

Formação de professores e
articulação entre teoria e
prática no pne e na da
discussão brasileira recente

Teacher training and articulation between
theory and practice in the pne and in the
recent brazilian debate

Laélia Portela Moreira

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estácio de Sá (PPGE-UNESA)
moreira.laelia@gmail.com

Helenice Maia

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estácio de Sá (PPGE-UNESA)
helemaia@uol.com.br

Resumo

Dois blocos de metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), metas de 12 a 14 e de 15 a 18, referem-se aos profissionais da educação, à formação inicial realizada em nível superior e em cursos de licenciatura, à formação continuada e à valorização da carreira, metas fundamentais tanto no escopo do Plano, quanto no que se refere à sua efetivação. No entanto, a formação e a profissão docente ainda se encontram em pleno debate, expondo posicionamentos ora centrados numa perspectiva acadêmica que enfatiza programas, currículos, disciplinas e saberes, ora numa perspectiva profissional, mais voltada para o trabalho, a prática e os fazeres. Uma questão recorrente tanto nos documentos oficiais, quanto na literatura relacionada à formação docente refere-se à necessidade de articulação entre os conhecimentos disciplinares e a formação pedagógica e, da mesma forma, à aproximação entre a universidade e a escola básica. A partir do exame das estratégias voltadas para a superação da dissociação existente, este trabalho analisa a discussão sobre essa temática apresentada em periódicos brasileiros, cotejando essa produção com o que propõem as metas e estratégias pertinentes à formação de professores para a superação dessa dicotomia.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Formação de professores. Formação disciplinar e formação pedagógica. Relação teoria e prática.

Abstract

Two sets of goals of the *Plano Nacional de Educação* (PNE - National Education Plan - 2014-2024), goals 12 to 14, and 15 to 18, concern education professionals, the initial training carried out at the higher education level and in teacher training within bachelor degree courses, continuing education, and career valorization, which are fundamental targets both within the scope of the Plan, and as regards its execution. However, teacher training and the teaching profession are still being debated, revealing standpoints alternatively centered in an academic perspective that emphasizes programs, curricula, subject matter courses and knowledge, or in a professional perspective, more focused on work, practice and actions. A recurring issue both in official documents and the literature related to teacher education is the need for an articulation between subject matter knowledge and pedagogical training and, likewise, to an approximation between the university and the elementary school. From an examination of strategies aimed at overcoming the existing dissociation, this article analyzes the debate on this topic presented in Brazilian journals, comparing this production with the proposed goals and strategies relevant to teacher training to overcome this dichotomy.

Keywords: *Plano Nacional de Educação* (PNE - National Education Plan). teacher training. Subject matter training and pedagogical training. Relation between theory and practice

Introdução

A trajetória da formação docente no Brasil pode ser compreendida acompanhando-se o movimento de educadores, os debates sobre a formação de pedagogos e professores e a publicação de estudos, cujos resultados têm evidenciado a persistência de problemas que, independentemente da ampliação de espaços formativos e do volume crescente das pesquisas realizadas, permanecem desafiando tanto os formuladores de políticas públicas, quanto aqueles que, no meio acadêmico, se dedicam a estudar o tema. Inúmeras análises e debates presentes na literatura acadêmica da área têm assinalado a precariedade da formação inicial dos professores, frequentemente associada às fragilidades dos cursos, à sua fragmentação, ao distanciamento entre teoria e prática, entre a academia e a realidade da escola, bem como a da formação continuada, geralmente apontada como de caráter compensatório.

Três instâncias diferentes coexistem e disputam tanto a regulamentação de cursos quanto a modalidade da formação docente para exercer o magistério nos anos iniciais de ensino. Essa formação inicial pode ser realizada tanto em nível médio, na modalidade Normal, quanto em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, realizada em universidades e institutos superiores de educação conforme explícito no artigo 62¹ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), constituindo uma formação tripartite, que mais parece contribuir para acentuar dificuldades do que consolidar melhorias para a formação e o trabalho do futuro professor. Cury (2005), ao analisar este artigo da legislação, alertou que antigos problemas como o nível e o *lócus* institucional de formação, a dualidade legal entre o pedagogo e o docente, o currículo, a carreira, a avaliação e a questão federativa continuavam presentes, sendo necessárias novas proposições e alternativas para a formação inicial de professores como preparação profissional. Mais tarde, Scheibe (2008, p. 46) ao focalizar o modelo de formação nos cursos de graduação em Pedagogia, exposto no artigo 64 da LDBEN, apontou que este “[...] colocava-se contrário aos princípios que vinham sendo articulados num movimento que amadurecia as concepções de formação com a intenção de superar tradicionais dicotomias, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico”.

