

O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: O CASO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

*Silvana Soares de Araujo Mesquita**
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0003-0352-2202>

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a formação de professores dos anos iniciais na cidade do Rio de Janeiro. Procurou-se compreender como a formação de professores tem se efetivado e identificar a sua influência na profissionalização docente. O texto trata-se de um ensaio teórico que tem como base uma pesquisa quantitativa, realizada a partir do recorte dos microdados do Enade, Censo da Educação Básica e Superior de 2017 e da produção de tabelas e gráficos comparativos. Os interlocutores teóricos são os estudos de formação e profissão docente. O texto mapeia três cenários: os professores dos anos iniciais em atuação; o curso de pedagogia como lócus de formação de professores dos anos iniciais; o curso normal: presente! Identifica-se que é preciso apostar em um processo de universitarização articulado com a escola, visando à identificação de um conjunto de saberes, de elementos identitários e éticos que caracterizem a profissão. Professores em atuação e pesquisadores precisam se aproximar produzindo o novo, resgatando o antigo e articulando experiências para a consolidação de um lugar de formação de professores.

Palavras-chave: formação de professores; profissionalização docente; anos iniciais.

ABSTRACT

THE SCENARIO OF TEACHER EDUCATION IN THE EARLY YEARS: THE CASE OF THE CITY OF RIO DE JANEIRO

The object of this study is the formation primary school teachers in the city of Rio de Janeiro. It sought to understand how teacher education has been carried out and to identify its influence on the professionalization of teachers. The text is a theoretical essay based on quantitative research, carried out from the microdata of Enade, Census of Basic and Higher Education of 2017 and the production of comparative tables and graphs. The theoretical interlocutors are the studies of formation and teaching profession. The text maps three scenarios: The teachers of the initial years in performance; The pedagogy course as locus of formation

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: silvanamesquita@puc-rio.br

teachers of the initial years; The normal course: present! It is identified that it is necessary to bet on a process of universityization articulated with the school, aiming at the identification of a set of knowledge, of identity and ethical elements that characterize the profession. Working teachers and researchers need to approach each other producing the new, rescuing the old and articulating experiences for the consolidation of a place for teacher education.

Keywords: formation of teacher; professionalization; primary education.

RESUMEN

EL ESCENARIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS PRIMEROS AÑOS: EL CASO DE LA CIUDAD DE RIO DE JANEIRO

El objeto de este trabajo es la formación de profesores de los primeros años en la ciudad de Río de Janeiro. Se trataba de entender cómo se ha llevado a cabo la formación del profesorado e identificar su influencia en la profesionalización de los docentes. El texto es un ensayo teórico basado en una investigación cuantitativa, realizada a partir de los microdatos de la Enade, Censo de Educación Básica y Superior de 2017 y la elaboración de cuadros y gráficos comparativos. Los interlocutores teóricos son los estudios sobre la formación y la profesión docente. El texto traza tres escenarios: Los profesores de los años iniciales en desempeño; El curso de pedagogía como locus de formación de los profesores de los años iniciales; El curso normal: ¡presente! Se identifica que es necesario apostar por un proceso de universitarización articulado con la escuela, apuntando a la identificación de un conjunto de conocimientos, de elementos identitarios y éticos que caracterizan la profesión. Profesores e investigadores en activo necesitan acercarse produciendo lo nuevo, rescatando lo viejo y articulando experiencias para la consolidación de un lugar para la formación docente.

Palabras clave: formación del profesorado; profesionalización docente; primeros años.

Introdução¹

Nesta segunda década do século XXI, pode-se afirmar que a profissão docente está colocada em xeque. A atuação e o próprio sentido do ser professor estão colocados na cena das disputas ideológicas que se polarizam no mundo atual. Os questionamentos sobre os elementos que possam garantir a profissionalização docente deixaram de ser um debate apenas da esfera acadêmica e, hoje, ganham espaço na sociedade civil, nos discursos econômicos e políticos. É bem verdade que, historicamente, a educação formal realizada nas escolas sempre foi palco

de disputas ideológicas e usada como meio de consolidar modelos de sociedade. A trajetória da profissão docente (NOVOA, 1991; SARTI, 2013) mostra um campo de disputas no qual os professores não são os protagonistas nas delimitações dos elementos que compõem a sua própria profissão, sendo historicamente construída de forma exógena.

Os professores da escola mantêm, tradicionalmente, posição pouco privilegiada nesse espaço concorrencial, visto que os capitais que geralmente possuem – diplomas, saberes, círculo de relações etc. – alcançam baixo valor simbólico, não lhes permitindo ocupar um lugar próprio

¹ A pesquisa que deu origem a este artigo possui parecer aprovado pelo comitê de ética da PUC-Rio

[...] de querer e de poder nesse jogo. Grupos que detêm capitais considerados mais valiosos no campo costumam definir o lugar a partir do qual os professores podem jogar. (SARTI, 2013, p. 216).

Esse jogo de influências sobre a definição dos elementos que compõem (ou não) a profissão docente questiona, principalmente, a qualidade da formação inicial dos professores e a quem compete oferecê-la. Todavia, parte desses questionamentos associa-se diretamente à concepção de docência acionada por cada um desses grupos de influência. Historicamente, é possível reconhecer que o professor já foi concebido de missionário a intelectual, de militante político a profissional técnico, de transmissor de conteúdos a cuidador de crianças, e isso, muitas vezes, por influência do perfil de sujeito a ser formado para um modelo de mercado e de sociedade.

No entanto, como afirma Roldão (2017), é no reconhecimento dos elementos que conferem distinção profissional aos professores que se efetivará maior valorização e status profissional ao trabalho docente. Diante disso, a formação de professores precisa assumir papel intencional no processo de profissionalização docente que se caracteriza por um conjunto definido de competências, de saberes, de conhecimentos e de elementos identitários e éticos que caracterizam a profissão (WITTOR-KI, 2014). Para se profissionalizar um ofício é necessário um processo de formação comprometido com a identificação desses elementos e a sua socialização.

Contudo, “onde, como e por quem os professores da educação básica devem ser formados?”, questiona Sarti (2012, p. 332), assim como Nóvoa (2019) e Gatti e outros (2019). Neste artigo, a proposta é reunir elementos, a partir de dados estatísticos de uma pesquisa quantitativa, que possam contribuir para responder esses questionamentos. Parte-se do pressuposto que a associação entre formação de professores e profissionalização pode consolidar um movimento em busca da valoriza-

ção e do prestígio social dos professores da educação básica.

No entanto, é preciso reconhecer que a própria categoria profissional docente também é marcada por hierarquias, tradições e influências endógenas, principalmente se considerados os diferentes segmentos do sistema de ensino nos quais os professores atuam ou vão atuar (educação infantil, ensino fundamental séries iniciais, séries finais, ensino médio, ensino superior). Parte dessa diferenciação profissional é resultado de um processo histórico entre os locais e níveis de formação inicial dos professores, orientados pelas oscilações e contradições impostas pelas formas de regulação da profissão via Estado. Tais heterogeneidades formativas exercem influência direta sobre o status profissional, formando grupos distintos entre os docentes. Inicialmente, podem-se perceber dois grupos de professores na educação básica quanto à área de atuação, formação e salários. O primeiro grupo é formado pelos professores nomeados de *polivalentes*, que atuam na educação infantil e no ensino fundamental I (anos iniciais), lecionando todas as disciplinas do currículo destinadas a essa etapa de escolarização. O segundo grupo compreende os professores *especialistas* que lecionam uma área disciplinar específica para o ensino fundamental II (anos finais) e ensino médio (GATTI, 2010; PIMENTA et al., 2017). No que se refere à formação de professores, cada um desses grupos tem trajetórias históricas distintas que marcam a sua cultura profissional e justificam os atuais processos de profissionalização consolidados.

Diante desse panorama e hierarquias, este trabalho opta por um grupo profissional que teve sua trajetória formativa marcada por ambiguidades, mas também muita luta por espaços de formação que contribuíssem para o processo de profissionalização, os professores da primeira etapa de escolarização. Esses já foram chamados professores primários e/ou professores do jardim de infância, mas neste texto serão nomeados de professores dos anos iniciais, compreendendo os que atuam desde a

educação infantil² até o primeiro segmento do ensino fundamental.³ São profissionais que já tiveram (ou ainda têm) seus títulos de professores substituídos por “tias” e “tios” e se constituíram no processo de feminização do magistério, no qual a profissão foi reconhecida como aquela que permitia conciliar o papel que se esperava da mulher na sociedade, de mãe e dona de casa.

[...] a profissão de professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil é bastante desvalorizada, não só pelas condições de trabalho, que nem sempre permitem o desenvolvimento adequado das atividades de ensino, mas também e principalmente devido aos baixos salários, que fazem com que a profissão docente nessa etapa do ensino seja pouco almejada pelas pessoas que têm condições de frequentar a universidade. (CASTRO, 2009, p. 403).

[...] a representação do magistério como ‘vocação’ e as premissas da tendência natural feminina para desempenho de uma atividade ‘maior’ e superior às demais profissões – a de ‘educador’ – trouxeram enorme ambiguidade para a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. (MARAFELLI et al., 2017, p. 991).

A partir das constatações de Castro (2009) e Marafelli e outros (2017), este trabalho procura identificar se as instâncias atuais de formação inicial de professores da primeira etapa de escolarização contribuem (ou não) com a profissionalização docente, buscando de forma endógena a construção de um lugar de prestígio e status profissional.

