade dos pedagogos, profissionais formados por esses cursos. O Parecer está estruturado da forma: Introdução, Breve Histórico, Finalidade, Princípios e Objetivos do Curso de Pedagogia; Perfil do Licenciado em Pedagogia, Organização e Duração do Curso de Pedagogia, Finalidade, Princípios e Objetivos do Curso de Pedagogia; Perfil do Licenciado em Pedagogia, Organização e Duração do Curso de Pedagogia. (BAHIA; ROCHA, 2007).

3/2006⁸, e culminou na Resolução CNE/CP nº1/2006 que hoje regulamenta os cursos de Pedagogia do país, de acordo com Bahia; Rocha (2007) e Di Giorgi *et al.* (2010).

Acerca dos cursos de Pedagogia, Bahia; Rocha (2007, p. 11), afirmam que,

O Curso de Pedagogia é exclusivamente uma Licenciatura com a formação em docência na Educação Infantil; anos iniciais do Ensino Fundamental; disciplinas pedagógicas do Curso Normal, em nível médio; disciplinas pedagógicas da Educação Profissional, área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais os conhecimentos pedagógicos sejam previstos, além de gestão e produção de conhecimento.

Com a Resolução CNE/CP nº 1/2006 a docência ganha destaque por extrapolar o ambiente escolar, como aponta o art. 4º:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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, art. 4º).

Os aspectos históricos destacados neste texto indicam muitas mudanças no processo de formação docente oriundas do cenário político, econômico e social das diferentes épocas vividas pelo país e que apresentaram certo grau de descontinuidade em relação aos seus objetivos.

Considerando os desafios e demandas contemporâneos da sociedade, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do CNE, estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de licenciatura brasileiros, impondo às instituições formadoras a necessidade de se repensar a formação inicial de professores. Essas DCN

⁸ Parecer CNE/CP nº3/2006 apresenta o reexame do Parecer CNE/CP nº5/2005, que trata das DCN. Um dos focos do parecer foi a retificação do art. 14 do Parecer CNE/CP nº 5/2005, com a retificação a formação de outros profissionais da área educacional também nos cursos de Pedagogia (BAHIA; ROCHA, 2007).

retomaram problemas e propunham discussões de outros desafios do cenário educacional nacional, dentre eles a relação entre teoria e prática.

Na literatura é comum encontramos entendimentos contrários dessas duas ações: o *pensar* e o *fazer*. “Por diversas razões, um dos argumentos bastante utilizados é que a teoria está ligada à razão, ao intelecto e a prática aos sentidos, aos trabalhos manuais, o que faz com que a primeira, ao longo da história, seja considerada como superior a segunda” (MONTEIRO, 2016, p. 6). Porém os significados atribuídos à teoria e prática podem divergir de acordo com a perspectiva epistemológica assumida. A seguir, brevemente, apresentamos três perspectivas.

A perspectiva positivista considera a existência de uma realidade única, e, portanto, teoria e prática são separadas, ou seja, a primeira se identifica com o prático utilitário de caráter imediato, enquanto a segunda é considerada um corpo de conhecimento estruturado cientificamente, concebida de modo abstrato, sendo, desse modo, distante da prática.

A perspectiva fenomenológica considera que a realidade é construída socialmente pelo homem, ao dar significados aos objetos e experiências. Nessa perspectiva, a relação teoria-prática é “entendida como uma troca bidirecional, ou seja, a prática é informada não somente pelas ideias-teoria, mas também pelas exigências práticas de cada situação” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 17).

A perspectiva histórico-crítica concebe a realidade como totalidade concreta (todos os fenômenos e acontecimentos que o ser humano percebe da realidade), e nesse contexto é possível perceber o conceito de prática em unidade com a teoria, numa relação de interdependência e autonomia relativa.

Percebemos, ao considerar aspectos históricos da formação docente, uma perspectiva dicotômica sobre a concepção e relação entre teoria e prática. Na década de 1930, os primeiros cursos de Pedagogia inspiraram-se na perspectiva positivista: “primeiro os licenciandos estudavam as disciplinas teóricas, que correspondiam às específicas e as pedagógicas e somente no final cursavam a parte considerada prática, o entendimento era que, a priori, precisavam conhecer a teoria para depois ir para prática, entendida como mera aplicação daquela” (MONTEIRO, 2016, p. 4).

Esse modelo inspirou os cursos de formação e, nesse contexto, o conhecimento é dual, especializado, determinístico e com fronteiras entre as disciplinas. Essa visão refletiu na estruturação dos currículos e práticas em sala de aula. Porém, conforme destaca Monteiro (2016) esse modelo de formação vai se esgotando em meados do

século 1950, sendo influenciado pelo reconhecimento do caráter científico da área de *humanas* e, dessa forma, modos de articular teoria e prática ganham novos contornos.

