

A FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS IMPACTOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL**FORMACIÓN INICIAL EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA: LA PRÁCTICA SUPERVISADA Y LOS IMPACTOS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA****INITIAL TRAINING IN THE PEDAGOGY COURSE: THE SUPERVISED INTERNSHIP AND THE IMPACTS OF EDUCATIONAL LEGISLATION**

Recebido em: 10/02/2023

Aceito em: 14/12/2023

Norma Lucia Neris de Queiroz ¹ 

Resumo: O presente artigo discute o Estágio Supervisionado na formação inicial dos futuros pedagogos, a partir do olhar das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas e instituídas pelo Conselho Nacional de Educação a partir do final do século XX, permeado pela importância da escolarização e a criação do Curso de Pedagogia na década de 1930. O Estágio Supervisionado é visto como um espaço/tempo essencial de aprendizagem para a formação inicial dos futuros pedagogos. É legalmente obrigatório e reconhecido como uma atividade coletiva, realizada por três segmentos – professora(or) supervisora(or) e estudantes do curso de Pedagogia e profissionais das escolas de educação básica, mas não dialogam. Entre as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Resolução 02 de (01/07/2015) se opôs contra a resolução que defendia a formação inicial, embasada por competência e habilidades, e pautou sua proposta de formação inicial reflexiva, crítica e criativa. Assim, essa resolução parece que foi a que mais se aproximou do caminho direcionado à educação emancipatória. A Resolução 02 de (20/12/2019) de formação inicial retrocede, quando privilegiou em suas orientações competências e habilidades, atribuindo ao próprio professor o planejamento e a responsabilidade por seu engajamento profissional individualmente.

Palavras chave: Curso de Pedagogia; Formação Inicial; Estágio Supervisionado; Legislação Educacional.

Resumen: Este artículo aborda la Práctica Supervisada en la formación inicial de los futuros pedagogos, desde el punto de vista de los Lineamientos Curriculares Nacionales aprobados e instituidos por el Consejo Nacional de Educación desde fines del siglo XX, permeados por la importancia de la escolarización y la creación del Curso de Pedagogía en la década de 1930. La Práctica Supervisada es vista como un espacio/tiempo de aprendizaje fundamental para la formación inicial de los futuros pedagogos. Es legalmente obligatoria y reconocida como una actividad colectiva, realizada por tres segmentos - docente(o) supervisor(o) y estudiantes del curso de Pedagogía y profesionales de escuelas de educación básica, pero no dialogan. Entre los Lineamientos Curriculares Nacionales, la Resolución 02 del (01/07/2015) se opuso a la resolución que defendía la formación inicial, basada en competencias y habilidades, y orientó su propuesta de formación inicial reflexiva, crítica y creativa. Así, esta resolución parece ser la que más se acercó al camino hacia la educación emancipatoria. La Resolución 02 del (20/12/2019) sobre formación inicial se remonta, cuando privilegiaba las competencias y habilidades en sus lineamientos, atribuyéndole al propio docente la planificación y responsabilidad de su actuación profesional de manera individual.

Palabras clave: Curso de Pedagogía; Formación Inicial; Pasantía Supervisada; Legislación Educativa.

Abstract: This article discusses the Supervised Internship in the initial training of future pedagogues, from the point of view of the National Curricular Guidelines approved and instituted by the National Council of Education from the end of the 20th century, permeated by the importance of schooling and the creation of the Pedagogy Course in the 1930s. The Supervised Internship is seen as an essential learning space/time for the initial training of future pedagogues. It is legally mandatory and recognized as a collective activity, carried out

¹ Graduada em Pedagogia (UnB), Letras (UnB) e Educação Especial (CUCV-PR), Mestre em Educação (UnB) e Doutora em Psicologia (UnB) e Ciências da Educação (Universidade Colúmbia - PY). E-mail: normaluciaqueiroz@gmail.com

by three segments - teacher(or) supervisor(or) and students of the Pedagogy course and professionals from basic education schools, but they do not dialogue. Among the National Curriculum Guidelines, Resolution 02 of (07/01/2015) was opposed to the resolution that defended initial training, based on competence and skills, and guided its proposal for reflective, critical and creative initial training. Thus, this resolution seems to be the one that came closest to the path towards emancipatory education. Resolution 02 of (12/20/2019) on initial training goes back, when it privileged competences and skills in its guidelines, attributing to the teacher himself the planning and responsibility for his professional engagement individually.

Keywords: Pedagogy Course; Initial Formation; Supervised Internship; Educational Legislation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata do Estágio Supervisionado na formação inicial dos estudantes do Curso de Pedagogia, a partir do olhar das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas e instituídas pelo Conselho Nacional de Educação. No ambiente acadêmico, o Estágio Supervisionado, é concebido como um espaço/tempo essencial para a formação inicial dos futuros pedagogos, legalmente obrigatório e reconhecido como uma atividade coletiva, realizada por três segmentos – professora(or)) supervisora(or) e estudantes do curso de Pedagogia e profissionais das escolas de educação básica.

Apesar de o Estágio Supervisionado estar no ideário educacional de nossa sociedade como uma atividade coletiva, na maioria dos cursos de Pedagogia esses segmentos participam dessa atividade, mas não dialogam. É possível organizar uma atividade coletiva com qualidade na formação inicial de profissionais da educação, sem diálogo? Será que podemos caracterizar o Estágio Supervisionado do modo como o conhecemos hoje como uma atividade coletiva? O que se espera do professor da educação básica na experiência do Estágio, considerando as condições de trabalho? O que esperam os professores dos estudantes-estagiários?

Os estudos de Pimenta e Lima (2017) e de Medeiros, Fortunato, Araújo (2020), apontam que os estudantes têm exigido a interlocução entre todos os segmentos das instituições educativas, alegando que essas instituições precisam dar qualidade ao processo de sua formação inicial para assegurar a aplicação do art. 205 da Constituição Federal (1988), o qual determina que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988) e defendem, ainda, que não basta assegurar o acesso à escola, mas garantir, também, a qualidade social do processo de escolarização.

Nessa direção, os estudos científicos têm sinalizado, ainda, a importância do Estágio Supervisionado na formação das(os) futuras(os) pedagogas(os) e a necessidade das instituições educacionais atender aos reclames dos estudantes quanto à interlocução. Isto é, criar canais de comunicação significativos entre instituições formadoras e estudantes para que possam juntos exigir do Estado recursos, condições de trabalho e mudanças na legislação educacional que tratam da formação inicial dos profissionais da educação.

Concordamos com os reclames dos estudantes sobre a necessidade da interlocução entre as instituições formadoras, entretanto é preciso ficar bem delineados os papéis e as funções dos segmentos - professora(or) Supervisora(or), professora(or) da educação básica e da(o) estudante de pedagogia nesse diálogo coletivo, diante das condições estruturais e pouco favoráveis que se encontram as escolas de educação básica e como podem ser engendradas as políticas públicas.