Assim, questiona-se: Qual é o cenário real da formação de professores dos anos iniciais? Que modalidades/níveis de formação são oferecidos aos novos docentes? O que revelam os reais níveis de formação dos professores em atuação sobre o processo de profissionalização docente? Há diferenças entre o cenário real e o prescrito pela legislação para formação de professores dos anos iniciais? Muito se especula sobre

o fim da formação de professores dos anos iniciais em nível médio, após a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), mas este é um cenário real? Após a reformulação dos cursos de pedagogia (BRASIL, 2006), se aposta na universitarização da formação de professores dos iniciais, mas a universidade realmente se consolida como o *locus* de formação desses professores?

Mapear esse cenário no universo nacional ou internacional não é tarefa simples, por isso este trabalho optou por recortar o campo de investigação e realizar um estudo de caso que favorecesse o debate dessas questões a partir de dados de uma realidade específica. Assim, são apresentadas as análises dos dados de uma pesquisa que coloca em cena a cidade do Rio de Janeiro. A opção por investigar uma das maiores capitais do país se justifica pelas especificidades que serão destacadas ao longo do texto. Resumidamente, trata-se da maior rede pública municipal de ensino da América Latina, lócus de atuação dos professores dos anos iniciais, mas que, por outro lado, possui também uma das maiores redes privadas de escolas da educação básica do país. Quem são os seus professores dos anos iniciais? Quem forma professores nessa capital?

Diante do exposto é possível elencar dois grupos de objetivos para este texto, um de mapeamento e outro de reflexão. No que se refere ao mapeamento, os objetivos são identificar as características dos professores dos anos iniciais em atuação, principalmente quanto ao nível de formação, e reconhecer as principais modalidades de formação inicial de professores dos anos iniciais oferecidas na cidade do Rio de Janeiro. A partir desse mapeamento se pretende compreender como, dentro das atuais exigências legais, a formação de professores tem se efetivado no plano do real. Quanto ao segundo grupo de objetivos, pretende-se refletir sobre a(s) formação(ões) inicial(is) oferecida(s) pela cidade em diálogo com os referenciais acadêmicos da área e os campos de disputas sociais e econômicas em cena; identificar os desafios da profissionalização docente pelo viés da forma-

2 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é realizada em creches, para crianças com até três anos de idade, e nas pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos.

3 O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, é obrigatório e gratuito na escola pública.

ção de professores dos anos iniciais na capital do Rio de Janeiro. Assim, espera-se construir um cenário da formação dos professores dos anos iniciais do Rio de Janeiro direcionando o debate sobre a profissionalização docente a partir de dados e análises do real.

Tanto o mapeamento quanto as reflexões são construídos a partir de uma pesquisa quantitativa que produz e analisa dados estatísticos com base em três levantamentos nacionais de 2017 disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): o Censo da Educação Básica (BRASIL, 2017a), o Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2017b) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2017c). Destaca-se que o Censo da Educação Básica (EB) coleta dados sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula, diretamente, de cada unidade escolar no início do ano letivo. Já o Censo da Educação Superior (ES), também realizado anualmente, utiliza as informações do cadastro do Sistema e-MEC sobre a infraestrutura das Instituições de Ensino Superior (IES), vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes e docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. No que se refere ao ENADE, esse avalia, a cada três anos, o rendimento dos concluintes de cada curso de graduação do país e produz dados quantitativos sobre o desempenho dos cursos, as modalidades e o número de egressos e concluintes, esse informado diretamente por cada instituição de ensino superior.

No que se refere a esta pesquisa, para acesso aos dados do censo da EB e ES utilizou-se das planilhas de *microdados* disponibilizados no site do INEP. Especificamente, apropriou-se dos dados sobre número de matrículas, escolas e instituições de ensino superior, cursos oferecidos e modalidade, tipo de dependência e categoria administrativa das instituições e o nível de formação dos professores. Em especial, no que tange ao censo do ensino superior e ao

ENADE, o recorte dos dados foi em relação aos cursos de Pedagogia. Utilizou-se as ferramentas de tabulação de dados, produção de tabelas e de gráficos do programa SPSS,⁴ versão 2.0, e do Excel, versão 2007. Nos três levantamentos realizou-se o recorte dos dados referentes ao município do Rio de Janeiro em comparativo com os dados nacionais, no intuito de trazer um comparativo e identificar o lugar do município estudado no cenário brasileiro.

Destaca-se que esse trabalho se insere na pesquisa institucional *O jogo da formação de professores: tensões entre as práticas docentes, instituições formadoras e as políticas norteadoras* (MESQUITA, 2018) e contou com a colaboração de pesquisadores de iniciação científica⁵ na produção e tabulação dos dados. Os principais interlocutores teóricos deste trabalho são os estudos de formação de professores e profissão docente de Gatti e outros (2009, 2019), Sarti (2013, 2019), Nóvoa (1991, 2019), Maués (2003), Pimenta e outros (2017) e Roldão (2017).

O presente texto se estrutura em torno de três cenários: Cenário 1 – Os professores dos anos iniciais em atuação; Cenário 2 – O curso de pedagogia como locus de formação de professores dos anos iniciais; Cenário 3 – O curso normal: presente! Nas considerações finais, estrutura-se a integração entre os três cenários construídos e procura-se identificar os desafios para a profissionalização dos professores dos anos iniciais no contexto evidenciado.

Para concluir esta introdução, destaca-se que a expressão “formação de professores”, neste texto, será adotada, na maioria dos casos, para direcionar o debate sobre o processo de formação inicial dos professores. Compreende-se, dentro da legislação vigente, a formação inicial como aquela que garante a possibilidade

4 SPSS é um software aplicativo do tipo científico. Originalmente o nome era acrônimo de Statistical Package for the Social Sciences – pacote estatístico para as ciências sociais, mas na atualidade a parte SPSS do nome completo do software não tem significado

5 Agradecimentos aos bolsistas de iniciação científica do PIBIC e FAPERJ: Maria Monica Oliveira e Tamara Oliveira.

de exercício regulamentado da profissão. Entretanto, deixa-se registrado a compreensão de que a formação dos professores, em um sentido mais amplo, se evidencia durante todo o processo de atuação docente, visando ao desenvolvimento profissional.

Cenário 1 – Os professores dos anos iniciais em atuação

Segundo dados do Censo da Educação Básica de 2017 (BRASIL, 2017a), a cidade do Rio de Janeiro possui um total⁶ de 61.094 professores, dos quais cerca de 36 mil atuam nos anos iniciais. Isso mostra que 58% dos docentes do RJ são professores polivalentes, mesmo que alguns deles também possam exercer a função docente em outro segmento de forma concomitante. A constatação de que os professores dos anos iniciais são maioria neste campo profissional não é característica do Rio de Janeiro, pois a média nacional é de 60%. Calcula-se que dos 2,2 milhões de docentes em atuação no país, cerca de 1,3 milhões lecionam nos anos iniciais.

Destaca-se ainda que a categoria de professores dos anos iniciais tende a crescer em todo o Brasil, pois desde o ano de 2009, através da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), é dever do Estado oferecer educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de

idade visando à universalização. Contudo, esse atendimento ainda está em fase de ampliação, principalmente para as crianças de 0 a 3 anos nas creches. Em 2018, no país, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos era de 35,6%, enquanto na pré-escola (4-5 anos) já alcançava os 93,8%. Com isso, esse processo de ampliação da educação infantil traz, constantemente, demanda por mais professores polivalentes.

No entanto, é preciso parar de improvisar na formação de professores, como vem ocorrendo historicamente no país, sempre que os sistemas de ensino e o Estado se veem diante de demanda por mais professores. Além disso, é preciso considerar que os avanços na incorporação das camadas populares à escola trouxeram novos desafios à docência, exigindo também melhorias na formação dos professores. Para tanto, há necessidade de políticas mais objetivas para a formação de professores (GATTI et al., 2019).

Avançando nos dados, a cidade do RJ se destaca por uma característica bem específica da região, o alto número de escolas privadas, que se consolida como um significativo campo de atuação dos professores dos anos iniciais. A Tabela 1 evidencia que o número de estabelecimentos de ensino da rede privada em relação ao público⁷ é sempre superior em cerca 30%, em qualquer esfera dos anos iniciais. Já no Brasil, a média de escolas privadas em relação às públicas nos anos iniciais é sempre inferior.

Tabela 1 – Número de escolas⁸ em atendimento aos anos iniciais – Brasil e Cidade do Rio de Janeiro, 2017

| | Pública | | Privada | |
|-----------------------------|---------|---------------|---------|--------------|
| | Brasil | Cidade do RJ* | Brasil | Cidade do RJ |
| Creche | 40.302 | 526 | 27.660 | 1.397 |
| Pré-escola | 76.809 | 788 | 28.391 | 1.352 |
| Ensino fundamental I | 92.273 | 799 | 23.099 | 1.137 |

Fonte: Brasil (2017a).

* Na cidade do RJ há também 13 escolas Federais e 6 estaduais que atendem a educação infantil/ou séries iniciais totalizando 5.737 matrículas (1% total).

6 No total do Município, os docentes são contados uma única vez em cada Município, portanto o total não representa a soma das Etapas de Ensino/dependências administrativas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação (BRASIL, 2017a).