A elevação da formação inicial de professores para o nível superior, introduzida pela Lei n. 9.394/96, provocou um intenso debate no qual é possível identificar posições antagônicas, a despeito da hegemonia de uma concepção ampliada de docência, incorporada nos documentos recentes relacionados à formação de professores. Nesse caso, um grupo formado pela

¹ 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013)

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (Forumdir), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) passou a defender a docência como “[...] eixo central da profissionalização do campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica” (SCHEIBE, 2007, p. 59), entendendo-a como a base tanto da formação, quanto da identidade dos profissionais da Educação, devendo a formação inicial e continuada estarem pautadas tanto em sólida formação teórica e interdisciplinar nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto na unidade entre teoria e prática e pelo entendimento de que a pesquisa constitui princípio cognitivo e formativo, portanto nuclear dessa formação (DOURADO, 2015).

Em documento divulgado logo após a promulgação da LDBEN, a Anfope (1998) preconizava que a organização curricular dos cursos de formação de professores deveria ser orientada pela docência e que esta constituiria não apenas a base da identidade profissional de todo educador, como também o caminho para superar as dicotomias e fragmentações dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Este posicionamento foi reafirmado recentemente pela Associação, que defendeu a “[...] docência como a base da formação de todos os profissionais da educação [...]” (ANFOPE, 2014, p. 17) e a articulação entre docência, gestão educacional e produção do conhecimento, por entender que a docência compreende as atividades de ensino, integra as relacionadas à gestão de processos educativos em espaços escolares e não escolares e ainda a produção e disseminação de conhecimentos na área da Educação. O grupo defendeu uma base comum, para superar a dicotomia entre teoria e prática e entre bacharelado e licenciatura, uma vez que este é um dos aspectos que identifica o curso de Pedagogia desde sua criação, efetivada pelo Decreto-Lei n. 1.190 de 1939 (BRASIL, 1939), cujo modelo aplicado às primeiras licenciaturas instituiu a formação de especialistas em Educação e de docentes para atuarem nas Escolas Normais (SCHEIBE, 2008). Esse decreto vigorou por 23 anos e manteve a organização curricular baseada na separação entre bacharelado e licenciatura, promovendo uma cisão “[...] entre dois elementos componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método, a teoria e a prática” (MARTELLI; MANCHOPE, 2004, p. 3). Embora contínuas críticas tenham sido feitas por diferentes pesquisadores ao conhecido modelo “3+1”, ele permanece, o que chamou a atenção de Aguiar e Scheibe (2010) que, ainda durante o processo de elaboração do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), ressaltaram ser a superação desse modelo um dos desafios do novo plano decenal.

A formação de professores em nível superior teve início quando o curso de Pedagogia foi constituído no Brasil em 1939 e até hoje, apesar de essa formação ser alvo de discussões em

diferentes fóruns, não se chega a um consenso sobre seu propósito, proposta curricular adequada ao alcance desse propósito e ao próprio estatuto epistemológico do campo. Para Aguiar *et al.* (2006), as iniciativas do MEC têm promovido mais obstáculos do que soluções positivas, favorecendo o surgimento de uma miríade de estruturas curriculares, como mostra a pesquisa realizada por Gatti *et al.* (2010), na qual, ao analisarem os currículos de 165 cursos de formação inicial, constataram seu caráter fragmentado, o que foi confirmado pelo exame do projeto pedagógico, no qual não são identificadas articulações entre as disciplinas. Nas ementas das disciplinas, segundo as autoras, não havia preocupação em relacionar teorias e práticas e nas da formação profissional não havia referência a “o quê” e ao “como” ensinar, predominando os referenciais teóricos de natureza sociológica e psicológica com pouca associação às práticas educacionais. Gatti *et al.* (2010) concluíram que o currículo desses cursos não atendia adequadamente à formação do profissional que vai atuar nas escolas e nas salas de aulas da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

É possível deduzir, portanto, que a formação inicial seja em nível médio, seja em nível superior tem estado no foco das questões, especialmente nos últimos 20 anos, deixando à mostra que, se não tem possibilitado familiaridade com os conteúdos a serem ensinados, tampouco tem capacitado os professores para lidar com as dificuldades dos alunos. Nesse sentido, diversos são os estudos (ALVES-MAZZOTTI, 2007, 2009; GOMES; PEREIRA, 2009, entre outros) a destacarem que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental se sentem despreparados para enfrentar o cotidiano escolar, em decorrência da formação inicial deficiente, distanciada da realidade das salas de aula e com pouca atividade dedicada à prática. Além disso, apesar do crescimento do volume de pesquisas sobre essa temática, estudiosos como Gatti, Barreto e André (2011, p. 15) ainda assinalam a carência de conhecimentos sobre como formar professores competentes para o mundo atual, a se considerar a função de alta complexidade e especialização que exercem na sociedade contemporânea.