Nesta perspectiva, é relevante compreender o modo como as políticas educacionais brasileiras têm impactado historicamente a formação inicial dos futuros pedagogos. Esclarecemos que os sujeitos foram nomeados, neste artigo, tanto como profissionais da educação quanto de futuros pedagogos, considerando que na maioria das vezes as análises tratam esses sujeitos na totalidade como professores e isso torna esses profissionais da educação, invisíveis. Tal observação decorre do fato que, no caso brasileiro, a expressão ““formação de professores” parece abarcar situações muito diferentes quanto à forma, ao tempo e ao nível de aprofundamento” (FERREIRA, *et al.*, 2020, p. 289).

A formação inicial de profissionais da educação tem chamado atenção de pesquisadoras(res) internacionais e nacionais. Entre os autores internacionais, ressaltam-se Nóvoa; 2009; Imbernón, 2006; Perrenoud, 2002; Alarcão, 2000 e entre os nacionais, Freitas, 2002; Duarte, 2003; Libâneo, 2016; Pimenta, 2019; Pimenta, Lima, 2017; Pereira, 2017, entre outros. Para essas e esses autoras(es), a formação desses profissionais é considerada um dos elementos essenciais entre outros, para garantir o direito de todos brasileiros à educação como prevê a Constituição Federal (1988) em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e defendem, ainda, que não basta assegurar o acesso à escola, mas garantir, também, a qualidade social do processo de escolarização (BRASIL, 2015).

Sendo assim, interessa, no presente artigo, discutir a formação inicial dos futuros pedagogos com foco no Estágio Supervisionado, a partir da legislação educacional brasileira. Definiu-se como objetivos específicos: (i) discutir o contexto histórico do surgimento do Curso de Pedagogia, em especial, a formação inicial dos futuros pedagogos; (ii) identificar as políticas educacionais que atravessaram a formação desses profissionais da educação, seus avanços e limites até o momento atual; e por fim (iii) analisar brevemente a Resolução CNE/CP 2, aprovada em 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação) no que diz respeito às mudanças do trabalho docente, enfatizando a prática pedagógica na formação dos futuros profissionais do Curso de Pedagogia, em especial, o Estágio Supervisionado.

De acordo com a LDB vigente (Lei 9394/1996), os profissionais da educação básica são compreendidos como trabalhadores que realizam o trabalho docente, que é político, histórico, cultural, educacional e organiza as instituições educativas em função de garantir a aprendizagem dos estudantes da educação básica. Diante disso, cabe aos pedagogos refletirem sobre a educação, a escola, o seu trabalho, valorizando sua autoria e seus saberes nesse processo:

- reelaborar os sentidos estabelecidos pelos pedagogos como sujeitos de seu trabalho;
- resgatar a autonomia e a responsabilidade pelo pedagógico por parte dos pedagogos;
- executar práticas de gestão do pedagógico, de modo participativo, dialógico, responsável e cidadãs;
- refletir continuamente sobre o pedagógico e sobre a aula, resgatando aspectos metodológicos e didáticos;
- apropriar-se da escola como espaço e tempo de produção do conhecimento (FERREIRA, *et al* 2020, p. 309).

Observamos que Ferreira (2020)*et al* buscam reconstituir a imagem social do Curso de Pedagogia e da atuação dos pedagogos como sujeitos fundamentais na contemporaneidade, sobretudo, nas escolas, que a “Pedagogia não tem o *status* de ciência como uma prerrogativa comum e de consenso. Faz-se necessário, portanto, conquistar esse consenso, não somente com mais intensa inserção da área” (FERREIRA, *et al*, 2020, p. 309).

Ao longo da história das sociedades, a escolarização com diferentes objetivos, tem sido um dos fatores de distinção das classes sociais. Na antiga Grécia, por exemplo, os sujeitos

que se dedicavam ao estudo não eram os mesmos que faziam os trabalhos manuais (MACHADO, 1997). Esses trabalhos eram realizados pelos escravos que eram analfabetos; pois cabiam aos senhores, estudar. Observa-se com isso que neste período histórico, não “[...] era lógico pensar em estudar para trabalhar.” (MACHADO, 1997, p. 46) Tal situação era aceita na sociedade “até o início da Revolução Industrial, quando estudar para trabalhar passou a ser uma necessidade” (MACHADO, 1997, p. 46) e no Brasil não foi diferente.

Nessa perspectiva, só foi reconhecida a importância da “escolarização formal para a ocupação de um posto de trabalho com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808”, como destaca Machado (1997, p. 47). O autor afirma que só a partir desse período começou a ser concebida a ideia de que para se ter um emprego melhor era preciso [...] “ir para a escola, onde se estudava disciplinas, matérias e fazer uma aproximação com a vida prática [...]” (MACHADO, 1997, p. 47). Em 1920, após mais de um século da chegada da Família Real, o Brasil criou a primeira instituição de ensino superior com o *status* de universidade, no Rio de Janeiro. Já a formação inicial dos profissionais da educação, Saviani (2009) afirma que seu primeiro período acontece entre os anos de 1827-1890 e é marcado pela Lei das Escolas de Primeiras Letras². Essa lei,³ foi promulgada em 15 de outubro de 1827, e ficou conhecida como a Lei Geral do ensino, a qual estabeleceu que as escolas deveriam fundamentar o ensino, a partir do Método mútuo.

Saviani (2009, p. 149) pontua que a formação inicial dos profissionais da educação, no Brasil, é marcada por dois modelos contrapostos: (i) o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, centrado na cultura geral e nos conhecimentos disciplinares; e (ii) o modelo pedagógico-didático, no qual “a formação do pedagogo propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático”. Ressalta-se que entender a oscilação do predomínio entre esses modelos é relevante para se compreender o lugar que ocupou e vem ocupando a formação inicial dos futuros pedagogos, oferecida pelas instituições de ensino superior até o momento presente.

Para Villela (2000) só após a entrada em vigor da Lei das Escolas de Primeiras Letras, passou-se a reconhecer a efetiva intervenção estatal no que tange à organização e à

²Lei de 15 de outubro de 1827 determinou que fossem criadas Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. No Art 1º ficou estabelecido que fossem criadas o número de Escolas necessárias para atender a todos os alunos nos lugares mais populosos.