7 Na cidade do Rio de Janeiro, além das escolas municipais, há 13 escolas federais e 6 estaduais que atendem a educação infantil/ou séries iniciais, totalizando 5.737 matrículas (1% do total).

8 O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma Etapa de Ensino.

No entanto, precisa-se ponderar que a rede pública ainda mantém o maior número de alunos matriculados, mesmo com menor número de escolas; isso se deve ao maior porte das escolas públicas e à proporção mais elevada de alunos por turma, permitindo que essas escolas atendam um número maior de alunos que a rede privada. Na Tabela 2, ao se

contabilizar as matrículas nos anos iniciais, a rede privada no Rio de Janeiro é responsável por 38%, enquanto a rede municipal absorve 61% dos alunos. O que ainda é um número alto se comparado com a média nacional, na qual a rede privada responde por apenas 23% das matrículas desse segmento (BRASIL, 2017a).

Tabela 2 – Número de matrículas na Educação Infantil e séries iniciais – Cidade do Rio de Janeiro, 2017

| | Pública Federal e Estadual | Pública Municipal | Privada | Total |
|--|----------------------------|-------------------|----------------|---------|
| Matrículas Ed infantil e séries iniciais | 5.737 1% | 405.947 61% | 257.347 38% | 669.031 |

Fonte: Brasil (2017a).

A expansão das escolas privadas pela cidade do Rio de Janeiro, como constatam os estudos de Lelis (2019), se caracteriza por uma heterogeneidade de estabelecimentos, filosofias, propostas pedagógicas, modelos de gestão e formas de atuação dos professores, associados a pouca regulação das instâncias governamentais, como também à inexistência de indicadores de qualidade de ensino. Vão desde as pequenas escolas de bairros aos grandes empreendimentos educacionais que constituem as escolas de rede ou os colégios-curso. Parte

dessas escolas é procurada pela “nova classe média” ou, até mesmo, pelas classes populares que possuem o imaginário de que essas escolas privadas superam as escolas públicas municipais em qualidade. O que na prática parece não se efetivar (LELIS, 2019).

Como essa realidade carioca reflete na atuação dos professores polivalentes? A Tabela 3 mostra um comparativo entre o número de professores atuantes nas redes pública e privada no Brasil e na cidade do Rio de Janeiro.

Tabela 3 – Número de docentes atuantes nos anos iniciais* – Brasil e Cidade do Rio de Janeiro, 2017

| | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|-----------|---------|----------|-----------|---------|
| Brasil | 1.045 | 109.240 | 897.574 | 370.408 |
| Cidade RJ | 536 | 135 | 17.516 | 19.003 |

Fonte: Brasil (2017a).

* Anos iniciais inclui educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental

Constata-se que a rede privada e a rede municipal são os principais campos de atuação dos professores polivalentes na cidade, uma realidade particular em relação ao Brasil. Na cidade do Rio de Janeiro, mesmo diante da rede municipal considerada a maior rede de ensino da América Latina e com o maior número de alunos matriculados, a rede privada possui maior número de professores em atuação. Uma série de explicações pode ser levantada para interpretar esses números, como a maior

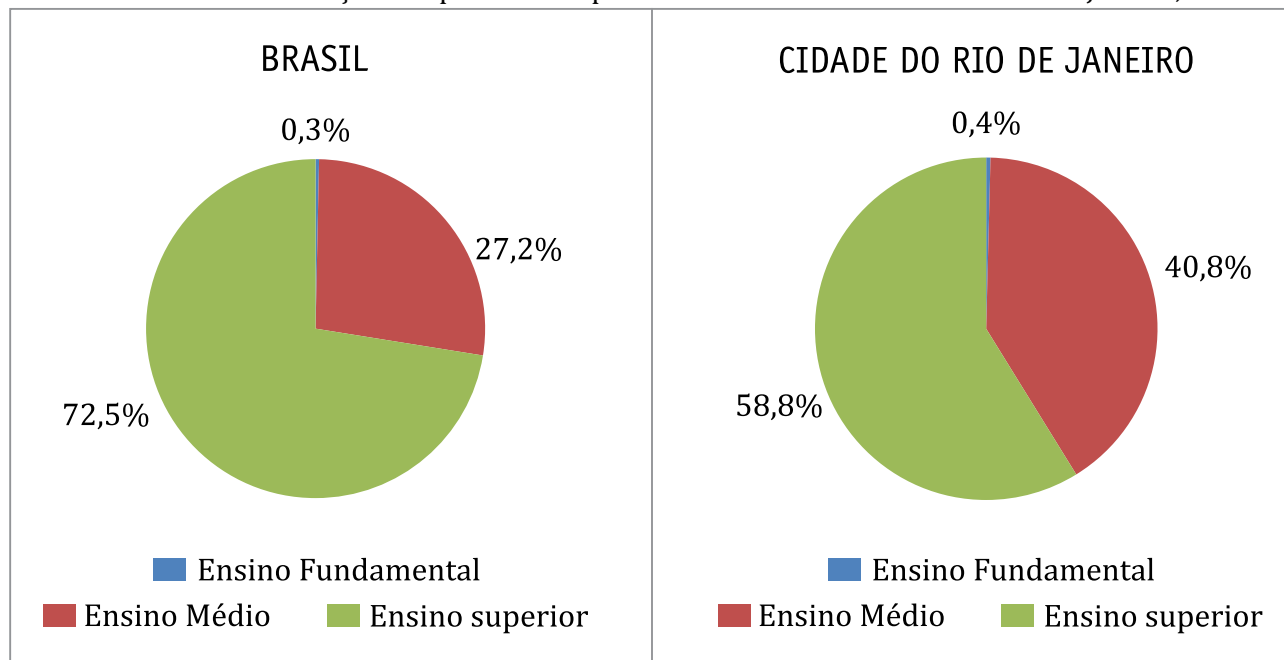
carga horária dos professores na rede municipal, número de professores por turma ou até a carência de docentes na rede municipal. Todavia, a principal justificativa é constatar que nas escolas privadas a relação professor-aluno parece ser menor; isto quer dizer que um professor atende menos alunos, podendo influenciar diretamente no trabalho dos professores. No entanto, a escassez de pesquisas sobre as redes privadas no Rio de Janeiro confere poucos elementos para se refletir sobre os

impactos dessa realidade sobre a atuação dos professores dos anos iniciais. Como apontam Lelis e outros (2016), o trabalho docente em escolas privadas da “nova classe média” pode ser considerado um objeto silenciado.

Outra especificidade dos professores poliva-

lentes em atuação na cidade do RJ se destaca quando comparada aos dados referentes ao nível de formação inicial desses docentes. O Gráfico 1 aponta que os docentes da cidade do Rio de Janeiro possuem menores níveis de formação que a média nacional.

Gráfico 1 – Nível de formação dos professores polivalentes – Brasil e Cidade do Rio de Janeiro, 2017



Fonte: Brasil (2017a).

Comparando os dados da Tabela 4, é possível verificar a influência da hierarquização entre os próprios professores polivalentes quanto aos níveis de formação inicial. Constatou-se expressiva diferença na formação dos professores entre os segmentos da primeira

etapa de escolarização (creche, pré-escola, ensino fundamental I). Sendo os professores que atuam nas creches os que mais da metade (59,2%) possuem predomínio de formação ainda em nível médio na cidade do Rio de Janeiro.

Tabela 4 – Comparativo do Nível de Formação dos docentes atuantes – Brasil e Cidade do Rio de Janeiro, 2017

| | | Ensino Fundamental | Ensino Médio | Ensino superior |
|----------------------|--------------------------|--------------------|--------------|-----------------|
| Creche | Brasil | 1.563 | 90.408 | 181.668 |
| | | 1% | 33% | 66% |
| | Cidade do Rio de Janeiro | 69 | 4.263 | 2.866 |
| | | 1,0% | 59,2% | 39,8% |
| Pré-Escola | Brasil | 1.222 | 98.968 | 220.131 |
| | | 0,4% | 30,9% | 68,7% |
| | Cidade do Rio de Janeiro | 33 | 3.895 | 4.585 |
| | | 0,39% | 45,75% | 53,86% |
| Ensino Fundamental I | Brasil | 1.653 | 179.451 | 580.633 |
| | | 0,2% | 23,6% | 76,2% |
| | Cidade do Rio de Janeiro | 46 | 6.931 | 14.305 |
| | | 0,2% | 32,6% | 67,2% |

Fonte: Brasil (2017a).

Essa realidade reflete no próprio processo de profissionalização docente, pois se constata que professores da educação infantil, e em especial das creches, são considerados socialmente como os de menor prestígio profissional dentro da categoria. Como aponta Barbosa (2013), as características de mãe, enfermeira e assistente social influenciam a concepção de docência nessa etapa de ensino e impactam na própria legitimação dos conhecimentos específicos que poderiam garantir a distinção dessa profissão. Entretanto, a luta por reconhecimento da profissionalidade dos professores da educação infantil e da elevação dos níveis de formação dos que atuam neste segmento tem sido construída através da produção de pesquisas, evidenciando que o trabalho com crianças de zero até seis anos exige dos professores

amplo conhecimento político, cultural e social, além da compreensão acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos.

