

A dubiedade da formação docente: um peso e duas medidas. O curso de Magistério e a Pedagogia

The dubiousness of teacher training: a weight and two measures. The teaching course and the Pedagogy

Lilian Alves Pereira*
Márcia R. Selpa Heinzle*

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42\(04\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42(04))

Resumo

Esse artigo tem por finalidade problematizar a dubiedade da formação docente em nível médio e nível superior para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Realiza uma análise dos currículos do curso de Magistério em nível médio oferecido pelo estado de Santa Catarina, e de um curso de Pedagogia, ofertado por uma universidade pública do mesmo estado. Tendo em vista que ambas as formações têm o mesmo objetivo, a formação do docente para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se uma disparidade entre os currículos, quanto à carga horária, às disciplinas, aos enfoques nos estágios. Questiona-se, portanto, quais motivos mantêm a coexistência dessas duas formações, mesmo após as normativas legais prescreverem a extinção do curso de formação docente em nível médio, o qual, por ter seu fim determinado, não recebe investimentos. Conclui-se que as más condições de exercício da profissão e a desvalorização social e econômica estão intrinsecamente ligadas à qualidade da formação docente.

Palavras-chave

Currículo; curso de Magistério; formação de professores; Pedagogia.

Abstract

The aim of this article is to problematize the teacher training dubiousness in high school and higher education to work in early childhood education and the early years of elementary school. Performs an analysis of the teaching course curriculum in middle level, offered by the state of Santa Catarina, and a pedagogy course, offered by a public university in the state. Given that both formations have the same objective: the training of teachers for early childhood education and early years of elementary school. It can be seen a disparity between the curriculum, the workload, the disciplines and the approaches in the internships. Wonders, therefore, what is the reason that keeps the coexistence of these two trainings, even after the legal regulations prescribing the termination of the teacher training course in high level that by having its end determined does not receive investments. We conclude that the bad professional conditions and the social and economic depreciation are intrinsically linked to the quality of teacher training.

Key words

Curriculum; teaching course; teacher training; Pedagogy.

* Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo problematizar a dubiedade da formação de professores, em nível médio e em nível superior. Para tanto, faz uma análise dos currículos do curso de Pedagogia¹ de uma universidade pública de Santa Catarina e do curso de Magistério² em nível médio oferecido por uma escola estadual também de Santa Catarina. Parte dos seguintes questionamentos: que currículos formam os professores dos cursos de Magistério e do curso de Pedagogia? Esse artigo está dividido em três partes, a primeira se atém a fazer uma análise dos currículos dos cursos de formação de professores. A segunda parte se incumbe de apresentar os motivos e as finalidades que levam à coexistência dessas duas formações na contemporaneidade. E, por fim, são tecidas algumas considerações.

2 DOIS TRAJETOS: UM MESMO FIM

Com base no modelo francês de formação de professores, a formação em nível médio foi a primeira iniciativa para a formação de professores no Brasil.

E a primeira instituição para esse fim foi a Escola Normal fundada na Província do Rio de Janeiro em 1835 (TANURI, 2000). Implantada no Brasil Imperial, essa formação perdura até os dias atuais, contrariando as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 (LDB 9.394/96), que define em seu artigo 87º inciso IV sua extinção: “até o fim da Década da Educação³ somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Além da LDB 9.394/96, outro documento legal também define sua extinção, o Plano Nacional da Educação. Plano este que determina metas e estratégias para a política educacional para os próximos dez anos prevê em sua meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de co-

¹ No decorrer do texto, ao se referir ao currículo do curso de Pedagogia está se referindo ao curso oferecido pela instituição investigada.

² Modalidade Normal refere-se à formação de professores em nível Médio, quando se faz referência ao curso de Magistério refere-se ao curso Modalidade Normal oferecido pelo estado de Santa Catarina, cujo nome utilizado nos documentos oficiais do estado é Curso de Magistério.

³ Década da Educação refere-se ao período de 1996-2007.

nhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 48).