³A Lei das Escolas de Primeiras Letras tratou dos mais diversos assuntos como: descentralização do ensino, remuneração dos mestres e mestras, igualdade de vencimentos salariais entre professores e professoras, implantação do ensino mútuo com monitores, currículo mínimo, admissão de professores e organização de escolas para receber só meninas.

normatização do ensino e à profissionalização dos profissionais da educação. Somado a isso, iniciou-se, também, o processo de homogeneização, unificação e hierarquização no ensino. Antes desse processo de homogeneização, que culminou na elaboração do estatuto da profissão docente, a instrução elementar era predominantemente restrita à esfera privada – ou seja, cabia às famílias a tarefa de contratar um mestre para ensinar a seus(as) filhos(as) e assumir os custos financeiros por essa prestação de serviços (VILLELA, 2003).

Complementando a compreensão desse momento histórico, Neves (2003) ressalta-se que o ensino mútuo nas Escolas de Primeiras Letras à época ficou conhecido como Método mútuo ou monitorial. Sua instituição não trouxe nenhuma novidade pedagógica ao ensino, pois:

[...] seu uso já era aplicado informalmente de longa data e que em diferentes períodos já se praticava essa modalidade de ensino. O principal elemento que caracterizava o Método Mútuo era o uso de monitores no ensino. Comênius ensina, em sua *Didática Magna*, como um único professor podia ser suficiente para qualquer número de alunos fazendo uso de monitores. Os monitores eram alunos em estágios mais “avançados” de aprendizagem que ensinavam a outros colegas mais novos em estágios menos “avançados [...]” Na prática, os monitores eram responsáveis pela instrução de um grupo de 10 colegas e sua principal tarefa era auxiliar o mestre no ensino a outros alunos [...] (NEVES, 2003, p. 89).

No tocante à formação inicial dos professores ou dos monitores, a Lei das Escolas de Primeiras Letras não fazia qualquer referência direta. Só no artigo 6º, dirigia-se aos professores determinando que conteúdos eram passíveis de serem ministrados aos meninos e às meninas⁴, bem como aqueles que eram diferentes e semelhantes para ambos os gêneros.

Como o objetivo principal dessa Lei era organizar o ensino no país, além de determinar os conteúdos para meninos e meninas, ela regularizou, oficialmente, a instituição da monitoria no ensino primário, o que denominou de Ensino Mútuo ou Monitorial. Os monitores, estudantes em níveis mais avançados, auxiliavam um grupo de alunos a desenvolver as atividades pedagógicas na própria sala de aula junto com o professor regente, como destacou Neves (2003) na citação anterior. A forma como era desenvolvida essa prática

⁴Os meninos deveriam aprender a leitura, a escrita, as quatro operações aritméticas com números quebrados, decimais e proporcionais, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana, dando preferência à leitura da Constituição do Império e da História do Brasil e as meninas, leitura, noções de matemática e práticas do lar (VILLELA, 2003).

no ensino parece ter dado origem ao que conhecemos, nos dias de hoje, como Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia.

CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Em relação ao Curso de Pedagogia, faz-se necessário considerar que esse Curso tem como centralidade a formação inicial dos profissionais da educação, especialmente, os pedagogos. O termo Pedagogia pode ser entendido em conformidade com a Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura (1999, p. 465) como a:

[...] ciência e arte da educação. Há quem lhe recuse a designação de ciência, visto a educação ser uma atividade intencional e não um fenômeno natural. Mas, se o ato educativo obedece a uma orientação prévia e voluntária, assenta em conhecimentos objetivos que o tornam mais adequado e eficiente: a ciência esclarece a ação, qualquer que seja o campo em que se exerce.

Franco (2008, p. 76) postula a Pedagogia como a ciência da educação, e, como tal, a projeta no “[...] sentido de ciência, considerando novos pressupostos epistêmicos, compatíveis com a essencialidade do fenômeno educativo delimitado como objeto”. Ademais, o autor menciona que a Pedagogia tem como principal tarefa transformar:

[...] o senso comum pedagógico e a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social. Sua área de conhecimentos será formada pela intersecção entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis (FRANCO, 2008, p. 86).

Seguindo tais parâmetros, a Pedagogia como a ciência da educação, na concepção de Franco (2008), tem sua finalidade direcionada à reflexão, à sistematização, à organização e à crítica da educação, especialmente nos aspectos filosófico, científico e pedagógico. Para isso, é interessante refletir o contexto da criação do Curso de Pedagogia no Brasil. A constituição do Curso de Pedagogia no Brasil deveu-se, de acordo com Scheibe e Aguiar (1999, p. 230), a diversos fatores, entre os quais estavam a “[...] preocupação com o preparo dos docentes para a escola secundária. Apesar de a Escola Normal já ter assumido a formação de professores das classes de primeiras letras desde 1835 [...]” (Ibid, p. 230). Sendo assim, com a aprovação do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, foi regulamentada “a criação da Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras, encarregada de formar professores e bacharéis/‘técnicos em educação’, incluindo, o Curso de Pedagogia” (LUSSICH, 2017, p. 44).

Silva (1999, p. 34) destaca que o Curso de Pedagogia “foi instituído entre nós, por meio desse mesmo Decreto-lei nº 1.190 em 1939 com uma dupla função: formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico”. Assim, esse Decreto-Lei pode ser visto como a primeira legislação pertinente ao Curso de Pedagogia, que pela experiência do ensino mútuo, incorpora o Estágio Supervisionado em seu currículo.

É possível observar que desde a sua criação o Curso de Pedagogia trouxe uma problemática latente, uma vez que tinha de formar tanto bacharéis quanto licenciados. Com isso, cabia ao estudante que cursasse os três primeiros anos habilitar-se como bacharel. Se ele permanecesse por mais um ano no curso era conferido, também, o título de licenciado. Contudo, ao olhar essa organização nos dias de hoje parece ser simples. À época, ela deu origem há vários problemas evidenciados por Silva (1999, p. 34) como, por exemplo, o “[...] Bacharel não tinha elementos que pudessem auxiliá-lo em seu campo profissional e o Licenciado enfrentava o desemprego, por não ter de fato campo de atuação educacional”. Isto é, ao Bacharel faltava-lhe a prática para desencadear uma atuação de qualidade no ensino e ao Licenciado, vagas para sua inserção nas instituições educacionais para atuar como pedagoga(o), pois não era obrigatório para ser professora(or) de uma determinada área conhecimentos específicos.

Por outro lado, o pedagogo responsável pela formação dos futuros profissionais da educação não possuía conhecimentos aprofundados para atuar de modo efetivo na formação dos novos pedagogos nas duas titulações (Bacharéis e Licenciados). Nessa condição, o Curso de Pedagogia precisou passar por várias regulamentações para garantir o alinhamento com a formação dos futuros profissionais. Silva (1999, p. 34) sinaliza que “a primeira destas revisões ocorreu no final do ano de 1940. Isto é, apenas um ano depois da criação do curso, provocando mais dúvidas do que certezas, muito embora se tenha tentado promover uma identidade pertinente ao curso”. Sendo assim, ficou notória a “fragilidade do Curso de Pedagogia, motivo pelo qual, se cogitou a sua extinção”, como destaca Silva (1999, p. 34).