O estudo com os microdados do Censo da Educação Básica de 2016⁹ (BRASIL, 2016), realizado pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (2016), contribui para associar os baixos índices de formação dos professores em atuação nos anos iniciais com a expansão da rede privada na cidade do Rio de Janeiro. Os dados da Tabela 5 evidenciam que os professores que atuam na rede privada possuem os menores índices de formação em nível superior. Além disso, é expressiva a diferença entre os professores polivalentes e os professores especialistas, reforçando a tese de desprestígio dos professores dos anos iniciais associada ao seu nível de formação.

Tabela 5 – Porcentual de professores dos anos iniciais com formação em nível superior por rede de atuação – Cidade do Rio de Janeiro, 2016

| | Creche | Pré-escola | Ensino fundamental I | Ensino fundamental II | Ensino médio |
|--------------|--------|------------|----------------------|-----------------------|--------------|
| Rede pública | 33,8% | 41,5% | 51,4% | 97,9% | 98,4% |
| Rede Privada | 54,7% | 72,4% | 80,9% | 90,7% | 93,8% |

Fonte: Brasil (2016).

Procurando compreender essa realidade, podem-se fazer duas ponderações. Uma quanto ao campo social limitado de recrutamento de novos professores que se submetem a atuar em escolas privadas que oferecem precárias condições de trabalhos, principalmente no que tange aos baixos salários. Constata-se que os docentes recrutados para trabalhar nessas escolas são oriundos de classes populares e a maior parte cursou escolas normais públicas da rede estadual que continuam a ser oferecidos na cidade, como será debatido no terceiro cenário que compõe este texto. Esses docentes passam a atuar, principalmente, em turmas de educação infantil de escolas pequenas de bairros com pouca regulação do Estado. Outra possibilidade de interpretação dos baixos índices de formação dos docentes da cidade do Rio de Janeiro pode estar na impossibilidade de continuação dos estudos nos cursos de Pe-

dagogia, principalmente devido aos valores das mensalidades da rede privada, incompatíveis com seus baixos salários, ou à divergência de horários dos cursos oferecidos na rede pública com os seus trabalhos nas escolas. Outra hipótese seria uma não-escolha por parte do próprio professor em atuação de não investir no desenvolvimento profissional devido a um processo de insatisfação e desprestígio da carreira docente.

Esse conjunto de constatações sobre a realidade da atuação dos professores dos anos iniciais na cidade do Rio de Janeiro também aponta para a reflexão sobre a formação desses docentes e a temática da profissionalização. A valorização e a efetivação de níveis mais altos de formação dos professores polivalentes, principalmente em nível superior, apesar de

⁹ Os dados de 2017 não foram analisados neste estudo.

parecer ser uma constante no meio acadêmico e até legislativo, mostra-se ainda com poucos avanços no contexto da prática. Compreender os percursos e o status atual da formação de professores para os anos iniciais oferecida na cidade do Rio de Janeiro pode contribuir para a aproximação desses campos e configura-se como a proposta da segunda parte deste texto.

Cenário 2 – O curso de pedagogia como lócus de formação de professores dos anos iniciais

Para compreender o lugar atual do curso de Pedagogia na formação de professores dos anos iniciais em nível superior e os questionamentos associados à profissionalização dessa categoria, é preciso resgatar alguns marcos históricos, apontando estudos de referência e indicadores legais. Procurou-se destacar as ambiguidades que marcaram a formação dos professores polivalentes para se compreender os impactos desse processo na própria construção da profissão.

2.1 A formação de professores dos anos iniciais: uma história de desencontros

Historicamente, se observa que a formalização e regulação da formação de professores polivalentes se estruturam com a consolidação dos ideários da chamada Escola Moderna. Como aponta Fernandes (2017), a partir de um modelo de organização com bases epistemológicas na Modernidade, concebe-se a escola como o lugar da razão, da verdade absoluta, da Ciência Moderna, planejada de forma homogênea para crianças que deveriam pensar da mesma maneira e aprender do mesmo jeito. Essa escola exigia um modelo de professor “primário” também homogêneo que seria então instituído por lei através da criação das primeiras escolas normais para formar os docentes.

Brzezinski (1999) aponta que a primeira escola normal do Brasil, fundada no período imperial, em 1835, na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, foi o lócus formal e obrigatório de preparo dos professores “primários”. Diferentemente do que poderia se pensar, o status do professor primário já nasce desigual. Brzezinski (1999) constata que o baixo prestígio já era percebido no pouco espaço que o curso recebia nas disputas com os liceus, destinados para formar os jovens abastados do sexo masculino. Essa autora aponta ainda que essas Escolas Normais eram criadas primeiramente por decreto e, por falta de condições de se estabelecerem como verdadeiros centros de referência de formação de professores, eram improvisadas para serem logo extintas e depois reabertas, numa interminável sucessão de avanços e recuos.

A escola normal, ao longo dos anos, foi sofrendo reformulações, coexistindo por muitos anos tanto no nível ginásial quanto no nível colegial ou médio, juntamente com a ampliação do sistema educacional brasileiro. Sempre estruturada para servir ao modelo de cidadão que se desejava formar para a sociedade, a escola normal foi se consolidando como o *locus* de formação de professores polivalentes da modernidade (SILVA; DAVIS, 1997; WEBER, 2000).

Passados mais de um século, em 1971, duas alterações legais marcam o perfil da formação de professores dos anos iniciais e, com isso, o seu processo de profissionalização. Através da LDB 5.692/71, todos os cursos de nível médio passam a ser profissionalizantes, incluindo também o curso normal. Para Trojan (1997), ocorreu uma descaracterização do curso normal, e com ela da própria concepção de docência diante do perfil instrumental e técnico atribuído à formação. Por outro lado, pela primeira vez um grau mínimo de formação para o exercício docente é atribuído, além de incluir a recomendação de elevação progressiva do nível de titulação dos professores primários.

No entanto, Weber (2000) constata que tais recomendações não são realmente legitimadas

pela lei, pois tal medida é relativizada no texto da própria lei, com a apresentação de alternativas de complementação de estudos que igualmente permitiam o exercício do magistério. Mais uma vez a improvisação e a necessidade de atender demandas de ampliação da escola levam à secundarização da formação de professores, dificultando a busca por uma distinção profissional regulamentada.

No fim dos anos de 1990, o cenário da formação de professores dos anos iniciais parece realmente mudar com a nova LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que em sua promulgação passou a estabelecer a necessidade de que todos os professores do país tivessem formação em nível superior. A formação de professores em nível médio, curso normal, passa a ter data para acabar. Como esse processo realmente se efetivou?

Pode-se afirmar que, com a nova lei, se almejava para a formação de professores a sua universitarização relacionada, diretamente, à necessidade de constituição de maior status para a categoria com base na sua profissionalização via formação superior. Compreendia-se que a ampliação dos níveis de formação dos professores dos anos iniciais consolidaria o reconhecimento da existência de um conjunto de saberes específicos para o exercício da docência nessa fase do ensino, contribuindo na valorização desse profissional e no reconhecimento de suas especificidades. Como afirmam Gatti e outros (2010, p. 93), “era preciso colocar a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional”.

No entanto, pode-se verificar que essa trajetória de expansão dos cursos de formação inicial em nível superior para professores polivalentes é longa e com uma série de rupturas. Inicia-se em 1998 a instituição do curso de graduação chamado Normal Superior, nos recém-criados Institutos Superiores de Educação, para formar especificamente professores

da educação infantil e séries iniciais, com uma duração média de três anos. No entanto, o Normal Superior não se consolidou no país, principalmente por conta de seu distanciamento das universidades e do pouco prestígio. Em sua maioria, acabaram se tornando um programa para formar professores em serviço que não tinham as qualificações requeridas pela nova Lei.

Em 2006, é estabelecida uma nova norma nacional para regular a formação dos professores dos anos iniciais em nível superior, através da alteração nos cursos de bacharelado de Pedagogia. A partir desse momento até os dias atuais, os cursos de Pedagogia passam a assumir essa demanda como eixo central. O objetivo era trazer a formação de professores dos anos iniciais para a universidade, levando à extinção dos Institutos Superiores de Educação.

De acordo com as mudanças legislativas propostas (BRASIL, 2006), os cursos de graduação em Pedagogia tornam-se licenciaturas com a centralidade na formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade formação de professores, além da formação de gestores e da equipe pedagógica das escolas. Essas determinações criaram tensões e impasses no desenvolvimento curricular dos cursos de Pedagogia nas múltiplas Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Estudos recentes (GATTI et al., 2009, 2019; PIMENTA et al., 2017) vêm apontando que esses cursos, em sua maioria, não dão conta de formar o pedagogo, tampouco o professor para os anos iniciais.

Como esse cenário se configura hoje na cidade do Rio de Janeiro?

3.2 O curso de Pedagogia: entre a universitarização e a expansão privada

A ideia de elencar os marcos históricos da formação de professores dos anos iniciais foi construir um contexto para se compreender o momento atual em que essa formação se encontra. Diante disso, como o curso de Pe-

dagogia vem sendo oferecido na cidade do RJ? Quais os números de matrículas? Quais os tipos de instituições que mais oferecem vagas? Pode-se considerar a efetivação de um processo de universitarização da formação de professores polivalentes na cidade?