Essas duas normativas nacionais prescrevem o fim do curso de Magistério, e estudos internacionais ratificam essa extinção. Vaillant (2006), em seu artigo *Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica*, discorre:

Si nos referimos más específicamente al enclave institucional de la formación, es de notar que en la mayoría de los países las antiguas escuelas normales se han ido transformando en institutos superiores o universidades con carreras que van de 2 a 6 años, y cuyo requisito de ingreso es que se haya completado el segundo ciclo de enseñanza media. Tres países mantienen la formación en el nivel medio y están en pleno proceso de transición. Uno de ellos es Honduras, donde se ha incorporado como requisito de ingreso en los estudios normalistas el título de bachillerato. En Guatemala y Nicaragua, aún persiste el modelo puro de formación en la enseñanza media para los maestros de educación básica. (VAILLANT, 2006, p. 128).

No entanto esse curso de formação de professores se faz presente na contemporaneidade. Ancorado no artigo 62º também da LDB, que o admite como “formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino funda-

mental, esta é oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996). Nesse contexto, o curso de Magistério, oferecido pela rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina, visa à formação de professores para exercer a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental conforme a Resolução CEB n. 2, de 19 de abril de 1999, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente na modalidade Normal (BRASIL, 1999).

O curso de Pedagogia é um pouco mais jovem que o curso de Magistério, ele surge em 1939, “inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2000, p. 74). Atualmente, o curso de Pedagogia é regido pela Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015, que estabelece 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. E também pela Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia licenciatura. Essa resolução define, como objetivos do curso, a formação inicial para atuar na docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nos cursos de ensino médio, na modalidade

Normal, e nos cursos de educação profissional no âmbito de serviços e apoio escolar, com também em outras áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 1996). Embora seja bem mais abrangente que o curso de Magistério, a Pedagogia também tem como objetivo a formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Então temos dois trajetos para aqueles que pretendem lecionar nessas etapas, ou o curso de Magistério em nível médio ou o curso de Pedagogia em nível superior.

Uma das disparidades entre os cursos de formação docente superior e médio é o tempo levado para cumprir esses percursos de formação. Aqueles que optarem por cursar o Magistério terão uma formação de 3.520⁴ horas, sendo 1.920 horas relativas à formação docente propriamente; as demais 1.600 horas são relativas à formação do ensino médio, conforme a Resolução CEB n. 2, 1999 em seu artigo 4º inciso II, que permite o aproveitamento de estudos realizados em nível médio, 45% do total, para cumprimento da carga horária mínima estabelecida para o curso Normal. Quem optar pelo curso de Pedagogia terá que cumprir 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Ou seja, são horas

integralmente dedicadas ao estudo de conteúdos referentes à profissionalização para a docência. Para ingressar na Pedagogia, que é um curso superior, é necessário que já se tenha concluído o ensino médio. Somando as 3.200 horas obrigatórias do curso de Pedagogia às 2.400 horas do ensino médio⁵, temos uma formação de 5.600 horas. Destarte, um professor formado na Pedagogia conclui o curso com 2.080 horas a mais de estudos que aquele professor formado no curso de Magistério.

A intenção de todos esses cálculos não é dizer que uma formação é melhor que a outra por possuir mais horas, a intenção é problematizar as dissonâncias entre as cargas horárias das duas formações. Não existem cursos de Medicina com mais ou menos horas; para ser um médico a única opção é cursar 7.200 horas no mínimo (BRASIL, 2014). Por isso questiona-se o porquê de formações tão distintas para o mesmo fim, para o mesmo sistema de ensino, para as mesmas crianças e para as mesmas escolas. São dois trajetos, um mais extenso que o outro, cada um com seu currículo, mas que chegam a um mesmo lugar. Ao mesmo lugar quando se trata de exercer a mesma função de professor da Educação Infantil, o dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O currículo pode ser compreendido como um documento que orienta a

⁴ Carga horária dos cursos de Magistério oferecidos pela rede pública estadual de Santa Catarina. Disponível no Documento Orientações e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual, para o ano letivo de 2014 e ainda vigente.

