



FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO E SUPERIOR: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM SEU TRABALHO

TEACHER TRAINING AT HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY LEVEL: TEACHER PERSPECTIVES ON THEIR TEACHING EXPERIENCE

FORMACIÓN DOCENTE EN NIVEL MEDIO Y SUPERIOR: PERSPECTIVAS DE PROFESORES SOBRE EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

Helenice Maia¹

Resumo: A formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ser realizada em nível médio e em nível superior, conforme explícito na Lei nº 9394/1996. Três instâncias diferentes coexistem e disputam a regulamentação de cursos e a modalidade dessa formação, o que parece ter contribuído mais para acentuar dificuldades do que consolidar melhorias que cada uma dessas instâncias poderia trazer para a formação e o trabalho docente. Este artigo discute essa questão, conforme a perspectiva de docentes que atuam nessa etapa da Educação Básica em escolas públicas municipais localizadas no Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Formação de professores. Docentes. Ensino Fundamental. Anos iniciais. Escolas públicas.

Abstract: The training of teachers to work in Early Childhood Education and in the initial years of Elementary Education can be carried out at High School and University levels, as explicitly stated in Law 9,394 of 1996. Three different instances coexist and vie for their courses and their modality of this training to be formally adopted, which seems to have contributed to increase difficulties rather than to consolidate improvements that each one of these instances could bring to teacher training and to teaching activities. This article discusses this issue based on the perspective of teachers who work in this stage of Basic Education in municipal public schools located in Rio de Janeiro.

Keywords: Teacher training. Teachers. Elementary School. Early years. Public schools.

Resumen: La formación de profesores para actuar en la Educación Infantil y en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental puede ser realizada a nivel medio y en nivel superior, conforme explícito en la Ley nº 9394/1996. Tres instancias diferentes coexisten y disputan la reglamentación de cursos y la modalidad de esa formación, lo que parece haber contribuido más para acentuar dificultades que para consolidar las mejoras que cada una de esas instancias podría traer para la formación y el trabajo docente. Este artículo discute esta cuestión, conforme a la perspectiva de docentes que actúan en esa etapa de la Educación Básica en escuelas públicas municipales ubicadas en Río de Janeiro.

Palabras-clave: Formación de profesores. Profesores. Enseñanza fundamental. Años iniciales. Escuelas públicas.

Envio 09/02/2018

Revisão 15/02/2018

Aceite 10/10/2018

¹ Doutora em Educação (UFRJ). Pós-Doutora em Representações sociais, subjetividade e educação (FCC). Pós-Doutora em Psicologia da Educação (PUCSP). UNESA. E-mail: helemaia@uol.com.br.

Introdução

Professores são profissionais essenciais na construção do conhecimento dos alunos, na adaptação entre conteúdos e formas de expressão, na elaboração e condução da experiência educativa, na vivência de situações didáticas e na construção da escola, contribuindo, para isso, com seus valores, saberes e competências. Aos docentes é dada a tarefa de facilitar reflexões, discussões e debates sobre diferentes questões contemporâneas, contribuindo, fundamentalmente, para a formação dos alunos, seu aprimoramento como pessoa humana, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.

O que eles sabem e/ou que devem saber para ensinar tem sido foco de estudo por representar a possibilidade de compreender os elementos que estruturam o trabalho docente, visto que este requer do professor um fazer que atenda a diversidade de situações que ocorrem no cotidiano escolar articulada e simultaneamente. As dimensões sociopolítica e ideológica da prática pedagógica, a própria prática docente - que põe em evidência o fazer pedagógico e seus condicionantes tanto no que diz respeito à ordem contextual quanto aos processos de formação -, os saberes específicos de cada disciplina e os aspectos didático-metodológicos devem ser levados em conta quando se discute a formação de professores, sobretudo a inicial, que, atualmente, prepara o futuro professor para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Brasil, a formação de professores para atuar nessas duas etapas da Educação Básica pode ser realizada em nível médio e em nível superior desde 1996, conforme explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). O Artigo 62, inserido no Título IV, cujo foco é os profissionais da Educação, expressa 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 e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em **nível médio** na modalidade normal (Redação dada pela Lei n. 12.796/2013, grifo nosso).

Note-se que três instâncias diferentes coexistem e disputam tanto a regulamentação de cursos quanto a modalidade dessa formação: Universidades, que oferecem o curso de licenciatura em Pedagogia; Institutos Superiores de Educação, responsáveis pelo curso Normal Superior; e Instituto de Educação, onde é oferecido o curso Normal em nível médio. Esta formação tripartite parece ter contribuído mais para acentuar dificuldades do que consolidar melhorias que cada uma dessas instâncias poderia trazer para a formação e o trabalho docente.

A LDB apesar de procurar “superar tradicionais dicotomias, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico” (SCHEIBE, 2008, p. 46), colocou em questão não apenas os espaços e as modalidades de formação, acirrando a discussão sobre a necessidade de formar professores e pedagogos, como também o conjunto de disciplinas que comporiam o currículo dos cursos de formação (CURY, 2005).