De acordo com o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, o Cadastro e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019), a cidade do Rio de Janeiro possui 126 cursos de Pedagogia cadastrados como iniciados, sendo 64 presenciais e 63 a distância. A pesquisa mostrou que vários desses cursos não possuem efetivamente alunos matriculados quando confrontados com os dados do Censo do Ensino Superior 2017 (BRASIL, 2017b) e do Enade 2017 (BRASIL, 2017c). Outra informação levantada é a de que na modalidade presencial há necessidade de uma mesma IES cadastrar cada novo curso de Pedagogia que passa a oferecer em uma nova unidade. O que não ocorre na modalidade a distância,¹⁰ que permite o uso do mesmo código do curso para o funcionamento em diferentes polos¹¹ e cidades. Assim, os dados do Censo do Ensino Superior por curso não disponibilizam informações dos cursos na modalidade a distância por município.

No que tange à modalidade presencial, os dados do Censo por município mostram que em 2017, na cidade do Rio de Janeiro, 25 instituições de ensino superior oferecem 47 cursos de pedagogia distribuídos pela cidade em seus *campi*/unidades. A Tabela 6 totaliza 10.790 alunos matriculados nos cursos de Pedagogia presenciais, distribuídos nas redes pública e privada. O comparativo com o Brasil mostra

proximidade dos dados da cidade do Rio de Janeiro com a média nacional de matrículas nas redes pública e privada presenciais, com cerca 2/3 dos alunos matriculados na rede privada. Se comparados com outros cursos, na cidade do Rio de Janeiro, assim como no Brasil, Pedagogia é o segundo curso mais oferecido pelas instituições, sendo Administração o primeiro. Contudo, em termos de matrículas presenciais, o curso de Direto na cidade do Rio de Janeiro tem 39.678 alunos e o de Administração, 24.631, bem acima do total de Pedagogia, 10.790. Todavia, se inseridos os dados da modalidade a distância, essa realidade muda, como será visto no próximo eixo deste texto.

Tabela 6 – Número de matrículas no curso de Pedagogia presencial, 2017

| | Cidade do RJ | Brasil |
|---------|--------------|----------------|
| Pública | 3.899 36% | 94.781 33% |
| Privada | 6.891 64% | 189.449 67% |
| Total | 10.790 | 284.230 |

Fonte: Brasil (2017b).

No intuito de construir elementos para o debate da universitarização da formação de professores, há necessidade de se produzir informações sobre a organização acadêmica das IES nos quais os cursos são oferecidos na cidade do Rio de Janeiro. No caso dos cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade presencial, a Tabela 7 aponta predomínio de oferta em 11 faculdades. Entretanto, em termos de número de matrículas, são nas universidades que essas se concentram.

Assim, os dados produzidos permitem verificar o lugar de cada organização acadêmica na formação de novos professores dos anos iniciais na cidade do Rio de Janeiro. Constata-se que metade do total de matrículas (52%) nos cursos de pedagogia presencial está nas universidades, porém dividido de forma similar entre as instituições públicas e as privadas que possuem essa organização acadêmica reco-

10 Segundo o Parecer CES/CNE nº 301/2003, as Universidades e Centros Universitários que são credenciados para oferta de cursos superiores a distância podem, no uso de sua autonomia, criar novos cursos superiores sem necessidade de autorização do MEC, estando submetidos apenas aos processos de reconhecimento (BRASIL, 2003).

11 Conforme o Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, do MEC, os polos de educação à distância são entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções didático-administrativas do curso, quando for o caso (BRASIL, 2005).

nhecida pelo Ministério da Educação (MEC). No que tange à oferta do curso de pedagogia nos centros universitários e faculdades, cor-

responde a 48% do total, porém o número de matrículas se concentra na esfera privada de forma significativa.

Tabela 7 – Número de IES que oferecem cursos de Pedagogia presencial de acordo com a organização acadêmica – número de matrículas _ cidade do Rio de Janeiro (2017)

| | Universidade | | | Centro Universitários | | | Faculdade | | |
|----------------------------|--------------|---------------|-------------|-----------------------|---------|---------------|-----------|-------------|-------------|
| | Total | Pública | Privada | Total | Pública | Privada | Total | Pública | Privada |
| Nº de IES | 8 | 3 | 5 | 6 | 0 | 6 | 11 | 2 | 9 |
| Nº de matrículas 10.790 | 5.564 | 2.851 51 % | 2713 49% | 2.229 | 0 | 2.229 100% | 2.997 | 1048 35% | 1949 65% |

Fonte: Brasil (2017b).

O que essas diferenças entre as organizações acadêmicas e as categorias administrativas (redes) pode dizer sobre o local de formação de professores? O que esses dados dizem sobre a universitarização da formação docente dos anos iniciais na perspectiva da Pedagogia presencial oferecida na cidade? Há uma hegemonia com os dados nacionais?

De acordo com o MEC, responsável pelo credenciamento das IES, essas são classificadas em três tipos de organizações acadêmicas que se diferenciam pelo número de cursos oferecidos, estrutura física, níveis de qualificação do corpo docente, mas, principalmente, quanto ao grau de autonomia, ao lugar da pesquisa científica e da preparação profissional voltada para o mercado de trabalho. Assim, as universidades possuem o maior grau de autonomia e ênfase na pesquisa, realizam atividades de extensão junto às comunidades e os professores têm maior nível de titulação e dedicação exclusiva. Os centros universitários podem ou não ter pesquisa e, geralmente, se dedicam às áreas acadêmicas similares. As faculdades são instituições de menor porte, com foco na formação profissional, não têm obrigação de desenvolver pesquisa ou prestar serviço à comunidade.

Neste artigo, a “universitarização” da formação de professores está sendo concebida para além da formação de professores em nível superior, pois essa reivindicação parece já ter ganhado consenso desde a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), como apontou o contexto histórico

apresentado. Nesse momento de consolidação do processo de elevação do nível de formação de professores no Brasil, a “universitarização” passa a ser compreendida como “o movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades” (BOURDONCLE, 1990, p. 137). Para Maués (2003), a universitarização seria uma forma de qualificar melhor a formação de professores e encaminhá-la para a profissionalização, representando a elevação da formação para o nível superior, visando a um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função.

Junto a esses argumentos, a concentração da formação de professores no lócus da universidade, reivindicada no Brasil com a reforma dos cursos de pedagogia em 2006, associa-se a possibilidade de uma cultura da pesquisa ser inserida nas instituições responsáveis pela formação de professores. Contudo, tanto Sarti (2013) como Nóvoa (2019) reconhecem que não se pode deixar de reconhecer que as instituições universitárias se têm revelado incapazes de formar os professores para as escolas de hoje.

Nóvoa (2019) afirma que as escolas normais, que historicamente marcaram o processo de profissionalização da docência desde meados do século XIX, tinham um forte entrelaçamento com a profissão, nas quais os professores formadores eram muitas vezes antigos professores de educação básica. Até

mesmo a estrutura física das escolas normais mostrava edifícios integrados com as escolas primárias, permitindo que interagissem no mesmo ambiente pedagógico os formadores, o formando e as crianças.

Sarti (2019) incorpora a esses argumentos a análise de que os cursos de pedagogia dentro das universidades não procuraram absorver essas estruturas formativas pré-existentes, como ocorre mais comumente nos processos de universitarização. O que se vê é o isolamento da formação de professores nas instituições superiores de ensino, universidades ou não, acusadas muitas vezes de distanciamento da prática e de se afundarem no universo teórico dos conhecimentos pedagógicos, contribuindo no caminho inverso para consolidar a própria profissionalização da docência.

Nesta pesquisa constata-se que não se tem uma efetiva universitarização, pois os dados, tanto cidade do Rio de Janeiro, como do Brasil,¹² evidenciam que uma parcela significativa dos cursos de pedagogia é oferecida por instituições não universitárias. Observa-se que a busca por constituir a formação de um professor intelectual, reflexivo, pesquisador, ético e estético, em diálogo estreito com a prática docente, via universitarização, não se efetivou. O que se viu no campo da formação de professores foi se estruturar uma crise na identidade do professor dos anos iniciais, marcada pelo surgimento de um neotecnicismo como elemento da profissionalidade docente, pautado em formações de nível superior aligeiradas, oferecidas por faculdade privadas e incompatíveis com o papel social que se quer valorizar para a profissão docente. Um verdadeiro mercado de formação de professores, como apontam Souza e Sarti (2014), se efetivou construído nas lacunas da formação oferecida pelas universidades, na precariedade das condições de trabalho dos professores e na desvalorização da profissão, que afastaram mais ainda a docência como uma

opção de carreira profissional de prestígio.

Para Sarti (2019, p. 1):

Essa universitarização foi marcada por processos de autonomização e de desprofissionalização da formação docente, sobretudo devido ao apagamento sociocultural imposto ao magistério. Contrariando as expectativas que a legitimaram no campo educacional, essa universitarização realizada por transferência institucional mostra-se incompatível com os propósitos de profissionalização do magistério, o qual prevê, entre outros fatores, o aumento do controle que os professores exercem sobre os processos concernentes ao trabalho que realizam, entre os quais se encontra a tarefa de formar as próximas gerações docentes.

No caso do Rio de Janeiro, as universidades públicas e privadas, principalmente as comunitárias, podem ser consideradas como campos de intensa pesquisa e de luta para se constituírem como espaços significativos de formação de professores. Todavia, o cenário de privatização da formação dos professores, principalmente dos cursos de pedagogia, tem fragilizado o processo, principalmente no campo da educação a distância, próximo eixo a ser abordado.