⁵ Referindo ao ensino médio sem vínculo com o curso de Magistério, conforme a Lei 9.394/96.

práxis pedagógica; não é um documento neutro, livre de intenções e denotações políticas. Conforme ratifica Apple (1994), o currículo é sempre uma porção de uma tradição seletiva, uma resultante da seleção de alguém, da visão de um grupo sobre que conhecimentos são verdadeiros. Deriva de tensões, de conflitos e transigências culturais, econômicas e políticas. Desse modo, ambos os currículos, o do curso de Pedagogia e do curso de Magistério, também não são neutros, têm muito bem definido que profissional almeja formar.

Ao fazer uma análise dos currículos desses cursos, percebe-se que o curso Normal tem uma carga horária de estágio curricular obrigatório bem maior que a do curso de Pedagogia. É estipulado pelas diretrizes desse curso que sejam cumpridas 800 horas de parte prática (BRASIL, 1999), um número bem superior ao exigido pelas diretrizes do curso de Pedagogia. As diretrizes curriculares do curso de Pedagogia delimitam 300 horas dedicadas ao estágio curricular obrigatório. Nesse contexto, pode-se concluir que curso de formação de professores no nível médio dá um tom mais técnico ao labor do professor, estar em sala de aula acompanhando o trabalho de um professor regente para aprender, a partir da prática docente dele, o ofício de ser professor, uma formação para se aprender técnicas para dar aula. Conforme Saviani (2011), o professor técnico é aquele capaz de entrar numa sala de aula e aplicar regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, e

que se desempenhe satisfatoriamente diante dos alunos, contrapondo-se ao professor culto que domina os fundamentos científicos e filosóficos que permitem uma compreensão do desenvolvimento da humanidade e, a partir disso, executa um trabalho significativo de formação dos alunos a ele delegado.

As disciplinas que compõem o currículo dos cursos, também denunciam esse caráter técnico do curso de Magistério. Enquanto o curso de Pedagogia possui em seu currículo disciplinas ligadas à ciência da educação, assim como à pesquisa, e exige uma pesquisa como parte dos requisitos para a conclusão do curso, o denominado Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) busca desenvolver nos estudantes habilidades investigativas e reflexivas⁶, habilidades essas inerentes ao labor docente, conforme Penitente (2012, p. 24):

Em sua prática pedagógica, o professor pode atuar em diferentes situações: na sala de aula em relação ao processo ensino e aprendizagem, nas questões relacionadas ao conteúdo e currículo, na relação professor aluno, nas questões relacionadas à gestão escolar, enfim, em diferentes situações que podem gerar problemas na sua prática pedagógica. Daí a necessidade do professor estar assegurado por atividades investigativas.

⁶ Conforme ementa da disciplina Pesquisa em Educação I.

Ao ter em seu currículo disciplinas ligadas à pesquisa, o curso de Pedagogia está em consonância da Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015, em seu artigo 7º, inciso III. Essa normativa aponta como uma das habilidades que o egresso dos cursos de formação inicial e continuada de professores em nível superior teve de possuir permite-lhe: “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica” (BRASIL, 2015, p. 7).

O curso de Magistério não possui nenhuma disciplina que prime e incentive a pesquisa, bem como não faz parte dos seus requisitos para conclusão do curso a realização de uma pesquisa. Isso pode fazer com que um professor formado no Magistério não compreenda a pesquisa como indispensável para sua práxis, pois não foi importante na sua formação, bem como poderá não conceber a investigação como uma forma de produzir conhecimento, pois fazer pesquisa é muito além de copiar trechos de livros e artigos, e sim uma atividade indispensável para o processo de apreensão do conhecimento (PENITENTE, 2012). Pois, se a pesquisa não foi importante em sua formação, entende-se que não é necessária na sua atividade docente e, para Mercado (1998), é necessário uma formação da mesma forma que se deseja que uma atuação.

Diante desse contexto, os professores formados em ambos os cursos atuarão nas mesmas salas de aula da educação básica. Qual então o sentido

de, no curso de Pedagogia, haver disciplinas relacionadas à pesquisa e no curso de Magistério não? Novamente, não se trata de afirmar que, por possuir disciplinas de pesquisa, que o curso de Pedagogia prepara melhor o professor, mas se trata de problematizar essa dissonância em formações para a mesma finalidade.