Entretanto, durante duas décadas, o Curso de Pedagogia lutou pela sua regulamentação que só ocorreu no ano de 1962 com o Parecer nº 251/1962. Com essa regulamentação, o Curso de Pedagogia destinava-se “[...] formar pedagogos para atuar no ensino normal e especialistas para desenvolver funções de orientação educacional, administração escolar,

supervisão de ensino e inspeção escolar” (LUSSICH, 2017, p. 44). Com a criação dessas habilitações, a fragmentação na formação desses profissionais foi, ainda, mais acentuada.

Por outro lado, o parecer 251/1962 regulamentava, ainda, pelo critério da temporalidade, a unidade entre bacharelado e licenciatura, definindo que tanto a formação do bacharel quanto a do licenciando seriam realizadas em quatro anos. Com o título de licenciado, o estudante do Curso de Pedagogia obtinha o registro para o exercício do magistério nos Cursos Normais e nos anos iniciais de escolarização brasileira que em outro momento, passou a ser denominado de Magistério de 2º grau, bem como a função de especialista da educação (BRASIL, 1969). Desse modo, o Parecer nº 251/1962 retrata um amplo equívoco nas palavras de Franco (2008, p. 130), tendo em vista a:

[...] concepção amplamente difundida entre pesquisadores brasileiros de que a docência é a base identitária do Curso de Pedagogia, fazendo-nos crer que seja a prática dos profissionais da educação que será o fundamento da ciência pedagógica. No entanto, considero que seja o contrário, ou seja, é a ciência pedagógica que deve fundamentar a prática docente (FRANCO, 2008, p. 130).

Franco (2008) destaca, na citação anterior, que o Parecer 251/1962 reduziu a atuação dos pedagogos, uma vez que a regulamentação do Curso de Pedagogia considerou que o pedagogo deveria atuar apenas como professor dos Cursos Normais e dos anos iniciais da escolaridade das crianças, jovens e adultos. Nessa direção, Brzezinski (1996, p. 26) destaca que o Parecer 251/1962 reservou ao Curso de Pedagogia sua retomada a “[...] vocação inicial que encontra origens remotas na antiga Escola Normal e na Escola de Professores de Anísio Teixeira”.

No início dos anos de 1960, as instituições públicas de ensino superior enfrentaram constantes críticas em relação ao processo de federalização e a sua política universitária e de outro lado, o crescimento e a mobilização do movimento estudantil cobrando um alinhamento da universidade a serviço da sociedade civil. Com a instalação do Regime da ditadura civil-militar, o poder público preocupado em marcar claramente seu poder de força e o cumprimento de seu acordo com o Programa capitalista nacional-desenvolvimentista, em 1968, o Ministério da Educação e Cultura impôs a Reforma às universidades brasileiras, a partir da Lei n. 5.540, estabelecendo novos parâmetros para a formação dos profissionais de educação, especialmente, os pedagogos com a:

[...] defesa dos princípios de autonomia; autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação do centro de estudos básicos (FÁVERO, 2006, p. 31).

O Curso de Pedagogia, a partir da Constituição Federal de 1967, experimentou a partir de então, uma reorganização que acarretou mudanças baseadas na repressão política e ideológica da comunidade universitária (SCHEIBE; AGUIAR 1999). Essa reorganização, aliada a atos institucionais baixados pelo governo militar, abriram espaço para uma grande transformação do ensino superior, modificando a estrutura administrativa e política deste curso e, também de outros. Para esclarecem pouco mais sobre essa reorganização, Cunha (2006, p. 37) destaca que essa “reorganização já vinha sendo articulada muito antes do Regime Militar”

Entretanto, Zandavalli (2009, p. 389) ressalta que a Lei 5.540/1968 tinha, ainda, outros propósitos. Entre eles, “desmobilizar a categoria estudantil, pois a preocupação era, também, acentuadamente ideológica, no âmbito da consolidação dos princípios necessários ao capitalismo. Além da incorporação das habilitações profissionais na formação inicial, eram criticados o currículo e a concepção de Estágio Supervisionado adotada, uma vez que centralizava na imitação de um professor quando o futuro pedagogo assumisse sua profissão numa perspectiva passiva, ou seja, quando fosse atuar aplicaria os conhecimentos aprendidos com o “professor-modelo” junto aos estudantes. E sem sombra de dúvida, os resultados dessa prática pedagógica são desastrosos, pois a aprendizagem humana não ocorre desse modo.

Nesse período histórico, o processo de ensino aprendizagem tem a função de transmitir o conhecimento necessário para manter o *status quo* da sociedade. Considerando tal contexto, para lecionar no ensino de segundo grau, o professor deveria ter o ensino superior concluído. No entanto, essa mesma formação não era exigida aos professores que atuavam no primeiro grau ou nível primário (AZEVEDO, 2008). Além da restauração do ensino superior, todavia, a reforma universitária causou grandes efeitos no que diz respeito à formação dos pedagogos, em especial, a valorização da formação dos especialistas em detrimento da formação dos professores.

Nessa perspectiva, Libâneo (2001) assevera que a base concatenada na identidade do profissional de educação é a ação da Pedagogia, a qual é mais ampla que as ações docentes. Partindo dessa assertiva, o autor reafirma em suas considerações que o pedagogo é:

[...] o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente, ligadas à organização e aos processos de transmissão de saberes e dos modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica” (LIBÂNEO, 2001, p. 11).

A partir de tal enfoque, a Pedagogia configura-se como uma área mediadora da finalidade de toda educação, corroborando com o que Franco (2008) evoca em sua obra quando afirma que o Curso de Pedagogia pode ser constituído de forma única e individualizada, relacionando, assim, a uma contingência crítica na educação e no ensino. Nesse sentido, a formação teórica, científica e também técnica do pedagogo – em um viés – será na direção de aprofundar a prática de conteúdos pedagógicos face ao exercício de todas atividades que, de forma congruente, são entendidas como pedagógicas, e de certo modo específicas (FRANCO, 2008).

Em 1969, com base nos pressupostos da Reforma Universitária e da organização do Curso, fixando seus conteúdos, sua duração e as habilitações dos especialistas, o Conselho Federal de Educação pública o Parecer nº 252/1969, regulamentando as novas modificações no Curso de Pedagogia. Silva (1999) sinaliza que a formação do pedagogo com essa nova regulamentação não deveria estar dissociada dos conteúdos, nem tampouco apresentar linhas opostas, generalistas ou tecnicistas. A autora sinaliza, ainda, que as tendências generalistas são:

[...] quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, a grosso modo pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada dos fundamentos em si (SILVA, 1999, p. 69, grifo da autora).