2.3 A Pedagogia na modalidade a distância: uma realidade que avança

Pesquisas sobre o cenário nacional e internacional já apontam para números alarmantes da expansão de cursos de pedagogia na modalidade a distância. Os dados da Tabela 9 confirmam um dos cenários mais preocupantes sobre a formação de professores dos anos iniciais no Brasil: o crescimento exponencial dos cursos de pedagogia na modalidade a distância em instituições privadas. Em contrapartida, se considerarmos a expansão do ensino superior que moveu o país nos últimos 15 anos, o número de cursos e matrículas em pedagogia na modalidade presencial faz um movimento contrário.

O que se observa é a consolidação do curso de pedagogia na modalidade a distância como locus de formação de professores dos anos iniciais

¹² O Censo de 2017 mostra que 48% das matrículas nos cursos presenciais de pedagogia no Brasil estão nas faculdades isoladas, 41,9% nas universidades e 8,6% nos centros universitários (BRASIL, 2017b).

pelo país. Em 2017, o número total de matrículas em pedagogia chega ao dobro do ano de 2002, com 729.100 alunos, por efeito dessa modalidade de ensino. No início da década de 2000, os cursos de Pedagogia à distância, principalmente na rede privada, eram menos que uma dezena, alavancando ao patamar de matrículas de cem

vezes mais em 15 anos. Um fenômeno que preocupa e tensiona o debate da universitarização e da valorização da profissão. Dos 729.100 alunos matriculados no curso de pedagogia em 2017 no Brasil, cerca de 60% cursam a distância. Desses, 93% estão na rede privada, que se proliferou no cenário nacional (Tabela 8).

Tabela 8 – Evolução do número de matrículas nos cursos de Pedagogia nas modalidades presencial e à distância segundo a dependência administrativa Brasil 2002¹³ a 2016

| | 2002 | | | 2017 | | |
|--------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Pública | Privada | total | Pública | Privada | total |
| Nº de cursos presencial | 871 | 832 | 1703 | 407 | 1.103 | 1.684 |
| Nº de cursos à distância | 28 | 8 | 36 | 51 | 123 | 174 |
| Matrículas presencial | 139.736 | 177.579 | 317.315 | 107.723 | 191.262 | 298.985 |
| Matrículas à distância | 1.083 | 6.007 | 39.338 | 29.372 | 400.743 | 430.115 |

Fonte: Brasil (2017b).

E o caso da cidade do Rio de Janeiro? Que especificidades são identificadas nessa pesquisa?

É preciso iniciar o debate sobre a modalidade de ensino a distância e o curso de pedagogia da cidade do Rio de Janeiro explicando a dificuldade de obtenção de dados baseados no recorte por município. Isso por conta da própria dinâmica organizacional dos cursos oferecidos nessa modalidade, de não possuir limite geográfico. Identificou-se que, apesar dos polos nas diferentes cidades/estados serem registrados no e-MEC, os dados do censo por curso são catalogados com base em um único código de curso, filiado à instituição de ensino superior responsável e, muitas vezes, com sede fora do município em estudo. Assim, para contornar esse limite, a pesquisa baseou-se no ENADE (BRASIL, 2017c), que oferece dados por município dos cursos a distância que possuem a sede da IES no município e com base nos concluintes.¹⁴ Assim, alguns cursos contabilizados/

sediados em outros municípios e estados, mas que expandem seus polos pela cidade do Rio de Janeiro, não serão considerados neste estudo.

Em 2017, segundo o ENADE (BRASIL, 2017c), 20 IES¹⁵ possuíam 5.130 *alunos concluintes* em Pedagogia, distribuídos em 34 cursos presenciais e a distância na cidade do Rio de Janeiro. Percebe-se já um número significativo se comparado ao total de 10.790 *alunos matriculados* nos cursos presenciais de Pedagogia. Com certeza, essa diferença refere-se aos alunos matriculados na modalidade a distância que passam agora a ser contabilizados (Tabela 9).

A princípio, a oferta de cursos de Pedagogia na modalidade de ensino a distância pode parecer uma realidade ainda pequena, cinco cursos, entre os concluintes do ENADE. Todavia, a lógica estrutural dos cursos a distância permite que um mesmo curso atinja números expansivos de matrículas. Associando as informações sobre as instituições com os dados

13 Os dados sobre número de matrículas nos cursos de pedagogia a distância na rede privada só aparecem a partir de 2002.

14 Estudantes concluintes são aqueles que tenham cumprido oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o último dia do período de retificação das inscrições do Enade.

15 A pesquisa identificou que seis instituições privadas que oferecem o curso de Pedagogia e com o total de 719 matrículas (BRASIL, 2017c), não teriam participado no ENADE 2017 de Pedagogia por não apresentarem alunos concluintes no referido ano.

Tabela 9 – Cursos/IES de Pedagogia com concluintes participaram do ENADE 2017 – por Rede e Modalidade de ensino – Cidade do Rio de Janeiro

| | Público | | Privado | |
|-----------------|------------|-----------|------------|-----------|
| IES | 5 | | 15 | |
| Campus/Unidades | 8 | | 26 | |
| | Presencial | Distância | Presencial | Distância |
| | 6 | 2 | 23 | 3 |

Fonte: Brasil (2017c).

sobre o total de alunos concluintes, é possível reconhecer que a modalidade a distância já se apresenta na capital do Rio de Janeiro com o maior número de formandos. A Tabela 10 evi-

dencia que o ENADE 2017 contabilizou 2.652 concluintes em Pedagogia na modalidade a distância, possivelmente novos professores habilitados para atuar nos anos iniciais.

Tabela 10 – Número de concluintes por esfera administrativa da IES e modalidade de ensino, Cidade do Rio de Janeiro, ENADE 2017

| Publico | | Privado | |
|------------|-----------|------------|-----------|
| 49% | | 51% | |
| 2.505 | | 2.625 | |
| Presencial | Distância | Presencial | Distância |
| 1.065 | 1.440 | 1.413 | 1.212 |

Fonte: Brasil (2017c).

Apesar das semelhanças com o cenário nacional, há um contraste significativo nos dados sobre a Pedagogia oferecida na modalidade a distância na cidade do Rio de Janeiro. Primeiro, observa-se que dentre as cinco IES que tiveram alunos concluintes participando do ENADE 2017 na modalidade a distância, apenas uma não oferece também a Pedagogia na modalidade presencial. Essa IES caracteriza-se por ofertar exclusivamente cursos de graduação a distância, uma realidade que se expande. Segundo, é possível reconhecer que a rede pública é responsável por 58% dos concluintes na modalidade a distância, o que difere significativamente da realidade nacional, na qual a rede privada se destaca predominantemente (Gráfico 2).

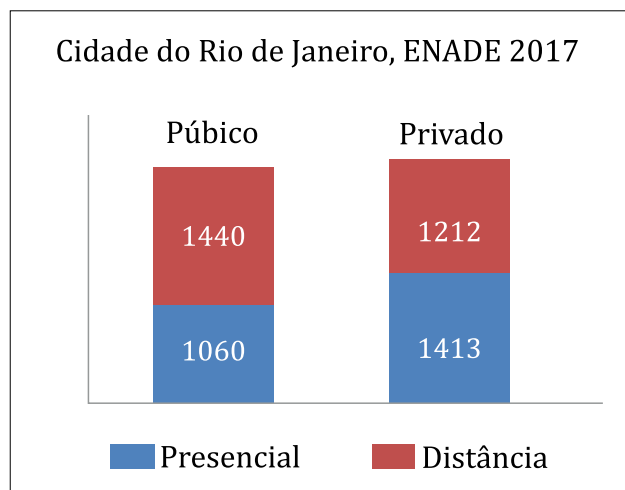
A principal explicação para esses dados está na identificação das instituições responsáveis pelos números. Trata-se de duas universidades públicas cariocas, uma federal (789 concluintes) e outra estadual (656 concluintes) que oferecem o curso de Pedagogia na modalida-

de a distância integrando o Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). O consórcio CEDERJ vincula-se à Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ)¹⁶ e reúne universidades e instituições de ensino superior públicas do estado do Rio de Janeiro (CEFET/RJ, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO).

Segundo o programa institucional da fundação, ambos os programas têm o objetivo de oferecer educação superior pública, gratuita e de qualidade por meio de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD), possibilitando o acesso das pessoas residentes no interior do estado do Rio de Janeiro ao ensino superior, além de oportunidade de flexibilidade de horário e de aumento de oferta de vagas em cursos de graduação.

16 Órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI).

Gráfico 2 – Concluintes do curso de Pedagogia por Rede e Modalidade de ensino na Cidade do Rio de Janeiro, ENADE 2017



Fonte: Brasil (2017c).

No que tange às três IES privadas que oferecem Pedagogia a distância no Rio de Janeiro, identifica-se que duas são faculdades que respondem por um pequeno número de alunos concluintes (173) e a outra é uma universidade que representa o maior número de concluintes por IES, na realização do ENADE, de 1.039 alunos. Assim, procurando refletir sobre o lugar que cada uma dessas instituições, redes e modalidades podem ocupar na formação de professores dos anos iniciais no cenário carioca, observa-se que a esfera pública e universitária desempenha papel importante na formação desses professores. Na cidade do Rio de Janeiro parece haver um equilíbrio entre as redes na modalidade a distância e presencial no que se refere aos concluintes.