Nas DCN para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) há orientações para ações voltadas, na formação docente inicial, às atividades que considerem a relação de unidade entre teoria e prática, como iniciação científica, extensão e monitoria. Essa característica é retomada por Brasil (2015), no destaque a um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, art. 5º).

Há, segundo o que pudemos interpretar dos aspectos históricos e legais, a necessidade de repensar as ações na formação docente no que se referem às relações entre teoria e prática (BRASIL, 2015). Nesse contexto o projeto pedagógico assume papel fundamental, propondo uma base de conhecimentos que dê condições ao futuro professor de refletir sobre as situações do ambiente escolar e encontrar soluções coerentes.

Teorias e práticas pedagógicas que são naturalmente diferentes, quando se trata da realidade encontrada na escola, se complementam e fazem o saber pedagógico ganhar sentido e significado, com objetivos para (re)criar novos métodos de ensino e metodologias lúdicas e atrativas, com isso, o trabalho pedagógico torna-se claro e compreensível. (PACHECO; BARBOSA; FENRANDES, 2017, p. 338).

Consideramos, assim como Monteiro (2016) e Pacheco; Barbosa; Fernandes (2017), que teoria e prática possuem naturezas distintas, cada uma carregando suas especificidades, porém devem ser discutidas e consideradas em uma inter-relação de autonomia e dependência. Isto é, estão imbricadas uma na outra, a teoria e a fundamentação apoiam a prática, da mesma forma que ao refletir e questionar a prática, reconfigura-se o teórico.

Assim, o desafio, dentre outros, que se coloca às instituições formadoras, é proporcionar um espaço de diálogo, em que os futuros professores possam produzir, de maneira equilibrada, tanto os conhecimentos relativos aos conteúdos das respectivas áreas de referência, quanto os da própria profissão docente, conduzidos por valores e princípios que extrapolam o espaço escolar (BRASIL, 2015).

Para tanto, é importante que haja novas ações nos espaços de formação, contemplando, além de novidades na prática pedagógica, reflexões “sobre como os sujeitos envolvidos neste processo se modificam, se transformam, pensando suas práticas em um movimento dialético de ação refletida que altera o processo de formar professores” (MONTEIRO, 2016, p. 10). Tais ações podem ser uma nova forma de trabalhar um conteúdo, como a resolução de um problema, uma prática fora da instituição, trabalhos interdisciplinares, entre outros.

Consideramos que a reflexão sobre a temática teoria e prática, a partir dos aspectos históricos da formação docente, nos direciona a buscar por compreensões acerca da identidade dos cursos de Pedagogia.

O texto “A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica”, de Severo; Pimenta (2015), propõe uma análise acerca da identidade dos cursos de Pedagogia e do pedagogo. Para os autores,

torna-se especialmente necessário ressaltar que o termo educação não corresponde à escolarização nem à instrução. O termo designa um processo global de formação humana por meio da inserção dos sujeitos na cultura e sob mediações exercidas por agentes e dispositivos em contextos variados. A Pedagogia tem como objeto a educação enquanto formação humana e não somente a formação escolar ou instrução formal. (SEVERO; PIMENTA, 2015, p. 489).

Para os autores, a Pedagogia é a ciência da e para a Educação, com múltiplas dimensões: filosófica e científica (que fundamentam conhecimentos teóricos para a compreensão e explicação dos fatos educativos), tecnológica (descreve o processo educativo a partir de ferramentas e modelos úteis à prática), e praxiológica (estabelece princípios normativos e aplicativos que dinamizem criticamente) (SEVERO; PIMENTA, 2015).

Desse modo, é preciso olhar para os cursos de Pedagogia tomando como orientação uma formação que valorize, também os modos de ser do homem, considerando suas relações entre si e com o mundo e, dessa forma, compreender a Pedagogia como ciência “para” e “da” prática educativa.

Para Libâneo (2006, p. 680) a Pedagogia pode ser compreendida:

como ciência da educação auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social, analisando-a, compreendendo-a, interpretando-a em sua complexidade, propondo outros modos e processos para sua

concretização, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária.

A interpretação dos dizeres dos autores nos permite considerar que a Pedagogia compreende a docência, pois trata do ensino e da formação escolar dos cidadãos e da ciência e, dessa forma, não se pode reduzi-la a um curso em vista do vasto campo de conhecimentos, “cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana” (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

Desse modo, a formação de educadores extrapola o âmbito da escola formal, abrangendo outras esferas das atividades pedagógicas, podendo se desdobrar em diferentes especializações profissionais.