Silva (1999), na citação anterior, mostra sua discordância em relação às “[...] habilitações, as quais são consideradas especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar” (SILVA, 1999, p.70). Com isso, a formação inicial dos professores ficou em segundo plano, pois a ênfase se tornou evidente na formação dos especialistas de educação para ajudar no controle da atuação dos professores e reduzir com isso a reprovação e o abandono escolar nas instituições de ensino nos antigos 1º e 2º graus (LDB - Lei n. 5692/71), denominados atualmente de ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

Libâneo (2001) afirma que a Sociologia, a Psicologia e a Economia, entre outras podem e têm se ocupado dos problemas da educação, abordando-os segundo o referencial

teórico construídos por suas ciências. Entretanto, a ciência que tem a educação como objeto de estudo, é a Pedagogia. Sendo assim, não quer dizer, todavia, que ela, por isso, passe a ocupar lugar hierarquicamente superior às demais Ciências” (LIBÂNEO, 1996, p. 118). Cabe-lhe, portanto, ocupar o seu devido lugar como Ciência da Educação. Nessa direção, Libâneo (2001, p. 101) afirma, ainda, que a Pedagogia é responsável por integrar os enfoques das diversas ciências (Sociologia, Economia e Psicologia, entre outras) “em função de uma aproximação global e intencionalmente direcionada aos problemas educativos.” Outro educador que apresenta preocupação em relação à Ciência da Educação ou à Pedagogia é o professor Saviani (2001). Ele preconiza que a Pedagogia tem vínculo estreito com a teoria da prática educativa e salienta que o conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa.

Saviani (2001, p. 102) afirma que a educação “[...] busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação profissional da educação-estudante, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno”, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o autor deixa claro também que “se toda Pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é Pedagogia, exemplos disso são a Sociologia da Educação e a Filosofia da Educação entre outras” (SAVIANI, 2001, p. 102). A educação como objeto de investigação pode ser compreendida como “fenômeno humano, portanto, social, político, cultural, epistemológico, antropológico, filosófico e psicológico” (FERREIRA, 2010, p. 236). É importante ilustrar que o Curso de Pedagogia recebeu nova regulamentação, em 1969, em plena ditadura militar com a orientação política de formar o profissional da educação – o pedagogo - como um técnico-administrativo ou um especialista com habilitação em supervisão de ensino, orientação educacional, administração escolar e inspeção de ensino.

Com isso, o pedagogo se reveste em um especialista de acordo com o Parecer 252/1969. Pereira (2007) afirma que a normatização das habilitações profissionais no Curso de Pedagogia fragmentou a formação e a atuação do pedagogo. Esse Parecer 252/1969, na verdade, procurava reproduzir a ideologia do mais forte, um dos objetivos da Reforma Universitária de 1968, a qual buscava imprimir também na escola o controle e a divisão do trabalho, reflexo do capitalismo. Tal normatização retirava da Pedagogia seu caráter ético-normativo e de sua missão integradora do fenômeno educativo. Dando continuidade a normatização do Curso de Pedagogia, nos anos de 1970, surgem debates sobre a

especificidade do Curso de Pedagogia e cogita-se mais uma vez sua reformulação. Nas palavras de Lussich (2017, p. 45), esses debates recaíam sobre a “concepção da Pedagogia como ciência e questões ligadas aos processos de ensinar e de aprender, além da gestão das escolas”.

Com a aprovação da LDB, Lei 5.692/71, inaugurou a era tecnicista e o Curso de Pedagogia sofreu os impactos dessa nova tendência. Isto é, começou “a trilhar novos caminhos, evidenciando, assim, o caráter profissionalizante em detrimento da produção e do conhecimento políticos” (LUSSICH, 2017, p. 45). Tal mudança busca acompanhar a valorização “dos cursos superiores com ênfase nas técnicas e nas metodologias de ensino técnico” (LUSSICH, 2017, p. 45). Embora Azevedo (2008) tenham identificado a tendência tecnicista no Curso de Pedagogia a partir da LDB, Lei 5.692/1971, é possível perceber que essa Lei fazia referência à formação inicial dos profissionais da educação em face ao quadro profissional. No entendimento de Azevedo (2008), a formação inicial dos pedagogos presente na década de 1970 não objetiva um profissional da educação, preocupado com a ciência pedagógica fundamentada em uma reflexão sistemática sobre a educação, mas a de um “técnico em educação”.

Martins (2008, p. 18) destaca que essa denominação pode estar equivocada, uma vez que: “[...] o professor competente corresponde a um bom executor de tarefas, observando sua posição no interior da organização do trabalho na escola”. Isto é, um profissional competente como professor poderia ser também um excelente administrador, inspetor, supervisor de ensino e orientador educacional, entre outros. Já nos anos de 1980, com a flexibilização do regime militar, começam os debates nas universidades acerca da formação de profissionais da educação e outras licenciaturas. No que diz respeito aos profissionais da educação, esses debates reafirmaram a discussão sobre a identidade do pedagogo e sua atuação profissional. Nesses debates surgem a discussão sobre a mudanças de concepção do Estágio Supervisionado. Nesse momento, vislumbra-se que cabe aos estudantes-estagiários de Pedagogia, conhecer a escola, os estudantes e a comunidade para se aproximarem da realidade e conseguirem intervirem de forma significativa, pois cabia à escola descortinar outros horizontes.

Neste sentido, o pedagogo deveria “exercer uma atividade multidisciplinar na educação infantil e no ensino fundamental com crianças, jovens e adultos, e que essa formação deveria acontecer tanto nas Universidades quanto nos Cursos Normais Superiores,

regulamentados pelo Ministério da Educação e Cultura” (LUSSICH, 2017, p. 46). Esses debates, segundo Lussich (2017, p. 46), ampliaram consideravelmente e tornaram-se “movimentos nacionais bianuais, seminários e conferências regulares (ANPED, ANPOFF, SBPC), cujos documentos finais traziam diretrizes, orientações curriculares e pareceres entreoutros, os quais são vistos, até hoje, como referências para a construção da identidade do pedagogo e do próprio Curso de Pedagogia”.

Assim, nos anos finais da década de 1980, a luta se intensificou pela defesa de um Curso de Pedagogia que se voltasse para questões epistemológicas do ensinar e do aprender, fomentadas pelos movimentos de “redemocratização” e de resistência à ditaduramilitar (LUSSICH, 2017). Nesse momento, o ideário defendido pelos profissionais da educação/pedagogos era a formação inicial de um pedagogo que se identificasse com a docência com vistas superar a visão do professor com pouca criticidade, quando comparado a um técnico em educação.