Com relação ao nível superior, um intenso debate tem colocado a formação docente universitária em cheque. Por um lado, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (Forumdir), para citar apenas dois dos grupos que integram essa corrente, defendem a docência como “eixo central da profissionalização do campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica” (SCHEIBE, 2007, p. 59). Seus integrantes propõem uma base comum para superar a dicotomia entre teoria e prática e entre bacharelado e licenciatura, aspecto que identifica o curso de Pedagogia desde sua criação, efetivada pelo Decreto-Lei n. 1.190 de 1939 (BRASIL, 1939).

Esse decreto ao definir a organização deste e demais cursos nomeados ordinários², instituiu a dupla formação, bacharelado e licenciatura, seguindo o modelo conhecido como “3+1”, em que as disciplinas de caráter pedagógico tuteladas pela Didática tinham a duração de um ano e eram cursadas após as disciplinas de conteúdo específico, que duravam três anos. Assim, nos três primeiros anos, formava-se o bacharel ou técnico em educação e após a conclusão do curso de Didática lhes era conferido o diploma de licenciado em Pedagogia. Esse decreto vigorou por 23 anos e manteve a organização curricular baseada na separação entre

² Eram nomeados ordinários os seguintes cursos: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia e Didática.

bacharelado e licenciatura, promovendo “a dicotomia entre dois elementos componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método, a teoria e a prática” (MARTELLI; MANCHOPE, 2004, p. 3).

Do outro lado, estão aqueles que apoiam a formação em cursos de Pedagogia voltados para a reflexão, pesquisa e teorização sobre o fenômeno educacional e formulação de orientações para a prática, concebendo a docência como uma, dentre outras, modalidades da atividade educativa (ALVES-MAZZOTTI et alii, 2018). Esse grupo, constituído por professores-pesquisadores de referência na área da educação e, sobretudo, no campo da Didática e Prática de Ensino, não identifica o curso como uma licenciatura e entende que se assim o for, grave erro teórico e epistemológico seria cometido. Conforme palavras de Libâneo (2006), a Pedagogia é um vasto campo de conhecimento, constituído pela teoria e prática da formação humana e não se resume a um curso. Por esta razão, o grupo considera que o curso de Pedagogia deve oferecer “uma formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da pesquisa pedagógica e no exercício das atividades pedagógicas específicas” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260).

O fiel da balança parece ter pendido para o lado da Anfope quando foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia³ (BRASIL, 2006). Esse curso recebeu a denominação licenciatura e priorizou a docência, voltando-se à formação de professores para atuarem no 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 onde fossem necessários conhecimentos pedagógicos.

O curso Normal Superior, previsto para compor os Institutos de Educação Superior (IES), instituições específicas para a formação de professores, foi criado para substituir o curso

³Este documento orienta a organização dos currículos de formação de professores em Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação. Cabe registrar que na Resolução MEC/CNE/CP nº 2 o capítulo I, Art. 2º, §1º, a docência é definida como: “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2015).



de Pedagogia, deixando a formação de especialistas (pedagogos) a cargo das universidades. Dentre suas funções estavam a formação docente para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental; a formação pedagógica para os que possuísem diploma de ensino superior e quisessem dedicar-se à Educação Básica; e a formação continuada destinada aos profissionais de educação dos diversos níveis, conforme explícito no Artigo 63 da LDB (BRASIL, 1996).

Tanto Freitas (1999) quanto Pimenta (2005) consideram que a criação desses institutos foi parte de uma estratégia adotada pelo governo brasileiro para atender aos objetivos de diversificação das IES impostos por organismos financiadores e cumprir a segunda etapa da reforma educacional que estava a pleno vapor e que se referia à formação de professores. Esta etapa possuía dois objetivos: (1) adequar instituições formadoras e conteúdos para garantir que os objetivos da reforma chegassem às escolas; e (2) separar a formação de professores da formação em curso de Pedagogia para cumprir o primeiro objetivo com eficiência, sendo este curso entendido como “de excelência para formar profissionais qualificados no campo da produção de conhecimentos” (FREITAS, 1999, p. 24).

Os cursos Normais Superiores que visavam formar professores o mais rápido possível, adequando-os à exigência de formação em nível superior imposta pela LDB, não foram bem aceitos e não ganharam legitimidade dentro ou fora academia, uma vez que podiam ser oferecidos por instituições não-universitárias “sem o compromisso com a pesquisa e sem a relação interdisciplinar com os institutos responsáveis pela formação nas áreas de conteúdo” (KUENZER, 2007, p. 263). Esses cursos puderam se transformar em cursos de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP n. 05 (BRASIL, 2005), mas a proposta de equivalência, devida em grande parte a sua pouca aceitação, acabou contribuindo para o surgimento de diversos cursos de Pedagogia aligeirados e de qualidade duvidosa (FREITAS; VIEIRA; AGUIAR, 2008).