Assim, levando-se em conta que até a aprovação da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE em vigor, diversos documentos relacionados à formação docente foram aprovados e deram ensejo a uma profusão de artigos analíticos e críticos e também a reivindicação do estreitamento de relações entre a universidade e escola básica como forma de superar a separação entre a teoria e a prática apresentaremos, neste artigo, como parte de um levantamento mais abrangente que se encontra em curso, um mapeamento inicial dos artigos publicados em revistas A1 e A2 que se dedicam a esta temática, com o objetivo de contribuir para uma reflexão contextualizada sobre as metas e estratégias do PNE 2014-2024 relacionadas a ela.

Formação docente: teoria e prática no PNE (2014-2014) e na literatura acadêmica recente

A aprovação do PNE (2014-2014) pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, é resultado de

uma longa batalha do movimento organizado dos educadores brasileiros, que por meio de inúmeras conferências de educação (municipais, estaduais e nacionais) e da atuação em entidades acadêmicas e sindicais vêm há algum tempo reivindicando a alteração das bases da educação, bem como da organização do trabalho escolar, na luta por uma outra escola (FREITAS, 2014). O exame do texto da Lei, logo de início, deixa entrever a importância dos professores para o alcance de suas metas, na medida em que, sem prejuízo das demais, as diretrizes I, II e IV (respectivamente a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade da educação) supõem tanto o aumento do número de professores, para dar conta desses desafios, quanto a elevação de seu nível de qualificação.

A formação inicial de professores, a ser realizada em nível superior e em cursos de licenciatura, a formação continuada, a valorização da carreira, bem como a necessidade do aumento do número de professores são objeto de dois blocos de metas (de 12 a 14 e de 15 a 18), as quais podem ser consideradas fundamentais, tanto no escopo do Plano quanto no que se refere às suas possibilidades de concretização. Uma análise dessas metas permite identificar o reconhecimento direto e indireto dos diferentes problemas relacionados à falta de professores, à tão propalada elevação da qualidade, bem como os avanços e recuos que refletem as tensões e embates decorrentes das diferentes forças presentes durante o processo de formulação do texto legal, especialmente no que concerne à relação público *versus* privado, questão subjacente a todo e qualquer assunto relacionado ao campo educacional e da qual a discussão sobre a formação de professores não está isenta. Sobre este aspecto, Freitas (2014) chama atenção para a necessidade de problematizar a meta 12, com destaque para o art. 5º, parágrafo 4º, concernente à relação entre o público e o privado e defende uma expansão massiva das vagas nas licenciaturas das IES públicas, como forma de superar a etapa atual, em que as Instituições de Ensino Superior Privadas (IES) concedem bolsas para estudantes em troca de incentivos e isenções fiscais. No tocante ao quantitativo de professores necessários para atender à ampliação prevista na referida meta, a mesma autora (2014, p. 431) enfatiza “[...] o imenso esforço do poder público e das instituições formadoras para a sua cobertura [e que] somente para universalizar o acesso à pré-escola e o ensino médio, como prevê a Lei n. 12.796, que altera a LDB, serão necessários mais de 200 mil professores”.

Quanto à questão da qualidade, destaca-se ao longo das metas relacionadas aos professores, a previsão da elevação dos patamares de formação, bem como a integração entre formação inicial e continuada, a valorização da carreira e o enfrentamento das questões atinentes às condições de trabalho. Pode-se mesmo afirmar que a dimensão da qualidade articula-se necessariamente com as da formação e da valorização dos profissionais da educação. Como argumenta Weber (2015, p. 507), embora já reconhecido no texto da Constituição Federal de

1988, o princípio da valorização docente, na atualidade “[...] aprofunda a articulação de demandas históricas de condições de trabalho e formação”.

No tocante à formação em geral e à articulação teoria e prática, no âmbito do mencionado conjunto, destacam-se da meta 12, que prevê aumento, tanto da taxa bruta (50%), quanto da líquida (33%) de matrícula no ensino superior da população de 18 a 24 anos (BRASIL, 2014), as estratégias 12.4, e 12.8. Tais estratégias direcionam-se especificamente ao enfrentamento da falta de professores para lecionar determinadas disciplinas e ao estreitamento da relação teoria e prática, conforme se pode ler na sequência.