Ao analisar o currículo do curso de Pedagogia, nota-se a presença da disciplina psicomotricidade, conhecimento e se não contemplado no currículo do curso de Magistério. Tendo em vista que ambas as formações se destinam para a formação de professores para Educação Infantil e que nessa etapa da educação básica tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças, conforme fixa a LDB:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, os futuros professores formados pelo curso de Magistério não terão o devido preparo para realizar uma prática que desenvolva integralmente as crianças que estão sob sua responsabilidade, pois sua formação não possibilitou instrumentá-lo teórica metodologicamente para essa docência. Conforme Saviani (2011, p. 9)

[...] a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores.

Por esse viés, embora as salas de aula sejam as mesmas para receberem tanto os professores do curso de Magistério quanto os advindos do curso de Pedagogia, as salas de aula receberão professores qualitativamente diferentes.

Outro ponto que torna os currículos dos cursos distintos é a questão dos estágios com enfoques em determinadas áreas do conhecimento. Na mesma fase em que se oferece uma disciplina de uma certa área, realiza-se um estágio voltado para a prática dessa área do conhecimento, por exemplo, na segunda fase há as disciplinas de Teoria Pedagógica e Prática em Ciências e Teoria Pedagógica e Prática em Artes. Nessa mesma fase, realiza-se o Estágio em Pedagogia II, que tem como um de seus objetivos vivências docentes, com ênfase em Artes e em Ciências. Para que ocorra essa articulação entre as diferentes disciplinas e o estágio, há uma outra disciplina, cujo objetivo é fundamentar teórica e metodologicamente os acadêmicos a partir da articulação entre as diferentes disciplinas, para a operacionalização do estágio nas escolas de educação básica⁷.

⁷ Conforme ementário do curso.

Essa interação entre disciplinas e estágio pode promover valiosas aprendizagens aos estudantes, pois, ao mesmo tempo em que aprende a teoria, tem-se a possibilidade de transpor esses conhecimentos ao campo de atuação, é dar vida à teoria, vê-la em movimento. Ao contrário da Pedagogia, o curso de Magistério possui duas disciplinas específicas para estágio, uma Estágio na Educação Infantil e outra Estágio nas Séries Iniciais. Elas não especificam enfoques, sendo bem abrangentes.

No que tange as disciplinas referentes à Língua Portuguesa, a produção de texto e a Literatura Infantil, esses dois assuntos, no curso de Magistério, estão conjugados numa mesma disciplina. No curso de Pedagogia, esses três temas apresentam-se em disciplinas distintas, cada uma com seu objetivo específico. Isso possibilita um maior tempo de estudo, o que pode garantir um maior aprofundamento dos conteúdos de cada disciplina, os quais serão necessários para a atuação em sala de aula.

O currículo do curso de Magistério não contempla disciplinas de Ensino Religioso, de Linguística, de Biologia Humana, de Neurociência, de Autoc conhecimento e Convivência em Grupo, que são contempladas no curso de Pedagogia. Num total, fazem parte do currículo do curso de Pedagogia 57 disciplinas, específicas para docência, e uma, com foco na gestão, enquanto o curso de Magistério possui 19 disciplinas destinadas à formação docente.

É posto que os currículos são muito diferentes e com enfoques distintos, o Magistério pode ser concebido como um curso técnico para professores, dadas as especificidades de seu currículo, e a Pedagogia possui um currículo mais abrangente, que engloba um número maior de disciplinas referentes à formação do professor.

3 CURSO DE MAGISTÉRIO OU CURSO SUPERIOR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERENE DUBIEDADE

Essa constante transitoriedade da formação docente no Brasil está intimamente ligada à ambiguidade causada pela LDB, que em um primeiro momento, prescreve o curso em nível médio como o mínimo para atuar como docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, em seguida, fixa uma data final para esse curso ser aceito. Essa dualidade entre formação que ainda é admitida, porém, não o será mais, gerou um sucateamento dessas formações em nível médio, pois, o “argumento da transitoriedade contribuiu para torná-la cada vez mais precária. Afinal, investir numa instituição que “supostamente” tenderia a desaparecer, soava um contrassenso” (CARVALHO, 2013, p. 39). É óbvio que não se vai investir em algo fadado ao insucesso, à extinção, no entanto, mesmo sucateado, o curso de Magistério continua a formar professores para as escolas, diante da “incapacidade da educação superior

vir a assumir a formação de todos os professores” (CARVALHO, 2013, p. 39). Isso leva à seguinte incoerência: o nível superior não dá conta de formar todo professorado necessário para atender a demanda, e o curso em nível médio, que poderia auxiliar nessa empreitada, está negligenciado.