A formação em nível médio surgiu com a preocupação com a formação de professores para o ensino primário após a Independência do Brasil, em 1822, quando os olhares do Primeiro Império se voltaram timidamente para a instrução popular. Em 1835 foi fundada a primeira Escola Normal instalada em Niterói capital da então província do Rio de Janeiro. Instituída pelo



Ato n. 10, de 1º de abril de 1835, seria responsável por formar educadores para o magistério da instrução primária. O curso era oferecido em nível secundário e seu currículo, centrado no conteúdo a ser ensinado, pouco diferia das escolas primárias elementares. Havia uma formação pedagógica, mas muito rudimentar que abarcava noções de didática e de leitura (TANURI, 2000).

O Decreto-lei n. 8.530 de 1946 (BRASIL, 1946) organizou o ensino secundário e, conseqüentemente, o curso Normal, que passou a ter dois ciclos: um de quatro anos para a formação de professores regentes do ensino primário, oferecido em Escolas Normais regionais cujo currículo era centrado nas disciplinas de cultura geral; e outro de três anos que funcionaria nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, onde o currículo contemplava os fundamentos da Educação. Como ocorreu com o curso de Pedagogia, o Normal médio foi marcado por uma tensão entre esses dois modelos (SAVIANI, 2009).

Nos anos 1970, a nova estrutura organizacional do ensino⁴ promoveu o desaparecimento das Escolas Normais fazendo emergir a habilitação específica de Segundo Grau para o exercício do magistério de Primeiro Grau, organizada em duas modalidades: uma com três anos que habilitaria a lecionar até a 4ª série (antigo ensino primário) e outra com quatro anos para atuação até a 6ª série do Primeiro Grau. Onze anos depois, configurada a precariedade da formação de professores para as séries iniciais, foi lançado um projeto para revitalização das Escolas Normais⁵ que não teve continuidade: seu alcance era restrito e os professores formados não eram aproveitados nas redes escolares públicas (SAVIANI, 2009).

Como se vê, a formação de professores em Escolas Normais de nível médio tem uma trajetória atribulada, sendo pontuada por altos e baixos, questionamentos, rupturas, idealizações, descaracterizações, ambigüidades e desqualificações (ALVES-MAZZOTTI; MAIA, 2011), num “jogo de luz e sombras”⁶, metáfora que sintetiza a história do curso Normal

⁴ A nova estrutura foi implementada pela Lei 5692/71 que organizou o ensino em dois graus: o primeiro com oito séries e o segundo com três séries (BRASIL, 1971).

⁵ Projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)

⁶ A metáfora das “luzes” e “sombras” foi utilizada por Denice Catani em sua tese de doutorado, em 1989 para se referir a um período da educação paulista que aparecia, nas pesquisas até então, como sendo de “meia-luz”, de “penumbra”, quando analisada frente às reformas educacionais implantadas nos anos subsequentes ao advento da República e a partir da década de 1920. Dessa forma, os anos intermediários vinham sendo considerados como sendo de “escassas realizações” (PINHEIRO, 2009, p. 30).



em nível médio no Brasil.

Atualmente, este curso é ainda alvo de grandes discussões no cenário nacional, uma vez que a LDB admite a formação mínima no ensino médio para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora valorize a formação dos professores em cursos superiores. A Resolução CNE/CEB n. 02 de 1999 (BRASIL, 1999) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes em nível médio, na modalidade Normal, respalda a continuidade do Curso Normal como espaço de formação de professores.

A manutenção e oferecimento da formação de professores no Curso Normal, no entanto, não tem sido uma realidade em todos os estados brasileiros, mas ainda assim é percebido como instância que prepara o professor para o Ensino Fundamental, sabendo lidar com o binômio teoria-prática e com o componente técnico dessa formação de uma forma bem sucedida (LÜDKE; BOING, 2004).

A formação de professores em nível superior tem início quando o curso de Pedagogia é constituído no Brasil em 1939 como consequência da preocupação com o preparo de docentes para o Curso Normal. Conforme dito anteriormente, o foco se dirigia à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, dentre as quais a pedagógica, seguindo o modelo “3+1”, que além de centrar o perfil da formação no conhecimento específico e não na formação de um professor que vai atuar na Educação Básica, também consagrava a fragmentação em cursos isolados entre si para a formação de professores (GATTI et alii, 2010).