A Estratégia 12.4 tem por objetivo “ Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas; a 12.8 visa “Ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior” (BRASIL, 2014). É importante ressaltar que não apenas a questão do estágio, como meio de integração entre a teoria e a prática e aproximação do que se aprende durante o processo de formação das demandas da escola, como algumas outras políticas que visam combater a distância entre universidade e a Educação Básica têm sido objeto da atenção de vários educadores, a exemplo de Freitas (2014) que defende a extensão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a todos os estudantes e docentes das licenciaturas.

Também a meta 15, que trata da garantia da política nacional de formação dos profissionais da educação, nos termos dos incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da LDBEN (BRASIL, 1996), prevê, na estratégia 15.3, “Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica”, o que é consistente com a estratégia 12.8, já mencionada, referente à ampliação da oferta de estágio, também objeto da estratégia 15.8, que valoriza as práticas de ensino e estágio tanto em cursos de formação de nível médio quanto superior. Cabe lembrar, contudo, a necessidade de articulação do estágio com as redes de ensino, como ressaltam Gatti et al. (2008), que enfatizam também a indispensabilidade de supervisão dessa atividade nas escolas, especialmente nos cursos noturnos.

No âmbito da meta 18, “Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública [...]” (BRASIL, 2014), destaca-se a estratégia 18.2 que, visando também à avaliação do estágio probatório dos docentes, prevê a implantação nas redes públicas de educação básica e superior, de acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais

experientes, o que certamente contribuirá para aumentar a articulação entre os conhecimentos adquiridos durante a formação e o enfrentamento dos desafios do cotidiano. De acordo com Dourado (2015, p. 301), “[...] essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério”.

Tomando como marco a LDBEN, no Parágrafo Único do Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, encontra-se, no inciso III, a menção à “[...] **associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, incluído pela Lei n. 12.014, de 2009, grifo nosso), o mesmo se aplicando ao PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), em cuja Diretriz 10.2 consta que “Na formação inicial é preciso **superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos** que serão trabalhados na sala de aula” (grifo nosso) e aos documentos das CONAE de 2010² (BRASIL, 2010) e de 2014³ (BRASIL, 2014).

Entretanto, a despeito dessas recomendações legais e daquelas constantes nos documentos das conferências nacionais, desde o final da década de 1990 relatórios de pesquisas sobre formação de professores, bem como estudos da arte sobre o tema (ANDRÉ *et al.*, 1999, ANDRÉ, 2009, 2010, BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; LIMA *et al.*, 2003; BRZEZINSKI, 2009 e ROMANOWSKI, 2012) têm assinalado a persistência dessa dissociação entre teoria e prática, como resultado do distanciamento entre a universidade e a escola e entre os conhecimentos disciplinares e a formação pedagógica. André *et al.* (1999) analisaram dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação, artigos em periódicos da área e pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 13) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). No total, 469 trabalhos dos quais 25 (das teses e dissertações) focalizavam o papel e o funcionamento do curso de Pedagogia, o professor, suas representações, metodologias e prática; 27 (dos artigos) abordavam a formação inicial e seis o curso de Pedagogia, com ênfase na busca de articulação entre teoria e prática e na necessidade de ruptura com a fragmentação e isolamento entre o curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Destacaram ainda que os oito trabalhos do GT 13 dedicados ao curso de Pedagogia, focalizavam os movimentos de reformulação e deficiências desse curso, tais como a

² Cf. Eixo IV- Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação “A fim de contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, **uma política nacional de formação dos/das profissionais da educação garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática**, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico” (CONAE 2010 p. 80, grifo nosso)

³ Cf. Eixo VI, p. 74). “[...] a valorização profissional e, sobretudo, **a política de formação inicial e continuada deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática**, a pesquisa e a extensão” (Grifo nosso).

distância entre a proposta curricular e a prática, entre o discurso e a prática e a falta de articulação entre os professores. André *et al.* (1999, p. 309) concluíram que, no material analisado, era nítida a preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e com a articulação entre teoria e prática. Constataram, contudo, que havia “[...] excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais”.

Na década seguinte, ao atualizar esse mapeamento, André (2009) selecionou teses e dissertações disponíveis do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 1999 e 2003, analisou seus resumos e constatou que dentre 255 pesquisas, 115 se referiam à formação inicial e 65 dessas ao curso de Pedagogia. Identificou, no entanto, uma mudança de foco, centrado, dessa feita, na temática da identidade e da profissionalização docente. Este novo direcionamento das pesquisas foi reconhecido como um avanço por André (2010), por vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula e por tentar romper a separação entre formação e prática docente.