Os autores lidos e as prescrições legais indicam que o campo de atuação do profissional formado pelos cursos de Pedagogia é amplo: docência, gestão e pesquisa, sendo que cada uma dessas “áreas torna-se inerente a outra por completá-la [...] a pesquisa é inerente na atuação do profissional da educação, pela necessidade de busca do conhecimento para realimentar sua intervenção profissional” (COSTA, 2015, p. 25.714).

Essa característica do curso de Pedagogia, o campo de atuação, nos provoca alguns questionamentos, dentre eles, as possibilidades de se formar um profissional com um perfil tão amplo, considerando a carga horária do curso.

Libâneo (2006), ao considerar as DCN destaca alguns problemas referentes à formação do pedagogo, levando em conta as diversas funções contempladas no curso de Pedagogia, como a sobrecarga disciplinar no currículo para cobrir todas as tarefas previstas para o professor e a ausência de conteúdos específicos das disciplinas do currículo do ensino fundamental. Para o autor,

É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. Para se atingir qualidade da formação, ou se forma bem um professor ou se forma bem um especialista, devendo prever-se, portanto, dois percursos curriculares articulados entre si, porém distintos. (LIBÂNEO, 2006, p. 861).

Os dizeres dos autores, mesmo que da década passada, nos apresentam um cenário da formação de professores atual: a docência como base norteadora dos cursos de Pedagogia e a estrutura curricular abrangendo as diferentes áreas de atuação. Porém, ao compreendermos a Pedagogia como ciência da e para a prática educativa, reduzi-la à docência provoca a não diferenciação entre as especializações do pedagogo, agregando às atividades docentes as atribuições do gestor e do investigador.

Diante desse cenário nos questionamos: *Qual deve ser o foco do curso de Pedagogia?* Compreendemos, a partir dos aspectos históricos e pesquisas sobre a temática, que se há resposta para essa pergunta ela não é única e exige intensa discussão e reflexão.

Os caminhos que se desdobraram ao longo da história nos indicam a complexidade da formação e atuação docente, mostrando-nos como diferentes aspectos influenciaram seus modos de constituição. Compreendemos que a busca pela identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo, exige atenção e cuidado de governos, gestores e comunidade, em prol de ações que promovam um caminhar crítico e reflexivo desse profissional.

Considerações finais

Quase dois séculos após a criação dos primeiros Cursos Normais no Brasil somos conduzidos a reflexões importantes e necessárias para compreender alguns desdobramentos da formação de professores no país. Contextos e interesses sociais, políticos e econômicos perpassaram as decisões governamentais, revelando em certos momentos, a preocupação única com a instrução e a criação de mão de obra. Entretanto, as mudanças em diferentes aspectos da sociedade exigiram que novos traços e olhares fossem destinados à formação de educadores.

Nossas leituras nos levam a compreender os cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental atualmente, como um espaço em que deve ser promovida uma formação que vá além da docência na instituição de ensino. Isso porque, com Bahia e Rocha (2007), é possível entender que as práticas educativas estão em todos os lugares e não apenas no espaço da sala de aula. Severo; Pimenta (2015) afirmam que o objeto de estudo da pedagogia são essas práticas e, portanto, na formação docente as demandas educacionais devem estar presentes e serem discutidas, bem como se devem articular

conhecimentos de diversas áreas em prol das práticas educativas, visando ao desenvolvimento de visão crítica sobre o campo de atuação do profissional formado por esse curso, seja ele um professor que irá atuar no espaço escolar ou não escolar.

Pensar a formação docente, em especial dos profissionais que ensinam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não é atribuir a esses profissionais a expectativa de solucionar os problemas que hoje emergem relativamente à aprendizagem nos primeiros anos da escolarização. É refletir sobre o que queremos, enquanto sociedade, que esses profissionais possam vir a promover junto aos alunos que lhes são confiados. É, portanto, buscar por melhorias na aprendizagem dos alunos, mas também oportunizar espaços de reflexão, abrir oportunidades para que professor e aluno construam ideias, desenvolvam estratégias, reconheçam suas fragilidades e limitações e busquem alternativas para superá-las, persistindo na compreensão do mundo constituído tanto por um, como por outro.