Nesta perspectiva, Azevedo (2008) ressalta que nos anos finais da década de 1980, surgiu a figura do “educador”, marcado por um momento bastante pertinente, e por se dizer histórico, ligado ao processo de abertura política vivenciado no Brasil, e que na compreensão de Candau (1984, p. 19, gripos da autora), traçou um valioso caminho, ou seja, “[...] o educador busca despertar para a importância da dimensão política da educação até então silenciada pela perspectiva instrumental, fundada na ‘neutralidade técnica’”

Nessa dimensão, a formação dos pedagogos fica condicionada à formação de profissionais “[...] críticos e conscientes do papel da educação na sociedade e mais comprometidos com as demandas das camadas populares cada vez mais presentes na escola, mas cedo também dela excluídos” (MARTINS, 2008, p. 19).

Já na década de 1990, a discussão sobre a formação inicial desses futuros profissionais da educação continuava alicerçada na necessidade de que o Curso pudesse viabilizar a esses futuros profissionais forjar a consciência sobre o papel que a escola referendava na sociedade, ou seja, a escola, como instituição social e deveria contribuir para a transformação da sociedade (DAYRELL, 2001). Nesse sentido, a contribuição dos profissionais da educação é alinhada – ou pelo menos deveria estar à atividade que pode ser vislumbrada em âmbito social e, por conseguinte mais globalizada. No entanto, autores como Pereira (2007) destaca que o perfil dos profissionais da educação, nessa década, foi traçado como a de um professor, configurado como um educador, uma vez que a figura do professor e da professora estava

sendo mais desvalorizada. “[...] o educador começa a ganhar relevância na dimensão política da atividade educativa” (WEBER, 2003, p. 1134). A principal atividade dos profissionais da educação é a de um formador de consciência crítica, revelada diretamente aos estudantes, influenciada pela emergência dos movimentos sociais e a redemocratização política.

Foi a partir desse desenho de lutas, de idas e vindas que o Curso de Pedagogia, no Brasil, adentrou os anos 1990 como o *lócus* de formação dos profissionais para atuar na educação básica e, conseqüentemente, tornou-se um requisito fundamental para o desenvolvimento da Educação no país, marcada pela promulgação da Lei n. 9.394/1996, evidenciando mudanças significativas em relação à formação inicial dos pedagogos, encarregados de atuar como professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como especialistas, mais especificamente, como gestor escolar, supervisor de ensino e orientador educacional na maioria dos Estados e ainda como inspetor de ensino em menor número de estados (LUSSICH, 2017).

Somado a essas mudanças, surge, nessa década de 1990, a tendência da formação dos profissionais da educação como o ‘profissional pesquisador’. Bastos (2017) afirma que essa nova dimensão para a formação desses profissionais teve como finalidade qualificar a prática pedagógica e garantir uma formação de maior qualidade. Isto é, o futuro pedagogo devia atuar, comprometendo-se atender às novas exigências da sociedade brasileira. Saviani (2009) sinaliza que uma das formas de melhorar a qualidade da educação passa também pela formação desse profissional, procurando torná-lo, especialmente, protagonista de suas ações docentes no exercício de sua prática pedagógica e no âmbito de suas competências técnicas.

Sendo assim, os anos de 1990 serviram para impulsionar, de certa forma, os estudos acerca dos conhecimentos e dos saberes na prática docente. Deste modo, é notória a percepção que as instituições formadoras se veem desafiadas, seja por meio das intervenções sociais, seja por meio das dificuldades econômicas no Brasil (SIMÕES; CARVALHO, 2002). A partir desta ênfase, são evidenciadas duas características latentes na formação dos profissionais da educação “[...] a relação ensino-pesquisa; saber escolar/saber docente e a formação prática do profissional da educação” (AZEVEDO, 2008, p. 1011).

Apesar da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) nessa década de 1990, Nunes (2001) reconhece que os anos de 1990, o Brasil apresentou um contexto bem tímido no que se refere à formação inicial de profissionais da educação, apesar dos enfoques e paradigmas que tentavam proporcionar uma compreensão

mais ampla acerca da prática pedagógica e dos seus saberes, tantos pedagógicos quanto epistemológicos, relacionados ao conteúdo escolar disponibilizado no ensino. Sendo assim, a formação de profissionais, nos anos de 1990, pareceu demonstrar que a relação do trabalho realizado pelo profissional estava vinculada à qualidade de sua formação. Nesse sentido, o profissional deveria ser um profundo e perspicaz conhecedor da matéria científica e, simultaneamente, um transmissor de cultura da escola. Nesse sentido, as concepções do Estágio Supervisionado pela articulação da teoria e prática e pela pesquisa ganham forças (PIMENTA; LIMA, 2017).

Muito embora o processo de formação trouxesse exigências ao profissional da educação – ainda durante a sua formação – por este ter de compreender o “[...] próprio processo de construção e de produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar” (PEREIRA, 2007, p. 47), tal posicionamento gerou muitos debates para que os futuros pedagogos/“educadores” compreendessem o que diziam os estudos e autores da Psicologia Histórico-Cultural acerca da apropriação do conhecimento pelos estudantes da educação básica e que sua função era mediar o conhecimento junto a esses estudantes, pois a aprendizagem era feita pelos próprios estudantes.

LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS QUE ATRAVESSARAM A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, AVANÇOS E LIMITES

Praticamente no final da década de 1990, Gatti (2010, p. 1357) em um estudo sobre a LDB vigente assevera em sua obra que, “[...] essa Lei (9.393/1996) propôs alterações tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de pedagogos”. Nessa perspectiva, Scheibe e Aguiar (1999, p. 236) afirmam que o Curso de Pedagogia no Brasil “[...] tem a tarefa de superar a dicotomia que desvincula a teoria e prática, o pensar e fazer, o conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional”, mostrando que a concepção de Estágio Supervisionado que é o momento de aplicar na prática o que o estudante aprendeu na universidade ficou destoante.

Scheibe e Aguiar (1999) empreenderam discussões importantes no que tange a chegada do século XX, as quais teciam muitas esperanças para a melhoria da educação. Na primeira década do século XXI, mais especificamente, em 18 de fevereiro de 2002, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial dos professores

da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002). Entretanto o Curso de Pedagogia não foi incluído nessas orientações (GATTI, 2010).

Só após quatro anos, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a Resolução nº 1 de 15/05/2006 (BRASIL, 2006), instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura, as quais foram acompanhadas inúmeros profissionais de educação, pesquisadores da área e técnicos, principalmente os dois últimos anos, “respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições”. (Art. 6º, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006), Essas DCN tiveram como objetivo principal reorganizar o Curso de Pedagogia, em especial, a “definição de princípios, concepção de educador, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, inclusive mudanças das atividades avaliativas (Art. 1º, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006).