Também Brzezinski e Garrido (2001), Lima *et al.* (2003) e Brzezinski (2009) realizaram estudos⁴ sobre o assunto e constataram a predominância de pesquisas sobre a formação inicial de professores⁵, o surgimento de temas como profissionalização docente, estudos sobre o curso de Pedagogia e sobre as atividades ou disciplinas ali desenvolvidas e estágio supervisionado. Ao comentar as investigações empreendidas no período, Brzezinski (2009) afirma que, em sua maioria, estas giraram em torno da formação e da reflexão sobre a prática docente. Romanowski (2012, p. 919-20), por sua vez, elaborou uma análise sobre estudos, investigações e debates realizados por grupos de pesquisa que abordavam a formação de professores, a partir da década de 1980, e além de assinalar a expansão do quantitativo de teses e dissertações sobre formação de professores⁶, também chamou a atenção para os assuntos focalizados nas duas últimas décadas, tais como “[...] os conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente e os processos de como se realiza a formação” além de questões relacionadas à prática docente.

Como se vê, além dos estudos de Gatti *et al.* (2010) citados na introdução deste trabalho, extensa literatura sobre a formação de professores, em suas múltiplas dimensões, tem sido produzida no Brasil, sobretudo em anos recentes. Contudo, apesar do crescimento do volume de pesquisas sobre essa temática, a relação teoria e prática a despeito de estar presente em todos os documentos elaborados a partir da promulgação da LDBEN, ainda é o nó górdio da formação docente.

⁴ Estudos abrangeram os trabalhos completos apresentados no GT 08 da Anped entre 1992 e 2008 foram realizados por Brzezinski e Garrido (2001), Lima *et al.* (2003) e Brzezinski (2009).

⁵ Nesse período foram analisados 308 trabalhos, sendo 70 dedicados à formação inicial.

⁶ Em 1987, foram 11 trabalhos defendidos dos 108 em educação; em 2011 das 5.451 teses e dissertações defendidas em educação, 687 focalizavam formação de professores (ROMANOWSKI, 2012).

Inegavelmente, o novo PNE trouxe, no seu bojo, a preocupação com a formação de professores, como expressam as metas vinculadas à valorização da profissão, à qualidade da educação e ainda às condições de trabalho. A partir de alguns problemas identificados neste PNE e em documentos anteriores, e também da consolidação de alguns avanços, as metas 12 e 13 procuram fazer face às deficiências de formação de professores, tanto os que não lograram ainda a realização de um curso superior, quanto os que, mesmo formados em cursos superiores, atuam fora de sua área de formação. Uma questão, porém, permanece aberta à discussão, não obstante as propostas constantes em várias estratégias já citadas do plano decenal vigente: a relação entre a teoria e a prática, o apoio à iniciação à docência, seja por meio de programas específicos, seja pela menção à articulação da formação com as redes de educação básica. Em resumo, a dissociação entre os conhecimentos disciplinares e os pedagógicos, problema tão largamente denunciado por pesquisadores e seu impacto negativo na Educação Básica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa direção, considerando a necessidade de inter-relação entre pesquisa e ensino e assumindo a premissa de que a produção científica da pós-graduação deve ter entre seus objetivos oferecer subsídios para o enfrentamento dos desafios da educação em todos os níveis e modalidades, decidimos investigar como a relação teoria e prática tem se apresentado na literatura acadêmica recente. Um recorte dos resultados dessa investigação, bem como sua relação com as metas do PNE comentadas anteriormente serão apresentados na seção seguinte.

A relação entre teoria e prática na produção científica da pós-graduação em Educação

O mapeamento e análise aqui apresentados referem-se à relação entre teoria e prática na produção científica da pós-graduação em Educação e fazem parte de uma pesquisa mais ampla sobre formação docente que se encontra em andamento. Conforme anunciado na introdução do trabalho, a busca nos periódicos está relacionada ao que prevê o PNE 2014-2024 em relação à formação docente, e nossa pretensão é evidenciar o descompasso entre o que se propõe em relação a esse aspecto e a pesquisa acadêmica realizada na última década e meia em diálogo com o que o plano decenal propõe, especialmente nas metas e estratégias já comentadas na seção anterior.