Pesquisa realizada por Gatti et alii (2010) mostrou a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos de formação inicial, sendo 71 de licenciatura em Pedagogia, 32 de Letras, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas. Nos currículos dos 71 cursos de Pedagogia, as pesquisadoras encontraram 3.513 disciplinas diferentes, sendo 3.107 obrigatórias e 406 optativas. A análise dos currículos indicou que esses eram bastante fragmentados, o que foi confirmado pelo exame do projeto pedagógico, no qual não foram identificadas articulações entre as disciplinas. Nas ementas das disciplinas não havia preocupação em relacionar teorias e práticas e nas da formação profissional não havia referência à “o quê” e “como” ensinar, predominando os referenciais teóricos de natureza sociológica e psicológica com pouca

associação às práticas educacionais. As autoras concluíram que os currículos desses cursos não contemplavam adequadamente a formação do profissional que vai atuar nas escolas e nas salas de aulas da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A formação inicial seja em nível médio, seja em nível superior tem estado presente nas discussões e debates sobre questões educacionais especialmente nos últimos 30 anos, deixando à mostra que a formação não tem possibilitado a familiaridade com os conteúdos a serem ensinados, assim como não tem capacitado os professores para lidarem com o cotidiano escolar e com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Diversos estudos têm destacado que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se sentem despreparados para enfrentar o dia-a-dia das escolas em decorrência da formação inicial deficiente, distanciada da realidade das salas de aula e com pouca atividade dedicada à prática (MELLO, 2000; ALVES-MAZZOTTI et alli, 2007, 2013; GOMES; PEREIRA, 2009; entre outros).

Diante do exposto, cabe o seguinte questionamento: qual seria a formação mais adequada ao professor que irá atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)?

Com o intuito de discutir essa questão, nosso estudo focalizou a perspectiva de docentes que atuam nessa etapa da Educação Básica em escolas públicas municipais localizadas no Estado do Rio de Janeiro quanto a sua formação e ao seu trabalho a partir de três pesquisas que buscaram identificar possíveis representações sociais de trabalho docente.

A pesquisa realizada por Costa (2009) buscou indícios das representações sociais de formação para o magistério elaboradas por professores de Curso Normal Médio que tinham formação em nível médio e superior, utilizando a abordagem estrutural das representações proposta por Abric (1994) e complementada por Flament (1994).

Nessa abordagem, a representação social é um conjunto de elementos que se refere a um objeto social e forma uma estrutura de conhecimento integrada e compartilhada por um grupo. A estrutura de uma representação social é composta por dois sistemas de elementos qualitativamente diferentes: um núcleo central (ou sistema central) e um sistema periférico. O núcleo central gera o significado global da representação, organiza toda sua estrutura e possui elementos-chave que têm raízes históricas e ideológicas fortes, sendo consensuais no grupo. É o núcleo central que define e distingue representações, podendo-se dizer que duas

representações são diferentes quando pelo menos um elemento de seus núcleos não é o mesmo (ABRIC, 1994; FLAMENT, 1994).

O sistema periférico é a parte flexível da estrutura e tem a função de defender o núcleo central, não sendo necessariamente compartilhado pelo grupo. Integra informações particulares à estrutura, ligando-a a práticas e modulações ambientais. Os elementos periféricos funcionam como roteiros de ações, adaptando as diretrizes do núcleo central a situações concretas e ocorrências específicas do objeto social. As funções das representações sociais incluem fornecer conhecimento sobre o objeto para o grupo, manter a identidade grupal, guiar ações e práticas acerca do objeto, e justificar essas práticas (ABRIC, 1994).

Participaram da pesquisa de Costa (2009), 66 professores, sendo 20 do sexo masculino e 46 do sexo feminino. Desses, 39 tinham idade superior a 40 anos, 21 se encontravam na faixa de 21 e 35 anos e os seis demais estavam em outras faixas etárias. Dentre os 66 professores, 43 tinham feito Curso Normal em nível médio; todos tinham formação em nível superior; 49 fizeram pós-graduação. A maioria atuava há mais de 10 anos no magistério e havia lecionado ou ainda lecionava nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas do Rio de Janeiro.



A coleta de dados foi realizada em instituição localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, inaugurada em 1959 e ainda hoje considerada referência no ensino. Foi aplicado um teste de associação livre de palavras (TALP) com justificativa aos 66 professores, tendo como expressão indutora *formação para o magistério*. Para a identificação da possível estrutura desta representação, as palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC (VÉRGES, 1994) que identifica os elementos do núcleo central considerando a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME). A Tabela 1 mostra a possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por esses professores.

Fonte: Costa, 2009.

Para levantar as primeiras hipóteses sobre essa configuração, Costa (2009) analisou o

Tabela 1
Possível representação social de formação para o magistério de professores que lecionam no Curso Normal Médio.