Essas Diretrizes centralizaram a formação dos profissionais de educação na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no primeiro segmento da educação de jovens e adultos, no curso de ensino médio, na modalidade Normal nos lugares em que esse curso ainda estivesse em funcionamento, e nos cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais estivessem previstos conhecimentos pedagógicos (Art. 4º, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006). Apesar de o “curso de Pedagogia continuar com amplas atribuições, o eixo principal ficou com a formação de docentes para a educação infantil e anos iniciais da escolaridade básica”. Nessa perspectiva, Gatti (2010, p. 1357) destaca a redução no campo de atuação do pedagogo, a partir dessa normativa.

Nesse período, surgiram discursos no ambiente educacional que caracterizava o Curso de Pedagogia fortemente como teórico, comparando ao Curso Normal, uma vez que instituições de ensino superior de todo o Brasil recebem grande contingente de professoras(es) normalistas para complementarem sua formação à exigência da LDB 9394/1996 que nenhuma(m) professora(or) da educação básica poderia atuar sem formação no ensino superior. Para resolver tal impasse, essas Diretrizes destinaram da carga horária total do curso 100 horas para atividades teórico-práticas, as quais deveriam ser realizadas preferencialmente em escolas e não poderiam ser contabilizadas como carga horária do Estágio Supervisionado. A alteração atribuída ao Estágio Supervisionado diz respeito ao período de realização do Estágio para a segunda metade do curso e não mais ao final do curso. Foi introduzido, ainda,

o perfil do egresso dos estudantes. Avalia-se que, na prática, esse perfil poderia ter resultado em contribuições relevantes para as instituições formadoras, mas não recebeu a valorização devida como, por exemplo, um banco de profissionais pertencentes à instituição que poderiam dar *feedback* sobre a proposta de formação inicial e sugestões para os programas de formação continuada.

A Resolução CNE/CP Nº (01/2006) foi substituída pela Resolução CNE/CP Nº (02/2015), a qual trata tanto da formação inicial quanto da continuada dos profissionais da educação. O artigo 3º artigo, a seguir, explicita as atividades que cabem ao pedagogo nas diversas modalidades, incluindo a formação dos profissionais que exercem as demais funções pedagógicas e as de gestão escolar:

[...] funções do magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar [...]

Essas Diretrizes Curriculares se destacam, uma vez que reafirma o compromisso público de Estado com o desenvolvimento e a formação dos profissionais da educação, visando garantir o direito de todas as crianças, jovens, adultos e idosos a uma educação de qualidade, bem como ao reconhecimento e à valorização da diversidade. Com isso, opõe-se à visão tecnicista que marcou a Resolução 01/2002, a qual se embasava no conceito de competência. A formação dos profissionais, a partir da concepção tecnicista e pragmática, basta que os professores aprendam as ‘práticas de ensinar’, sem preocupação com a teoria, as quais são vistas como inúteis e ideológicas.

Dando continuidade à análise da legislação educacional, passemos a mais recente Resolução 02, publicada pelo Conselho Nacional de Educação em 20/12/2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que têm como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

As Diretrizes BNC-Formação (20/12/2019) reconhece a escola da educação básica como um lugar privilegiado de aprendizagem dos estudantes e de formação inicial do futuro pedagogo, de sua prática e de sua pesquisa. Em seu Art. 10 explicita a ampliação da carga

horária dos cursos “[...] em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica será de mínimo, para 3.200 (três mil e duzentas) horas, organizados em três grupos, os quais devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais desta Resolução.

O artigo 11, desta Resolução apresenta a distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura, incluindo o de Pedagogia nos três grupos anunciados anteriormente. Dessa carga horária, 800 horas destina-se à prática pedagógica (400 horas) e as demais (400 horas) são destinadas ao Estágio Supervisionado que acontecerá em situação real de trabalho dos ambientes escolares e não escolares. A ampliação da carga horária em atividades práticas configura-se em uma formação inicial extremamente pragmática, caracterizando um retrocesso.

É possível observar que o uso do termo competência sugere, segundo Pimenta e Lima (2017, p. 76) uma forma de burlar a concepção tecnicista, tão marcada na década de 1970. Fundamentada sob essa formação inicial, o professor é visto como reproduzidor de conhecimentos e sem preocupações reflexivas. Tal prática educativa “traz ônus para os professores, considerando que expropria o professor de sua condição de sujeitos de seu conhecimento e conseqüentemente, ônus para a educação de qualidade de seus alunos. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 77).

Ressaltamos que essa Resolução (CNE/CP 02/2019) tem sido duramente criticada, uma vez que defende mudanças na formação inicial dos futuros pedagogos, tornando-a mais aligeirada e orienta que a carreira docente dos futuros profissionais da educação é composta por três eixos, a saber: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, articulados de forma sistêmica na formação inicial dos profissionais da educação.

Em síntese, o eixo do conhecimento profissional indica que o professor deve ter o domínio dos conteúdos e da prática pedagógica, bem como o reconhecimento dos diferentes contextos educacionais. Já no eixo da prática profissional, o professor deve planejar e gerenciar sua prática pedagógica, a partir das competências e habilidades previstas no currículo da instituição escolar, onde estiver inserido. No eixo do engajamento profissional, o professor deve assumir o compromisso com seu próprio desenvolvimento profissional, outro retrocesso comparando a Resolução de CNE/CP 2 de (01/07/2015) que assume o comprometimento com a formação dos pedagogos com recursos do Estado ou das instituições privadas (BRASIL, 2019).

Este último eixo deixa claro que o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais, Distritais e Municipais estão abrindo mão de seu compromisso em relação à formação inicial e continuada dos profissionais, quando o eixo do engajamento, delega ao próprio professor seu desenvolvimento profissional. Isto entrega ao campo privado que procurará atender a essa necessidade dos profissionais, uma vez que as instituições públicas que já vem formando esses profissionais não terão como atender a todo esse público.

No tocante ao tempo de formação inicial, a nova resolução estabelece que dos quatro anos de formação, dois deles devem ser destinados ao estudo de disciplinas comuns. Já os dois últimos anos, um deles deve ser de aprofundamento nas etapas da educação infantil, da alfabetização ou da polivalência do terceiro ao quinto anos, por exemplo. E o professor que quiser se dedicar a sua carreira deve cursar mais um ano da especialização com foco em gestão escolar e o outro em um curso de mestrado. Analisando a proposta da BNC-formação rapidamente observa-se que há uma perspectiva de eliminação da base fundante da docência e da gestão escolares do Curso de Pedagogia, enfatizando a instrumentalização técnica.