Inicialmente foi realizado um levantamento dos artigos publicados de 2000 a 2016 na área de Educação em periódicos qualificados como A1 e A2⁷, por ser este estrato o que indica a maior qualidade da produção científica dos programas de pós-graduação no país. Foram selecionados 17 periódicos A1 e 23 A2 que estavam disponíveis *on-line*, e examinados os artigos publicados por brasileiros ou em colaboração com autores estrangeiros e em que os descritores *formação de*

⁷Qualificação realizada pela Capes em 2014.

professores ou *formação docente* constasse no título e/ou nas palavras-chave, chegando-se a um total de 918 artigos. Em seguida, foram separados os três periódicos que apresentaram o maior quantitativo de artigos sobre o assunto, chegando-se a um total de 339 artigos (136 em A1 e 203 em A2). Na sequência, os resumos desses artigos foram lidos com o objetivo de separar os que se referiam à formação inicial em curso superior de Pedagogia e nessa seleção foram identificados 92 artigos.

Para apresentação e discussão dos resultados, nos limites que esse espaço nos impõe, foram selecionados aqueles artigos em que a temática teoria/prática se apresentava no corpo do resumo, chegando-se a 11 artigos que foram analisados em seu conteúdo conforme proposto por Bardin (2011). Cabe dizer que muitas dificuldades foram encontradas para categorizar esses resumos, os quais, além de muito variados nos formatos, nem sempre forneciam as informações necessárias sobre os objetivos, metodologia utilizada e resultados. Observou-se também que nem sempre as palavras chave correspondiam ao que estava no texto e, ao que parece as expressões “formação de professores” ou “formação docente” funcionaram como uma espécie de guarda-chuva para abrigar todo tipo de assunto, nem sempre fiel ao que constava no título, que nem sempre revelava claramente o tema do artigo.

O Quadro 1 mostra as quatro categorias que emergiram após a análise temática empreendida, os temas focalizados e o quantitativo de artigos em cada uma delas:

Quadro 1 – Categorias, quantidade e temas focalizados nos 11 artigos selecionados

Categoria	N	Temas focalizados
Curso de Pedagogia	4	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (A1, 2007) Reforma curricular do curso de Pedagogia de uma universidade comunitária na cidade de São Paulo (A2, 2011) Reflexões teóricas sobre a formação inicial de professores a partir da análise do memorial formação (A1, 2008) Continuidade e sincronicidade entre teoria e prática (A2, 2005)
Formação docente	4	Tendências da produção intelectual sobre formação de professores nos últimos 20 anos no Brasil (A1, 2001) Reflexões teóricas sobre a formação docente tomando como referência a Teoria da Atividade de Leontiev (A2, 2008) Princípios e práticas de formação de professores na perspectiva freireana (A2, 2011) Influências da formação inicial para as práticas de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental (A1, 2016)
Teoria e prática	2	Reformulação do dilema entre teoria e prática a partir da reflexão sobre uma Filosofia da Educação (A1, 2011) Relação teórico-prática desenvolvida pelos professores na construção de saberes em salas de aulas (A2, 2006)
Estágio	1	Concepções que norteiam o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e o Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência – Pibid (A2, 2016)

Na categoria 1, *Curso de Pedagogia*, foram incluídos quatro artigos que focalizam currículos de cursos de Pedagogia. No primeiro, publicado em 2007, o autor identifica a relação teoria-prática como o problema fundamental da Pedagogia do qual derivam as duas grandes correntes pedagógicas: prioridade da teoria sobre a prática (pedagogia tradicional, teorias do

ensino) e prioridade da prática sobre a teoria que, no limite, dissolvem a teoria na prática (pedagogia nova, teorias da aprendizagem). Esta oposição, de acordo com o autor, conduz a uma aporia teórica, a uma impossibilidade de solução, dado que constituem um par inseparável. Propõe, então, a pedagogia histórico-crítica como a formulação teórica que supera essa oposição, conseguindo articular teoria e prática. Para tanto, o eixo da organização curricular do curso de Pedagogia deve ser dado pela história da escola elementar tomando a própria prática educativa como ponto de partida e ponto de chegada. Dessa forma, este curso formaria pedagogos com consciência da realidade onde atuarão e fundamentação teórica e instrumentação técnica que lhes permitiria ação coerente e eficaz.

O segundo, de 2011, relata a experiência de reformulação do curso de Pedagogia de uma universidade paulista, reorganizado por meio de módulos, eixos e unidades temáticas, que se tornou apenas Licenciatura. Tal como no artigo anterior, os autores propõem a abordagem histórica como norteadora e como pressuposto da indissociabilidade entre teoria e prática, fundamentadas e nutridas pela pesquisa. Afirmam que, tendo a docência como matriz central, o novo curso define que o profissional de educação se forma no professor e que o currículo, desenvolvido como uma rede interconectada, possibilita a articulação entre teoria e prática, permeada pela “viviência educadora”, definida como momentos de ação-reflexão teórico-prático, que aproxima o aluno da realidade educacional e ocorre desde o primeiro ano do curso.