Referências

BAHIA, C. C. M.; ROCHA, G. O. R. A formação do pedagogo no Brasil: o movimento de reorientação curricular proposto pelo Conselho Nacional de Educação a partir da lei 9.131/95. **Revista Científica da UFPA**, Pará, v. 6, n.1, 2007. Disponível em: http://www.cultura.ufpa.br/rcientifica/artigos_cientificos/ed_08/pdf/cinara_meireles.pdf. Acesso em: 26 de dezembro de 2018.

BALÃO, R. **Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual – 1964 – 2004**. 2011. 276 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Educação). Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo. 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062011-094241/pt-br.php>. Acesso em: 18 de maio de 2016.

BRASIL. **Constituição Política do Império Brazil de 25 de março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 22 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB**. Processo nº: 23001.000237/2008-41. Associação Brasileira de Educação (ABE) e Conselho Nacional de Educação. p. 9. ago/ 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008_09.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de 1961- Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 22 dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de maio de 2016.

BRASIL. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias.** Ministério da Educação. 2010. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2016.

BRASIL. **Parecer n. 252/1969.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, DF, Brasília, n.100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. **Parecer CFE nº 346/72, de 6 de abril de 1972.** Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica 2º grau. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 26 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 de junho de 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2016.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paideia.** Belo Horizonte, n. 14, p. 15-32, jan/jun. 2013. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2374>. Acesso em: 30 de junho de 2019.

CASTRO, M. G. B. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. *In: Seminário da redestrado - regulação educacional e trabalho docente*, 6., 2006. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_form_prof.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2016.

COSTA, R. A. R. C. Identidade do pedagogo: formação e atuação. *In: Congresso Nacional de Educação.* 12., 2015, Curitiba. **Anais...** 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16596_10509.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2019.

DI GIORGI, C. A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 139 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f8pnb/pdf/di-9788579831065-05.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

FURLAN, C. M. A. **História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005**. In: VIII Educere PUCPR – II Congresso da área de Educação, 2008, Curitiba: PUCPR, 2008. v. VIII. p. 14. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2016.

HEBLING, M. C. **Memória e resistência**: os professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985). 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal do São Carlos, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6612. Acesso em: 03 de junho de 2016.

LIBÂNIO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, ou. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p.173-182, set. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12_35.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2016.

MONDINI, F. **A presença da álgebra na legislação brasileira**. 2013. 433 p. Tese (Doutora em Educação Matemática) –Universidade Estadual Paulista – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102139/mondini_f_dr_rcla.pdf?sequence=1. Acesso em: 04 de janeiro de 2019.

MONTEIRO, F. O. M. Relação teoria e prática na formação docente: subsídios de inovação. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 6, n. 1, julho/novembro 2016. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2973>. Acesso em: 30 de junho de 2019.

PACHECO, W. R. S.; BARBOSA, J. P. S.; FERNANDES, D. G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**. Cazazeiras, n. 2, p. 332-340, set. 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>. Acesso em: 30 de junho de 2019.

PEREIRA, M. N. C.; MACHADO, E. M.; SELLA, M. R. M. A formação do Pedagogo no Brasil Século XX: um processo em Construção. *In: IV Educere PUCPR - II Congresso da área de educação*, 2004, Curitiba: PUCPR, 2004. v. IV. p. 12.

Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0131.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2016.

PETRUCI, M. G. R. M. CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. *Paideia*. Ribeirão Preto, v. 6, p. 9-25, fev. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n6/02.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação docente: unidade entre teoria e prática?.

Cadernos de Pesquisa, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839/84>. Acesso em: 04 de junho de 2016.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revedo o Ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RÁTIVA, M. Método Lancaster no Brasil e na Colômbia. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p.96-103, jul./dez. 2013. Disponível em:

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/14/77/1>. Acesso em: 21 de maio de 2016.

RIBEIRO, L. L. R.; MIRANDA, M. I. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política. *In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL “O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE”*, 4., 2008, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2008. Disponível em:

<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2016.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 10 , de 4 de abril de 1835**. Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino.

Disponível em: http://infoiepic.xpg.uol.com.br/hist_ato10.htm. Acesso em: 19 de maio de 2016.

SÃO PAULO. **Decreto nº 29.501, de 5 de janeiro de 1989**. Dispõe sobre a estrutura técnico-administrativa dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAMs, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/187258/decreto-29501-89>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

SAVIANI, D. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 6., 2006, Goiás. *Anais...* Goiás, 2006. Disponível em:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2016.

SEVERO, J. L. R. L.; PIMENTA, S. G. A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. **Revista Inter-Ação**. Goiás, v. 40, n. 3, p.477-492, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/interacao/article/view/35869/19868>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

Enviado em: 04/01/2019.
Aceito em: 13/01/2020.
Publicado em: 28/12/2020.