	Palavra evocada	<i>f</i>	OME ≤ 1,98	Palavra evocada	<i>f</i>	OME > 1,98
<i>f</i> ≥ 8	Compromisso	13	1,92	Responsabilidade	11	2,09
	Vocação	13	1,69			
	Educação	12	1,42			
4 ≤ <i>f</i> < 8	Base para a educação	4	1,25	Amor	4	2,50
				Formação	4	2,25
				Trabalho	4	2,75

conteúdo das justificativas apresentadas para a associação de cada elemento à expressão indutora. Verificou que compromisso e vocação são provavelmente os elementos que organizam essa representação, sendo apontados pelos professores como a base para a educação. Responsabilidade, formação, amor e trabalho concretizam esses elementos, pois de acordo com os docentes, a formação para o magistério envolve responsabilidade com o trabalho realizado que prescinde de relação afetiva e cativadora. Esses professores defenderam que é preciso ter vocação para exercer o magistério e para transmitir conhecimentos a seus alunos e que seu trabalho pode promover mudanças nos alunos e no mundo. Explicaram que vocação é “saber-fazer”: se o professor é vocacionado, é um professor competente. Portanto, de acordo com eles, a vocação é um dom e faz fluir naturalmente as habilidades e as competências necessárias à

prática docente.

Para aprofundar a compreensão dos sentidos associados aos elementos que possivelmente compunham a estrutura da representação social de formação para o magistério e as relações entre eles, Costa (2009) realizou um grupo focal com 10 professores dentre os 66 que participaram da primeira etapa de sua pesquisa e que também atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A discussão foi gravada em áudio, transcrita literalmente e analisada em seu conteúdo.

A análise do material coletado ratificou a centralidade dos elementos compromisso e vocação. Em seu discurso, os professores reafirmaram que o compromisso que assumiram com a educação de seus alunos está fundado na afetividade, porque ao realizarem seu trabalho com amor expressam sua vocação. Costa (2009) concluiu que a vocação ainda está fortemente presente na profissão docente, possibilitando depreender que ter vocação é mais valorizado do que adquirir conhecimentos durante a formação inicial e que serão utilizados na prática docente.

Em sua pesquisa, Alves-Mazzotti et alii (2013) investigaram em que medida o tipo de formação — Normal em nível médio ou licenciatura em Pedagogia — influenciava as representações de formação e de trabalho docente de professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental oriundos desses dois cursos. Associaram a abordagem estrutural das representações proposta por Abric (1994) à abordagem processual, conforme definido por Moscovici (2012) e complementada por Jodelet (2001), que enfatiza os processos geradores das representações sociais: a objetivação (que consiste na transformação de um conceito ou de uma ideia em algo concreto) e a ancoragem (que diz respeito à familiarização de algo que é estranho e ameaçador).

O levantamento do conteúdo dessas representações foi feito por meio de um TALP com justificativas, cujas expressões indutoras foram “formação para o magistério” e “trabalho docente”. Participaram desta pesquisa 56 docentes do Ensino Fundamental com formação apenas em Curso Normal Médio (DEF-N) e 50 docentes com formação apenas em Pedagogia



(DEF-P). Dos professores que têm formação em Curso Normal em sua quase totalidade são do sexo feminino, com idade entre 36 e 45 anos e entre 21 e 25 anos de magistério. Entre os 50 professores que têm formação em Pedagogia, em maioria é do sexo feminino, com idade entre 26 e 35 anos e 16 deles atuam no magistério em escolas da rede pública entre 6 a 10 anos.

A Tabela 2 mostra a possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaboradas pelos DEF-N.

Tabela 2
Possível representação social de formação para o magistério para Docentes das primeiras séries do Ensino Fundamental com Curso Normal (DEF-N)

	Palavra evocada	<i>f</i>	OME ≤ 1,83	Palavra evocada	<i>f</i>	OME > 1,83
$f \geq 7$	Vocação	15	1,47			
$4 \leq f < 7$	Conhecimento	6	1,83	Responsabilidade	6	2,17
	Realidade	6	1,67	Amor	4	2,25
	Esperança	5	1,80			
	Dedicação	5	1,60			

Fonte: Alves-Mazzotti et alii, 2013.

Para levantar as primeiras hipóteses sobre essa estrutura, Alves-Mazzotti et alii (2009-2013) analisaram o conteúdo das justificativas dadas à associação de cada elemento à expressão indutora. Em suas análises verificaram que vocação era possivelmente o elemento que organizava a representação social de formação para o magistério, pois os DEF-N afirmavam que para ser professor o mais importante era ter vocação o que, de certo modo, minimiza a importância da formação. Os conhecimentos ali adquiridos foram apontados por eles como muito teóricos e distanciados do cotidiano escolar, o que também desqualificava a formação. Para concretizar a vocação, os professores apontavam como fundamental ser responsável, conhecer a realidade dos alunos e exercer a docência com amor, dedicação e esperança, pois as condições de trabalho são muito ruins e inúmeras as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

A Tabela 3 mostra a possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaboradas pelos DEF-P.

Tabela 3
Possível representação social de formação para o magistério para Docentes das primeiras séries do Ensino Fundamental com Pedagogia (DEF-P)

	Palavra evocada	<i>f</i>	OME ≤ 1,95	Palavra evocada	<i>f</i>	OME > 1,95
<i>f</i> ≥ 5	Prática	5	1,80	Despreparo	8	2,38
				Dedicação	6	2,17
				Reflexão	5	2,20
				Vocação	5	2,20
3 ≤ <i>f</i> < 5	Realidade	4	1,75	Amor	4	2,00
	Teoria	3	1,00	Atualização	4	2,00
				Responsabilidade	3	2,00

Fonte: Alves-Mazzotti et alii, 2013.