Essa falta de investimento e de interesse pelo curso de Magistério fica evidente quando se observa a Proposta Curricular de Santa Catarina – Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais⁸, Curso de Magistério, elaborada em 1998. Como se pretende formar professores para esse novo tempo em que estamos vivendo, se tendo uma proposta curricular do século passado. As crianças que hoje estão na escola são distintas daquelas de outrora, são outros corpos e outras subjetividades. Como se é capaz de formar um professor para lidar com estudantes hiperconectados, nativos digitais, a partir de um currículo pautado na analogia de um tempo transposto? É contraditório não haver investimento na formação docente em nível médio, e haver a contratação desses professores formados por ela. Isso demonstra que não somente a formação de professores está precária, como também as escolas onde esses professores atuam.

A profissão docente situa-se num contexto em que há uma sequência de

⁸ Disponível no site da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

problemas e desafios a serem superados, os baixos salários predominantes, a deterioração das condições de trabalho, decorrente das longas jornadas, as salas superlotadas, o crescimento da indisciplina e da violência na escola, a dificuldade em realizar atualizações de conteúdos e metodológicas, as cobranças de maior desempenho profissional entre outras (OLIVEIRA; FELDFEBER, 2006 *apud* SCHEIBE, 2010). Defronte a esses problemas, não há como desvincular formação docente das condições de atuação docente, é uma “evidência lógica que as condições do exercício do magistério reciprocamente determinam a qualidade da formação docente” (SAVIANI, 2011, p. 16). Essa lógica se aplica também ao curso de Pedagogia, pois para as mesmas escolas é que vão os egressos desse curso, ou seja, as condições de exercício da docência são fatores condicionantes para ambas as formações, tanto para a de nível médio, quanto para a de nível superior.

Assim como não há como desvincular formação docente de condições de atuação docente, também não há como desprender essa formação do valor dado ao profissional que a exerce. Os professores polivalentes, que são aqueles que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, são vistos como inferiores aos professores especialistas, que atuam nos outros anos, Gatti (2010, p. 1358) corrobora que essa desvalorização:

[...] ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras

legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica.

Nesse sentido, a profissão de professor polivalente não é atrativa, no que se refere ao reconhecimento profissional e remuneração, portanto não desperta o interesse daqueles que conseguem ingressar em cursos mais concorridos, ficando remanescentes para o curso de Pedagogia os estudantes com reduzida bagagem cultural. Esses estudantes, na maioria das vezes, são oriundos de escolas públicas e tiveram baixo rendimento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que demonstra notáveis carências na apropriação de conhecimentos elementares; são esses estudantes com déficits de conhecimentos que ingressam nas formações de professores (GATTI, 2010).

Valliant (2000, p. 138) reforça que “se debería convertir a la formación docente en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos em la educación media aumentando el nivel académico exigido”. Pois não há como desvincular qualidade da educação da qualidade dos professores que atuam no sistema de ensino, uma vez que

[...] un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta. Esto genera un doble reto: atraer candidatos bien calificados y promover su mejor desempeño. Y ninguno de estos dos aspectos puede ser considerado de forma independiente: el reclutamiento de buenos candidatos para ingresar en la carrera docente deriva en un mejor desempeño de la tarea de enseñar y un buen desempeño de los maestros en actividad incide en el modo cómo se reclutan buenos estudiantes para la formación inicial. (VALLIANT, 2006, p. 138).