Contudo, o cenário para a cidade do Rio de Janeiro é de expansão dos cursos de pedagogia na rede privada na modalidade a distância. O acompanhamento realizado no cadastramento de novos cursos no portal do e-MEC mostra isso, além da proliferação de novos polos pela cidade de IES localizadas fora do estado. Crescem as campanhas publicitárias incentivando a entrada na docência como segunda opção de renda, via cursos de pedagogia a distância, e também para os chamados cursos de complementação pedagógica para alunos que cursaram outras graduações.

Cenário 3 – O curso normal: presente!

Retomando o debate histórico, poderia se supor que a formação dos professores em nível médio, no curso normal, seria uma realidade superada ou a caminho de extinção. Entretanto, no próprio campo acadêmico encontramos análises dicotômicas:

Apesar de mantida a possibilidade da formação desses profissionais em nível médio, na maioria dos estados do país ocorreu à extinção desses cursos e generalizou-se a formação em nível superior nos cursos de pedagogia. (PINTO, 2002 apud PIMENTA et al., p. 25).

O olhar sobre o Curso Normal [...] se justifica pela manutenção da demanda social pelo o curso, indicando que seus egressos ainda encontram inserção profissional, especialmente na Educação Infantil e até mesmo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apenas na cidade de Curitiba, três colégios públicos estaduais mantêm a sua oferta, tanto na modalidade de currículo integrado ao Ensino Médio, quanto de aproveitamento de estudos, para os que já possuem a conclusão desta etapa de ensino. (ASSIS, 2015, p. 39982).

Esse cenário parece oscilar entre debates sobre a extinção, retratação, manutenção e até negação das escolas normais pelo país. Todavia, uma realidade que não se pode negar é a existência de significativa parcela de professores polivalentes em atuação ainda com formação apenas em nível médio; são cerca de 1/4 no território nacional, e números maiores na cidade do Rio de Janeiro. Pode-se supor que a dificuldade de atingir níveis mais próximos da universalização da formação superior desses docentes se justifique pela dificuldade de acesso ao ensino superior de uma parcela da população, como também pela própria possibilidade dada pela legislação de manutenção da entrada na profissão de novos professores com nível médio de formação, principalmente nas escolas da rede privada. A baixa atratividade da carreira docente pode ser indicadora da pressão por parte da própria sociedade por manter as instituições de formação de professores de nível médio, a fim de garantir que a demanda

por professores seja atendida nos anos iniciais.

Sarti (2019) aponta que a imprecisão legal¹⁷ mantém a duplicidade na formação dos professores em nível médio e superior, influenciando tanto em termos de valorização da profissão, quanto da própria concepção de docência que transita na multiplicidade de cursos de pedagogia que se expandem pelo país e nos cursos normais que ainda se mantêm em diversos estados.

Para debater a partir de dados, a Tabela 11 apresenta um panorama do número de matrículas no ensino médio na modalidade normal pelos estados do país em 2017. São 94.793 matrículas no curso normal que, se comparadas ao total de matrículas em Pedagogia (presencial e a distância), de 729.100, pode-se afirmar que cerca de 13% dos novos

professores em processo de formação inicial para atuar nos anos iniciais estão matriculados nos cursos normais. Manutenção ou extinção?

Os dados também mostram que nove estados e o Distrito Federal não possuem ou estão em fase de extinção das matrículas no curso normal. Contudo, 18 estados ainda possuem números significativos de matrículas, predominantemente na rede pública estadual. Os maiores números de matrículas se concentram nas regiões Sul e Sudeste, nos quais os estados do Paraná, Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro se destacam com mais de dez mil alunos matriculados no curso normal. Estariam esses estados investindo em políticas de incentivo ao crescimento da formação de professores em nível médio?

Tabela 11 – Número de matrículas no curso normal, Brasil, estados e Distrito Federal, 2017

| | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
|---------------------|--------|---------|----------|-----------|---------|
| Brasil | 94.793 | - | 87.649 | 3.225 | 3.919 |
| Rondônia | - | - | - | - | - |
| Acre | - | - | - | - | - |
| Amazonas | 70 | - | 70 | - | - |
| Roraima | 254 | - | 254 | - | - |
| Pará | 691 | - | - | - | 691 |
| Tocantins | 224 | - | 90 | - | 134 |
| Maranhão | 1.946 | - | 21 | 997 | 928 |
| Piauí | - | - | - | - | - |
| Ceará | 230 | - | 219 | - | 11 |
| Rio Grande do Norte | 352 | - | 320 | - | 32 |
| Paraíba | 538 | - | 1.066 | 365 | 107 |
| Pernambuco | 4.672 | - | 4.545 | 120 | 7 |
| Alagoas | 667 | - | 667 | - | - |
| Sergipe | - | - | - | - | - |
| Bahia | 721 | - | - | 620 | 101 |
| Minas Gerais | 27.712 | - | 27.484 | - | 228 |
| Espírito Santo | - | - | - | - | - |
| Rio de Janeiro | 21.008 | - | 19.708 | 325 | 975 |
| São Paulo | 521 | - | 36 | 374 | 111 |
| Paraná | 16.146 | - | 15.971 | - | 175 |
| Santa Catarina | 5.874 | - | 5.874 | - | - |
| Rio Grande do Sul | 11.722 | - | 10.879 | 424 | 419 |
| Mato Grosso do Sul | 254 | - | 254 | - | - |
| Goiás | - | - | - | - | - |
| Distrito Federal | - | - | - | - | - |
| Mato Grosso | 21 | - | 21 | - | - |

Fonte: Brasil (2017a).

17 “Art. 62. 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (BRASIL, 1996).

Na cidade do Rio de Janeiro, o curso normal é oferecido majoritariamente pela rede pública estadual, na modalidade ensino médio integrado em tempo integral, nomeado de Curso Normal em Nível Médio. Há uma tendência de

manutenção no número de matrículas uma vez que as seis escolas que oferecem o curso normal são de grande porte e são mantidas na organização da rede estadual. O comparativo entre

2016 e 2017 (Tabela 12) mostra até mesmo uma tendência de expansão nas matrículas na esfera da cidade do Rio de Janeiro quando comparada à realidade de declínio em âmbito nacional.

Tabela 12 – Número de matrículas no Curso Normal – Cidade do Rio de Janeiro, 2016-2017

| | Total | | Federal | | Estadual | | Municipal | | Privada | |
|--------------------------|---------|--------|---------|-------|----------|--------|-----------|-------|---------|------|
| | 2016 | 2017 | 2016 | 2017 | 2016 | 2017 | 2016 | 2017 | 2016 | 2017 |
| Brasil | 102.797 | 94.793 | 143 | ---- | 95.711 | 87.649 | 2.836 | 3.225 | 4.107 | 3919 |
| Cidade do Rio de Janeiro | 5.466 | 5.428 | ----- | ----- | 4.677 | 5.011 | ----- | ----- | 789 | 417 |

Fonte: Brasil (2016, 2017a).

Poucos são os estudos que se dedicam a compreender esta realidade. Seria esse silenciamento uma estratégia de neutralização? Um cenário que se evidencia refere-se ao campo de recrutamento de novos professores via curso normal, as classes populares. Estudos de contextos geográficos específicos (ASSIS, 2015; BARBOSA, 2013) mostram que esses alunos apostam na formação de professores em nível médio como uma fase de passagem, um trampolim para a entrada mais rápida no mercado de trabalho para posterior processo de profissionalização em nível superior em áreas, muitas vezes, distantes da docência. Na cidade do Rio de Janeiro essas apostas profissionais futuras nem sempre se viabilizam e os jovens professores formados nos cursos normais se submetem a um trabalho precarizado em escolas privadas de bairros periféricos, sob regime de contrato temporário, com baixos salários e nenhuma formação continuada em serviço.

Além disso, a defasagem de aprendizagem dos jovens oriundos de escolas públicas que adentram o curso normal compromete a própria concepção de docência a ser desenvolvida no curso. A necessidade de conciliar o estudo das disciplinas do núcleo comum do currículo de ensino médio com os conhecimentos pedagógicos implica em conflitos de experiências discentes, vivenciados no interior dessas escolas e nas práticas dos professores do ensino médio. Na maioria das vezes, os modelos propedêuticos do ensino e conteudista perpassam

todo o processo de constituição desses futuros docentes, entremeados com uma concepção de docência para crianças ainda muito marcada por uma didática técnica e pouco reflexiva.

Que desenho de curso normal vem sendo oferecido pela rede estadual do Rio de Janeiro?

Desde 2013, a rede desenvolveu o currículo mínimo das disciplinas pedagógicas assim como das disciplinas do núcleo comum que compõe o curso normal. O documento aponta que

[...] as equipes disciplinares se esforçaram para elaborar uma proposta que cumprisse a dupla missão do Curso Normal em Nível Médio de, ao mesmo tempo, fornecer aos alunos (1) a primeira formação profissional para exercerem a função de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e (2) o ensino propedêutico que os prepare para prestar exames vestibulares de acesso às universidades públicas, a fim de darem continuidade à sua formação em nível superior. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2013, p. 2).

O curso normal oferecido pela rede estadual tem duração de três anos letivos, com carga horária total de 5.200 horas, distribuídas em 2.880 horas para as disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada do ensino médio regular, 1.640 horas para as disciplinas pedagógicas e laboratórios e 680 horas de práticas de ensino (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2015). Trata-se de um currículo com uma extensa carga horária a

ser desenvolvido por jovens entre 15 e 18 anos.