De acordo com a estrutura apresentada, Alves-Mazzotti et alii (2013) identificaram que o elemento prática parecia ser o elemento que organizava a representação social de formação para o magistério elaborada pelos DEF-P. A análise das justificativas dos professores para essa associação ressaltavam tanto a reduzida presença de atividades práticas nos cursos de formação quanto o fato de que a teoria ali oferecida tivera pouca ou nenhuma utilidade para seu trabalho, o que os tornou despreparados para enfrentar a realidade que encontraram e que lhes demandava refletir constantemente sobre seu fazer e, principalmente, como fazer, exigindo muita dedicação de sua parte. Para realizar seu trabalho, além de ter amor pelo que faziam, consideravam que era necessário ter vocação, ser responsável e estar atualizado.

Quanto ao trabalho docente, os pesquisadores verificaram que em ambos os grupos era evidenciada a centralidade da palavra dedicação, como mostram as Tabelas 4 e 5, apresentadas



em sequência.

Tabela 4
Possível representação social de trabalho docente para Docentes das primeiras séries do Ensino Fundamental com Curso Normal (DEF-N)

	Palavra evocada	<i>f</i>	OME \leq 2,00	Palavra evocada	<i>f</i>	OME $>$ 2,00
$f \geq 14$	Dedicação	21	1,67			
	Amor	16	1,63			
$5 \leq f < 14$	Responsabilidade	12	1,67	Atualização	8	2,75
	Perseverança	10	1,90	Paciência	8	2,13
	Compromisso	5	1,20			

Fonte: Alves-Mazzotti et alii, 2013.

Tabela 5
Possível representação social de trabalho docente para Docentes das primeiras séries do Ensino Fundamental com Pedagogia (DEF-P)

<i>f</i> \geq 14	Palavra evocada	<i>f</i>	OME \leq 2,00	Palavra evocada	<i>f</i>	OME $>$ 2,00
	Dedicação	21	1,86			
$7 \leq f < 14$	Compromisso	9	1,78	Desvalorização	7	2,29

Fonte: Alves-Mazzotti et alii, 2013.

Alves-Mazzotti et alii (2013) verificaram que os DEF-N acrescentavam amor à dedicação, reforçando a ancoragem do trabalho que executam à maternagem, tradicionalmente relacionada ao trabalho docente e que é concretizada por meio de paciência, qualidade também identificada com o feminino e a maternidade. A análise das justificativas para a evocação do



termo dedicação mostrou que este, na maioria dos casos, tinha como referente o aluno, confirmando o que os pesquisadores já haviam observado em estudo anterior (ALVES-MAZZOTTI et alii, 2007). Quanto aos DEF-P, o termo dedicação estava mais relacionado à qualidade do trabalho docente e ao compromisso com a profissão.

De acordo com Abric (1998), para que duas representações sejam iguais, os núcleos centrais que as organizam devem ser idênticos, o que levou os pesquisadores a concluir que as representações sociais de formação e de trabalho docente apresentadas pelos DEF-N e DEF-P eram diferentes.

Para compreender as diferentes representações sociais encontradas e os diferentes sentidos agregados aos possíveis elementos que compunham essas estruturas e as relações entre eles, Alves-Mazzotti et alii (2013) realizaram 10 entrevistas com docentes de Ensino Fundamental que tinham feito Curso Normal e licenciatura em Pedagogia (DEF-NP). Os 10 docentes eram mulheres, com idade entre 26 e 35 anos e o tempo de atuação no magistério era de mais de 40 anos.

A análise do conteúdo das entrevistas mostrou que o amor e a dedicação eram os elementos centrais do trabalho docente, sendo explicado pelas professoras que é necessário ter relação afetiva com as crianças para que esse trabalho possa ser realizado e dedicar-se não apenas aos alunos, mas também à profissão, o que requer atualização constante. Com relação à formação, as professoras foram unânimes em considerar que foi o curso Normal o tipo de formação que mais contribuiu para a profissão docente, pois a licenciatura em Pedagogia ensinou teorias, ajudou a mostrar aonde buscar informações, deu mais *status* a elas e apenas complementou a formação em nível médio. As duas falas apresentadas a seguir sintetizam as demais registradas:

Sem sombra de dúvida, o Ensino Normal [contribuiu mais para minha formação]. Mas não tenho assim a menor dúvida. No Normal você está muito mais próxima da prática; até o conteúdo é mais voltado pra prática. Os professores geralmente dão aula pra você de acordo com o que você deveria estar dando. Então você vivencia o dia a dia da criança com uma maturidade maior. Agora, na faculdade não, é só teoria, teoria, teoria.