Nesse contexto, se, ao curso de Pedagogia, que é superior, restam aqueles estudantes com déficits de conhecimentos, tendo em vista que é um curso superior e se faz necessária a aprovação em um processo seletivo, quem são esses estudantes que ingressam no curso de Magistério, curso este que acontece no seio das escolas públicas, as mesmas que não foram capazes de oferecer uma formação de qualidade para aqueles mesmos que não tiveram bons rendimentos no Enem e, portanto, se encaminharam aos cursos de formação de professores?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dubiedade da formação de professor ancora-se em águas mais profundas, do que simplesmente em aceitar ou não aceitar a formação em nível médio para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, está para além das prescritivas legais. A profissão docente não é uma profissão valorizada econômica e socialmente, o que não atrai um grande público para o seu exercício e, por isso, falta *quórum* para aventurar-se a ensinar as crianças na escola. Nesse sentido, o curso Normal torna-se um “mal necessário” para suprir essa falta de docentes, uma vez que se trata de uma formação aligeirada; em menos tempo, os estudantes desses cursos já estão aptos para entrarem em sala de aula. Em contrapartida, por ser uma formação que está numa corda bamba, num movimento oscilatório entre extinção e permanência, não recebe os investimentos necessários, o que coloca em xeque sua qualidade e competência para formar professores. Por outro lado, o curso de Pedagogia também não tem capacidade para formar todo contingente necessário de docentes de que a educação básica necessita. Por ser um curso superior, demanda mais tempo e mais investimento financeiro e, novamente, entra na esteira da desvalorização da profissão docente, que, por ser uma carreira desvalorizada, não atrai grande público.

Nessa perspectiva, a desvalorização da profissão docente é um fator

condicionante para a permanência dessa dubiedade de formações. São necessários professores para estarem nas escolas, poucos estão dispostos a investir nessa profissão, então pouco importa onde são formados, o importante é que estejam nas escolas.

Permanecendo esse ciclo vicioso, as formações não têm a qualidade esperada para formar bons professores,

porque as condições de atuação não são favoráveis. O que não desperta o interesse pela profissão, pelas condições de exercício não serem favoráveis e não ter interessados, a educação não tem a qualidade que se espera. Se assim é, a educação não necessita de professores bem formados; se não há a necessidade de professores bem formados, logo não há formação da qualidade que se almeja.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

_____. *Resolução CEB n. 2*, de 19 de abril de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2015.

_____. *Resolução n. 3*, de 20 de junho de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 nov. 2015.

_____. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação*. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2015.

_____. *Resolução n. 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 dez. 2015.

CARVALHO, M. C. A. O dilema da eterna transitoriedade na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. *Educação em Perspectiva*, v. 4, p. 37-62, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/404>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2015.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo et al. Formação docente e novas tecnologias. In: CONGRESSO DA REDE IBEROAMERICANA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA (RIBE), 4., Brasília, DF, 1998. *Anais...* p. 1-8. Disponível em: <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342414941210M.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

PENITENTE, L. A. A. Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. *Formação Docente*, v. 4, p. 19-38, 2012. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/1715326-Professores-e-pesquisa-da-formacao-ao-trabalho-docente-uma-tessitura-possivel.html>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30070>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

VALLIANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, n. 340, p. 117-140, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/atraer_retener_buenos_profesionales_latinoamerica_vaillant.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2016.

Sobre os autores:

Lilian Alves Pereira: Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG). Discente do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade. Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais. **E-mail:** lilian.alvespereira@yahoo.com.br

Márcia R. Selpa Heinzle: Graduação em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Especialização em Dificuldades de Aprendizagem (UNIPLAC). Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de

Profissionais de Saúde (ENSP FIOCRUZ Núcleo São Paulo). Mestrado em Educação (FURB). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação no qual integra a linha de pesquisa “Processos de ensinar e aprender” e é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-FURB). Professora colaboradora do Mestrado em Saúde Coletiva, com ênfase nos seguintes temas: Educação Superior, Currículo, Avaliação, Metodologias, Profissionalização Docente e Educação em Saúde. Coordenadora local Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). **E-mail:** selpamarcia@gmail.com

Recebido em março de 2016.

Aprovado para publicação em junho de 2016.