A rede privada no cenário carioca ocupa um pequeno percentual de oferta de curso normal em nível médio para formação de professores, não chega a 1%, e segue um processo de declínio. Algumas escolas tradicionais privadas da cidade, até alguns anos atrás, ofereciam o curso normal para jovens de classe média que se interessavam pela carreira de professor. No entanto, o cenário de precarização e desvalorização do trabalho docente levou a opção pela docência para outros setores sociais da sociedade. Além disso, parte da população de classe média que ainda se interessa pelo magistério dos anos iniciais opta pela formação em nível superior nos cursos de pedagogia de maior prestígio, seja como primeira opção de carreira, seja como segunda formação superior, realidade que vem crescendo.

Os poucos cursos normais privados que esta pesquisa identificou na cidade do Rio de Janeiro se desenvolvem através do chamado pós-médio de formação de professores; na maioria das vezes, essa modalidade de curso se encontra dentro de instituições caracterizadas por oferecer diversos cursos técnicos profissionalizantes, nos quais a formação de professores é inserida. Trata-se de mais um cenário de aligeiramento e, até mesmo, de improvisado para formação de professores também em nível médio. Não bastam os limites de uma formação média no cenário de disputa por profissionalização da docência, a concepção de docência como atividade meramente instrumental e técnica ainda se mantém em alguns setores.

5 Considerações finais

Para concluir é preciso ponderar que, ao revisitar os marcos históricos da formação dos professores dos anos iniciais e refletir sobre o contexto atual na cidade do Rio de Janeiro, percebe-se uma trajetória marcada pela constante dicotomia entre o proposto e o real.

É preciso concordar com Sarti (2019, p. 14) que o processo de formação de professo-

res dos anos iniciais ainda está marcado por uma série imprecisões que resultam em uma “universitarização incomum, tímida”, sendo forçoso reconhecer que vem se mostrando incapaz de impactar mais significativamente o trabalho formativo desenvolvido na universidade e o processo de profissionalização desses professores.

A pesquisa na cidade do Rio de Janeiro mostrou que a passagem da formação de professores dos anos iniciais para o nível superior vem ocorrendo com imprecisões, ambiguidades e fragilidades caracterizadas pela permanência da formação em nível médio, da formação superior em faculdades isoladas privadas junto com a expansão da modalidade a distância e das complementações pedagógicas. A formação de professores polivalentes mantém-se distante do campo universitário, da pesquisa e da escola. Está ausente um lugar comum e coerente que conceba a formação de professores dos anos iniciais em articulação com o contexto da prática e com a própria profissão.

Quem forma professores polivalentes no Rio de Janeiro? Qual o projeto pedagógico e os saberes que estão implicados nessa formação nos cursos de Pedagogia que se expandem nas modalidades a distância e nos cursos normais que ainda se mantêm pela cidade?

Estudos apontam que as dicotomias parecem se manter no quadro da formação de professores dos anos iniciais. Alguns modelos formativos se reduzem a um conhecimento pedagógico abstrato, esvaziado dos conteúdos a ser ensinado; em outros, as situações de aprendizagem não propiciam a articulação dos conteúdos com a transposição didática ou as práticas de ensino se mantêm isoladas e pouco produtivas, pois não conseguem aproximação real com as escolas (PIMENTA et al., 2017). A dicotomia teoria e prática, que sempre foi uma das principais lacunas do processo de formação inicial de professores, ganha agora contorno de precariedade e até de desprofissionalização da docência, principalmente diante das queixas de que os professores não são bem formados

quando associados com as dificuldades de aprendizagens dos alunos.

Como superar essas dicotomias? Como ensinar aos futuros professores a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática nos cursos de formação de professores? Em qual lugar?

Primeiro, para os professores realizarem essa proeza há de superarem primeiro as contradições no próprio processo formativo. Para isso, as universidades precisam assumir o seu lugar como formadoras de professores, repensando sua própria lógica institucional, pois as escolas e os professores em atuação precisam ser inseridos nesse contexto de formação.

Segundo, é preciso se construir um lugar comum de formação que possa incorporar as tradições das práticas formativas de professores dos anos iniciais sem perder espaços para as inovações que vêm sendo vivenciadas na realidade de uma série de escolas.

Nóvoa (2019) vai apontar que os cursos normais foram arrastados por práticas rotineiras e sem capacidade de pesquisa e de inovação, e que a partir daí deu-se o processo de universitarização da formação de professores, passo histórico de grande importância. Esse autor reconhece que, no entanto, esta aproximação da pesquisa e da incorporação das estruturas universitárias para a formação de professores ainda se encontra distante. Entretanto:

Não podemos voltar atrás, sobretudo nos tempos de retrocesso que estamos a viver, marcados por políticas conservadoras e neoliberais que estão a destruir as instituições universitárias de formação de professores, substituindo-as por seminários curtos de treinamento ou por formações práticas 'no chão da escola'. (NÓVOA, 2019, p. 202-203).

É preciso apostar que a universidade articulada com a escola pode contribuir com a efetiva profissionalização da docência, visando à identificação de um conjunto definido de competências, de saberes, de conhecimentos e de elementos identitários e éticos que caracterizam a profissão. Para isso, universidade, esco-

la e professores precisam buscar unanimidade na concepção de docência comprometida com a aprendizagem e com a distinção e valorização profissional. Com isso, será possível superar o imprevisto da formação e da atuação docente e os constantes retrocessos em torno de uma lógica instrumental e tecnicista que insiste em ser atribuída à docência, mas só bloqueia os avanços pela profissionalização. Enquanto a lógica de mercado assumir a formação de professores essa concepção limitada de docência passa a frente.

Os principais objetivos de uma profissionalização vão além da ampliação do status da profissão via sua valorização junto à opinião pública. Na verdade, estão na busca por uma autonomia profissional com participação do seu próprio processo formativo. O caminho da profissionalização está no resgate das tomadas de decisões para dentro da profissão, por isso trazer os professores em atuação como coautores da formação é iniciar esse processo. Além disso, se espera que esses três elementos: status, reconhecimento e autonomia, contribuam para a melhoria das condições de trabalho do professor, a fim de que o ciclo da profissionalização se complete com maior atratividade para a carreira docente.

Não se pode esperar que a universitarização sozinha garanta a profissionalização docente. Professores em atuação e pesquisadores precisam se aproximar, produzindo o novo, resgatando o antigo e articulando experiências para a consolidação de efetivo lugar de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; AMARAL, Alberto; DIAS, Diana. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.

ASSIS, Ligia Lobo de. O curso de formação de docentes, modalidade normal, em nível médio – questões atuais em perspectiva histórica. *In:*

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16309_11134.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

BARBOSA, Ivone Garcia. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na educação infantil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 11, n. 1, p. 107-126, jan./jun. 2013.

BOURDONCLE, Raymond. **L'université et les professions**. Un itinéraire de recherche sociologique. Paris: L'Harmattan, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Parecer CNE/CES nº 301, de 03 de dezembro de 2003**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces301_03.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.662, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_dec5622.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos

programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2016** (microdados). Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2017** (microdados). Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo do Ensino Superior 2017** (microdados). Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes 2017 (ENADE)**. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

FERNANDES, Claudia. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliações: interações com o trabalho pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2017. p. 115-126.

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

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso

- de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.
- LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro (org.). **Formação de professores e experiência docente**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2019.
- LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro; MESQUITA, Silvana; IÓRIO, Angela O exercício do magistério em uma rede privada de ensino: adesão às regras institucionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016, Cidade do México. **Anais eletrônicos** [...]. Cidade do Mexico: Red Estrado; Universidad Pedagógica Nacional, 2016. Disponível em: https://www.redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo1/83.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.
- MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 982-997, jul./set. 2017.
- MAUÉS, Olgaíses. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. **Série -Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 16, p. 165-179, jul./dez. 2003.
- MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. **O jogo da formação de professores: tensões entre as práticas docentes, instituições formadoras e as políticas norteadoras**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2019.
- NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.
- NÓVOA, António. Para um estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (OPNE). **Docentes da Educação Básica - 2016**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores-de-contexto#226>. Acesso em: 14 out. 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido. FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, 2017.
- SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012.
- SARTI, Flávia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 215-244, dec. 2013.
- SARTI, Flávia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fq6wr95GbRhTBBJW6wnDFmk/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC). **Resolução Seeduc nº 4.866, de 14 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/387560295/Resolucao-Seeduc-N%C2%BA-4-866-de-14-de-Fevereiro-de-2013-Curriculo-Minimo-2013-Gestao-Educacao>. Acesso em: 14 out. 2019.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC). **Resolução Seeduc nº 5.330, de 10 de setembro de 2015**. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas Unidades Escolares da Rede Pública, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/387560038/Resolucao-SEEDUC-N%C2%BA-5-330-10-09-2015-Fixa-Diretrizes-Para-Implantacao-Das-Matrizes-Curriculares-Para-Educacao-Basica-Nas-Unidades-Escolares-Da-R>. Acesso em: 14 out. 2019.
- SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. Formação de professores das séries iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov. 1993.
- SOUZA, Denise Trento Rabello de; SARTI, Flávia Medeiros (org.). **Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo

Horizonte: Fino Traço, 2014.

TROJAN, Rose Meri. A formação dos professores nos cursos de magistério de segundo grau. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 13, p. 67-74, 1997.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXI, n. 70, p. 129-155, abr. 2000.

WITTORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.

Recebido em: 17/12/2019

Aprovado em: 07/07/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.