O terceiro, de 2008, analisou memoriais-formação escritos ao longo da graduação por professores que passaram a atuar na rede municipal de ensino para refletir sobre o currículo proposto para um curso de Licenciatura em Pedagogia. A autora mostra que a dicotomia teoria e prática pode ser superada pelo exercício da narrativa, que revela o percurso pessoal e profissional dos sujeitos, valorizando as subjetividades, o professor como ator e autor das suas ações.

O quarto artigo, de 2005, é um relato de experiência sobre a construção de um componente curricular considerado inovador e que leva em conta a natureza da didática, sua relação com o ensino, entendido como prática social viva, e com as novas tecnologias da comunicação e da informação num curso de formação de professores numa universidade pública. A autora critica a visão organizacional que deu origem a um modelo universitário acrítico e pouco reflexivo e propõe um currículo calcado na teoria da complexidade e no desenvolvimento de prática reflexiva numa perspectiva de colaboração, de cooperação e de troca de saberes que enfatizam a unidade teoria e prática.

Na categoria 2, *Formação docente*, quatro artigos se referem à formação inicial de professores. O primeiro deles, publicado em 2001, focaliza tendências sobre formação de professores nos últimos 20 anos no Brasil. Após análise dessa formação, a autora conclui que a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes é consensual entre os

pesquisadores, mas que a falta de articulação entre teoria e prática educacional, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos ainda são questões problemáticas, que podem ser resolvidas utilizando a filosofia da práxis como um recurso para unir tais polos, uma vez que é formulada a partir das necessidades da realidade educacional.

O segundo, de 2008, está centrado nas discussões que tiveram lugar na disciplina Prática de Ensino num curso de Pedagogia paranaense sobre “movimentos de formação” do aluno estagiário em condições concretas do trabalho escolar, que envolvem a prática inicial, a teoria, a prática refletida e reelaborada à luz da teoria. As autoras consideram que o diálogo entre teoria e prática, é fundamental para o desenvolvimento profissional e pode ser estabelecido adotando-se a concepção de atividade de Leontiev, pois o salto qualitativo na formação ocorre quando a docência passa a ser uma atividade.

No terceiro, de 2011, os autores analisaram as contribuições de Paulo Freire para compreender a relação teoria e prática fundamentada numa perspectiva histórico-crítica. Assim como os autores dos artigos anteriores, os deste defendem que um “duplo movimento” de “conhecer o conhecimento existente” e produzir um conhecimento novo, realizado individual e coletivamente, intermediado pelo diálogo, pela interação entre os sujeitos, e expressão da indissociabilidade entre teoria e prática, vivenciada como processo de escuta-indagação-investigação, que deve ser permanente.

No quarto artigo, de 2016, as entrevistas realizadas com duas professoras que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental são tomadas como ponto de partida para análise da influência da formação inicial para a prática docente. As autoras concluem que ao longo da graduação das entrevistadas, houve distanciamento entre as teorias estudadas e as práticas escolares, mesmo durante a realização do estágio, e apontam a necessidade de refletir sobre os cursos de Pedagogia, para viabilizar a aproximar formação e atuação, por meio da perspectiva freireana, assentada numa constante reflexão sobre a ação.

Na categoria 3, *Teoria e prática*, dois artigos enfatizam este par. O primeiro, de 2011, parte da premissa de que o debate sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores é uma questão que atravessa a relação entre Filosofia e Educação. O autor critica a pedagogia das competências e explica que a legislação vigente tenta eliminar o distanciamento entre teoria e prática, substituindo a centralidade dos conteúdos pela articulação entre a formação teórica e a formação prática, visando estreitar a relação entre formação e exercício profissional. Porém, ressalta que uma pretensa teoria e uma simples prática torna os professores reféns da epistemologia da prática, um praticismo averso à dimensão teórica, problema que pode ser solucionado por meio de uma Filosofia da Educação inspirada na teoria do reconhecimento social do outro, de Hegel.

No segundo, de 2006, logo de início a autora anuncia seu comprometimento com uma

perspectiva de práxis transformadora e defende a abordagem sócio histórica como possibilidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, e como uma exigência da relação teoria-prática e da consciência crítica sobre a indissociabilidade desses dois polos. Faz crítica severa ao modelo da racionalidade técnica e propõe o modelo da racionalidade emancipatória, que investe na prática da reflexão e da autorreflexão de forma consciente e crítica.