O curso Normal [contribuiu mais para minha formação]. Porque ele foi totalmente prático. Os meus professores no Normal, em nenhum momento me

pintaram o magistério de conto de fadas. Então o meu magistério, tudo o que eu tenho de educação, a exceção dos livros o que eu tenho guardado, é meu material do Normal, que é a minha base, que eu, quando eu tenho alguma dúvida ou alguma questão de prova que eu não lembro ou se eu acho que a minha prova não está de acordo, eu vou lá no meu material do Normal. [...] Agora a Pedagogia me ajuda, por que? A Pedagogia me dá o famoso nível superior, me dá acesso a mais informações, me dá acesso a congressos, a outros materiais que o curso Normal não me dá.

Alves-Mazzotti et alii (2013) ao analisarem todo o corpus da pesquisa concluíram que os professores de todos os grupos pareciam ter representação de trabalho docente. Eles afirmavam que o objeto de seu trabalho são os alunos, seres humanos com suas características individuais, histórias de vida, ritmos, interesses, dificuldades e necessidades. Seu trabalho é voltado a eles e para realizá-lo com bom desempenho é necessário dedicar-se, superando as dificuldades do cotidiano escolar, tais como turmas grandes, condições inadequadas de trabalho e acúmulo de tarefas que nem sempre são pertinentes ao professorado.

Com relação à formação docente, parecia que os professores não tinham uma representação do que seria ou do que deveria ser a formação para o magistério. Os pesquisadores enfatizaram que a grande questão ausente das falas dos professores participantes era a que se refere aos saberes docentes e, conseqüentemente, à profissionalidade docente.

A terceira pesquisa foi realizada por Queiroz (2013) que buscou indícios das representações sociais de saberes didático-pedagógicos elaboradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental à luz da perspectiva processual (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001). A pesquisa foi realizada em três escolas públicas municipais de Realengo, zona oeste do Estado do Rio de Janeiro, bairro que possui baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ocupando a 89ª posição entre 126 bairros da cidade.

Participaram 21 professoras, na faixa etária majoritária de 30 a 40 anos, que atuam entre 10 e 20 anos no magistério. Uma característica marcante do grupo era que 10 professoras haviam feito tanto o curso Normal Médio quanto Licenciatura em Pedagogia.

Queiroz (2013) realizou três grupos focais, um em cada escola, e entrevistas individuais com as 10 professoras que tinham os dois níveis de formação. Os grupos focais e as entrevistas foram gravados em áudio e posteriormente transcritos integralmente. O material coletado foi analisado em seu conteúdo e comparado, sendo estabelecidas três categorias: formação,

trabalho docente e saberes didático-pedagógicos.

Embora as professoras participantes considerassem que a formação havia contribuído para seu trabalho, afirmavam que estava distanciada da realidade da escola e que não dava conta de instrumentá-las para enfrentar o cotidiano escolar. A Didática foi apontada como a disciplina que mais contribuiu para seu trabalho, porque as ensinou a organizá-lo, planejá-lo e executá-lo em sala de aula. Para essas professoras, o Curso Normal priorizou a prática de ensino e a licenciatura em Pedagogia enfatizou o embasamento teórico, como sintetiza a professora:

Senti falta de um pouco de realidade [no curso de Pedagogia], recebi muito da parte teórica. Claro que a parte teórica é boa, mas temos que trazer isso pra cá. Acho que o professor tinha que estudar aqui na escola pública, tipo assim, teve aula de Didática, vai pra sala da turma aplicar o que aprendeu na hora. [...] Recebi muita teoria e boas, mas não fiz na hora a ponte, então ficou a sensação que está distante do que vejo. A prática é importante para o seu trabalho.

Com relação ao trabalho docente, Queiroz (2013) verificou que para as professoras este se referia a todas as atividades que elas executam, dentro e fora da escola. Está calcado no ensino, mas não apenas ao ensino dos conteúdos que compõem cada disciplina do programa escolar: é também ensino de valores, hábitos e comportamentos a alunos tão diferentes entre si e oriundos de comunidades diversas. Essas professoras consideram que o trabalho docente se firma na interação professor-aluno, pois o professor é um “intermediário” entre o ensino e o aluno, estando preocupado em tentar chegar mais próximo da realidade dos alunos como forma de facilitar seu aprendizado.

No que se refere aos saberes didáticos-pedagógicos, Queiroz (2013) registrou que todas as professoras consideravam que o conteúdo a ser ensinado e o planejamento do ensino compõem substancialmente esses saberes, sendo ambos as molas mestre do trabalho do professor, juntamente com a experiência e as vivências de mundo. O distanciamento entre teoria e prática propiciada pela formação inicial, sobretudo daquela realizada nos cursos de Pedagogia, as disciplinas que parecem não coadunar com a prática docente e a pouca imersão dos alunos na realidade das escolas durante os estágios são os fatores mais apontados pelas professoras como entraves para a construção dos saberes didático-pedagógicos e, conseqüentemente, para a realização de seu trabalho em sala de aula e na escola.