Na direção contrária dos novos implementadores do Curso de Pedagogia na atualidade, busca-se compreender a formação inicial dos futuros profissionais da Pedagogia apoiada em Brito (2020, p. 158) que a concebe como um “*locus* de apropriação da cultura profissional docente” e o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia como um “importante componente formativo, que pode favorecer o desenvolvimento da reflexividade e a produção de aprendizagens sobre o ensinar e o ser profissional da educação”. Isto é, esse espaço formativo “[...] simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam subjetividades e identidades com a profissão docente” (JOSSO, 2004, p. 48).

Já Araújo e Fortunato (2020, p. 14) destacam que o processo de formação destina apenas um quartil de seu tempo para a profissionalização da docência, tida como coadjuvante, pois (a.) não são muitos jovens que se encantam pela profissão e que desejam se tornar professores e professoras; (b.) mesmo sem vontade de exercer a docência, muitos estudantes se matriculam e permanecem na licenciatura para estudar sua área específica; (c.) dessa forma, não se observa um projeto coletivo de formação docente, justamente porque a licenciatura possibilita outros caminhos aos seus egressos; e (d.) há pouca (senão nenhuma) valorização dos saberes pedagógicos nas próprias licenciaturas. Em relação à discussão proposta por Araújo e Fortunato (2020a), o professor Libâneo (2010, p. 15-16) afirma que

muitos profissionais formadores de profissionais não buscam “converter suas disciplinas em saberes pedagógicos, ou se recusam a isso, pelo que formulam conteúdos distanciados dos problemas concretos das salas de aula [...] dissociados do campo conceitual da pedagogia e da didática e, por isso mesmo, resultando em visões reducionistas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento final do texto, buscamos responder aos questionamentos iniciais, os quais são provocadores. Acreditamos que se faz necessário romper com o modelo de Estágio Supervisionado na formação inicial, que acontece na maioria das instituições como uma atividade coletiva e os segmentos não dialogam. Acreditamos, ainda, que é possível estabelecer um diálogo enriquecedor entre elas(es), por isso, precisam criar um cenário formativo com criatividades.

É possível que o Estado crie programas que subsidiem ações dos profissionais da educação básica na experiência do Estágio. No tocante aos estudantes estagiários, faz-se necessário que a escola os acolha, comprometa-se a dar continuidade a formação continuada, pois ela(e) encontra-se em desenvolvimento profissional, isto é, alguns estudantes se sentem seguros para empreender atividades criativas, outros não, portanto, apresentam dificuldades de se apropriarem das inúmeras aprendizagens promovidas nesse espaço/tempo que é o Estágio.

Portanto, são como todas as pessoas, diferentes uns dos outros. Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, a Resolução 02 de (01/07/2015) se opôs contra a resolução que defendia a formação inicial, embasada por competência e habilidades e pautou sua proposta de formação inicial reflexiva, crítica e criativa. Assim, essa resolução parece que foi a que mais se aproximou do caminhar direcionado à educação emancipatória. A Resolução 02 de (20/12/2019) de formação inicial, retrocede quando privilegiou em suas orientações por competências e habilidades e atribuindo ao próprio professor o planejamento de seu engajamento profissional individualmente.

REFERÊNCIAS

ALACÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I. A formação inicial de professores em contextos escolares e binômio teoria/prática nos Estágios Supervisionados. **Revista Praxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 158-174, Vitória da Conquista-Ba, 2020^a

ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I. De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 11, p. 1-14, 2020b.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão da educação: impactos, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BASTOS, M. J. Os desafios da educação brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 2, v. 14, 2017

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 1**, de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 16 abr. 1939. Seção 1, p. 7929.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10369.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer nº 251, de 1962.** Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer nº 252, de 1969.** Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006b. Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Constituição Federal** de 05 de outubro de 1988, Brasília: Planalto, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 02**, de 09 de junho de 2015, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Brasília: MEC, 2015.

BRITO, A. E. A formação inicial de professores e o Estágio Supervisionado: experiência formadora. **Revista Praxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 158-174, Vitória da Conquista-Ba, 2020.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia. Pedagogos e formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In. CANDAU, V. M. (Org.) **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1984.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 2 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. 2 ed. In. **Múltiplos olhares: sobre educação e cultura.** 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003.

ENCICLOPÉDIA VERBO LUSO-BRASILEIRA DE CULTURA. Edição século XXI, v. 22, Editorial Verbo Lisboa/São Paulo, 1999.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária. **Revista Educar**, v. 28, p. 17-36, Curitiba – PR, 2006.

FERREIRA, L. S. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan.-abr. 2010.

FERREIRA, L. S.; MACHADO, C. T.; MARASCHIN, M. S.; DE TONI, D. L. P. Políticas Públicas. Políticas educacionais e os impactos sobre processos educativos nos cursos de Pedagogia: uma análise, **RBEP**, v. 101, n. 258, p. 295-312, mai.-ago., 2020.

FRANCO, M. A. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 137-168, Campinas, set. 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortês, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. 4 ed. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2016.

LUSSICH, C. A. C. **O Estágio Supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um Curso de Pedagogia na modalidade a distância.** Tese (Doutorado), UMSP, São Paulo, 2017.

MACHADO, N. J. **Ensaio transversais: cidadania e educação.** São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In MARTINS, L. A. R. – [et al.] organizadores. **Inclusão: compartilhando saberes.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan; ARAUJO, Osmar Helio Alves. Professores Orientadores dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas do Brasil: análise de teses nacionais 2014 – 2018. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, nº 43, pp. 29-50, Ed. Especial, Vitória da Conquista, 2020.

NEVES, F. M. **O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 2009. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bit/stream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em julho de 2021.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PEREIRA, J. E. D. **PRODOC: 20 anos de Pesquisa sobre a profissão, a formação, e a condição docentes.** Belo Horizonte: Autentica, 2017.

PEREIRA, M. L. **A formação acadêmica do professor de Educação Física: em questão o conteúdo da dança.** Rio Claro, 2007. 187f. Dissertação - (Mestrado em Ciências da Motricidade), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

PIMENTA, S. G. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN, A. J; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática: teoria e pesquisa.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

SILVA, C. B. **O curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, H. I; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **RBEF**, 99 n. 251, jan.-abril, 2018.

SILVA, W. R.; BARBOSA, S. M. D. Desafios do estágio supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Orgs.) **Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares**. Dourados (MS): Editora UEMS, p.179-202, 2011.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e as políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. A prática pedagógica como forma social ou como conteúdo institucionalizado: o que dizem os periódicos brasileiros. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, v. 1, p. 205-216. 2002.

VILLELA, H. O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-150.

VILLELA, H. O. **Reino Levi: hespéria nos trópicos**. A racionalização dos processos de trabalho em escritórios de arquitetura e a interação entre intelectuais, estado desenvolvimentista e a industrialização em São Paulo. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ZANDAVLLI, C. B. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Revista Avaliação**, v. 14, n. 2, p. 385-438, Campinas-Sorocaba – São Paulo, julho, 2009.