As três pesquisas parecem indicar que a formação mais adequada ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) seria uma combinação do curso Normal em nível médio, que enfatiza mais a prática, e do curso de Pedagogia, que focaliza mais a teoria. Portanto, é possível concluir que o trabalho docente realizado pelos professores em sala de aula pode ser mais bem desenvolvido quando possuem essa dupla formação. No entanto, isso não seria necessário se ambos os cursos deixassem de lado um “currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e que pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional” do professor (PIMENTA, 1999, p. 16).

A Resolução CNE n. 01/2006 que implantou as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, expressa determinação para que a realidade escolar seja abordada articulando teoria e prática, assim como enfatiza o Parecer CNE/CEB n. 01/99 (BRASIL, 1999) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. No entanto, a deficiência da formação inicial dos professores que atuarão nos anos iniciais do ensino fundamental é apontada em estudos brasileiros realizados nas últimas décadas, especialmente quando é focalizada a formação pedagógica. O discurso dos professores que participaram das três pesquisas apresentadas, por exemplo, levanta muitas dúvidas a respeito dos saberes da docência que vem sendo apropriados pelos docentes em sua formação.

166

A relevância dada à afetividade no processo ensino-aprendizagem e a ênfase na teoria em detrimento da prática têm mostrado que a dicotomia entre o conhecimento disciplinar e a formação pedagógica permanece, uma vez que a LDB em vigor mantém os antigos problemas relacionados ao nível e ao local de formação, à dualidade legal entre pedagogos e professores e às disciplinas que compõem o currículo dos cursos de formação, entre outros fatores.

Referências

ABRIC, J. C. Methodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994, p. 37-57.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. et alii. **Representações sociais de formação pedagógica por professores**,

_____. **alunos e egressos das licenciaturas que atuam no ensino fundamental.** Relatório Técnico. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). 2018.

_____. **Formação do professor das séries iniciais e trabalho docente.** Relatório Técnico. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). 2013.

_____. **Gênese das representações de identidade docente de professores de primeiro e de segundo segmento do ensino fundamental.** Relatório Técnico. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). 2007.

_____; MAIA, H. Formação e trabalho docente: representações de professores de curso normal Médio. In: SOUSA, C. P.; VILLAS-BÔAS, L. P. S.; ENS, R. T. (Org). **Representações sociais:** políticas educacionais, justiça social e trabalho docente. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 67-92.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de abril de 1999. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 24 mar. 2013.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/CEB n. 01, de 29 de janeiro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf. Acesso em: 24 mai. 2013.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP n. 01, 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: 17 mar. 2013.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP n. 05 de 15 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 23 mar. 2013.

_____. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939. **Dá Organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** Brasília, DF, v. 04, p. 50, 1939. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe>. Acesso em: 01 out. 2012.

_____. Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 06 jul. 2013.

_____. Lei n. 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: 06 jul. 2013.

_____. Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 18 jul. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução n. 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: 21 jul. 2013.

COSTA, L. F. **Curso Normal Médio: representações sociais de formação por professores e alunos.** 2009. 102p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. 2009.

CURY, C. R. J. A Formação Docente e a Educação Nacional. 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf. Acesso em: 14 jul. 2013.

CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p.385-499, maio/ago. 2012.

FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales.** Lausanne: Delachaux Niestlé, 1994, p. 85-118.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez.1999.

FREITAS, H. C. L.; VIEIRA, J. D.; AGUIAR, M. A. S. Entrevista realizada por Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008.

GATTI, B. A. et alii. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos.. Fundação Victor Civita, São Paulo, **Estudos e Pesquisas Educacionais** n. 1, p. 95-138, maio 2010.

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 201-224, jan./abr. 2009.

JODELET, D. (Org). As representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KUENZER, A. Z. Curso de Pedagogia ou Normal Superior? **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v. 23, n. 02, p. 253-275, mai./ago. 2007.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-77, 1999.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MARTELLI, A. C.; MANCHOPE, E. C. P. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 3, n. 1, 21p. 2004. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/517>. Acesso em: 24 jul. 2013.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 01, p. 98-110, 2000.

MOSCOVICI, S. **Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PIMENTA, S. G. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores. Embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Trajетórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2005.

_____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999.

PINHEIRO, M. L. Trajetória e interlocuções do educador João Toledo no período 1900 a 1939. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.2, p. 19-33, jul./dez. 2009.

QUEIROZ, V. C. D. “Não adianta ficar no planejamento no mundo do 1 + 1 que não vai rolar!” Representações sociais de saberes didático-pedagógicos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2009.

SCHIBE, L. Formação de professores no Brasil. A herança histórica **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

_____. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan/abr 2007.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VERGÉS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Délachaux et Niestlé, 1994, p. 233-253.