O único artigo que compõe a categoria *Estágio*, publicado em 2016, analisa o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e o Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID) realizados no curso de Pedagogia em uma universidade particular paulista, buscando verificar em que medida contribuem para a formação inicial dos professores. As autoras concluem que, ao contrário do Estágio, o PIBID é um elemento integrador entre teoria e prática, porque articula os conhecimentos adquiridos na universidade e os saberes observados no contexto escolar, rompendo com a dualidade entre esses elementos. Para as autoras, o Estágio poderia cumprir esse papel se fosse realizado ao longo do curso, a partir de uma reflexão crítico-reflexiva na e sobre a prática, de modo a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e articulador entre prática e teoria. Consideram que o PIBID, além de possibilitar a aproximação entre instituições formadoras e escolas públicas de educação básica contribui também para a desmistificação da cultura da superioridade de uma sobre a outra, rompendo com a cisão universidade-escola.

Da leitura atenta dos artigos selecionados, foi possível identificar que a abordagem sócio histórica é apontada como potencializadora da articulação entre teoria e prática e também que, segundo o mapeamento realizado a articulação teoria e prática tem sido muito pouco focalizada em estudos sobre a formação inicial em curso de Pedagogia, pelo menos a partir do que indicam os artigos publicados em periódicos altamente qualificados pela Capes, visto que apenas 12% dos artigos publicados no período de 16 anos versavam sobre este tema. Chama a atenção também ter sido encontrado apenas um artigo que focaliza o estágio como meio de integração entre teoria e prática, da escola e da universidade em análise sobre a contribuição do PIBID para a formação docente.

Conclusão

Podemos concluir que a falta de articulação entre teoria e prática é uma questão historicamente problemática e o seu rompimento é urgente, pois ela promove outras dicotomias, tais como formação geral e formação pedagógica, conteúdos e métodos, escola e universidade, pesquisa e ensino, professor e aluno, formação inicial e formação continuada, pares que estão no foco de documentos legais que orientam a formação de professores para a Educação Básica, especificamente no PNE 2014-2024.

Os artigos analisados nesse estudo evidenciam a dificuldade em empreender articulação

entre teoria e prática, uma vez que poucos se dedicaram à questão, mesmo aqueles que se referem ao curso de Pedagogia e ao estágio, pois acabam apontando como esta deveria ser. Por isso, talvez, a recorrência a uma abordagem crítica-emancipadora, que preconiza uma construção dialética entre teoria e prática e a prática reflexiva como promotora da superação daquelas dicotomias e considera que o trabalho educativo é mediador do vir a ser do aluno.

As contínuas lutas pela reformulação do Curso de Pedagogia são um exemplo da dificuldade de empreender a articulação teoria e prática, de estabelecer o papel dos estágios e da prática como componente curricular. Embora a questão esteja sempre presente nos estudos sobre a formação inicial de professores, os levantamentos que vêm sendo realizados nos últimos 20 anos também parecem indicar a permanência da impossibilidade da tarefa, mas fundamental para o aprimoramento da formação do profissional do magistério que não pode ter, como alerta Dourado (2016, p. 29), “a teoria como o elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e práticas pedagógicas, o estágio supervisionado”.

As metas de 12 a 14 e de 15 a 18 do PNE 2014-2024 que se referem a formação dos professores são importantes e ousadas, porque pretendem formar em nível superior todos os profissionais do magistério da educação básica objetivando a melhoria da qualidade social da educação que perpassa, efetivamente, pela indissociabilidade daqueles pares dicotômicos.

Referências

AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.

_____. SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios do PNE 2011-2020. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Gênese das representações de identidade docente de professores de primeiro e de segundo segmento do ensino fundamental*. (Relatório de pesquisa). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2007.

_____. *Formação do professor das séries iniciais e trabalho docente*. (Relatório de Pesquisa). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2009.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

_____. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANFOPE. *Documento Final do XVII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação. Base Nacional Comum para a educação básica e a formação de professores. Brasília,

2014. Disponível em: <https://blogdaanfope.files.wordpress.com/2015/08/documento-final-xvii-encontro-nacional-20141.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. *Documento Final*. IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Brasília, 1998. Disponível em: <https://blogdaanfope.files.wordpress.com/2015/08/documento-final-ix-encontro-nacional-98.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. CONAE 2010. Conferência Nacional de Educação. Documento Final. Construindo o sistema nacional articulado de educação. Plano Nacional de Educação: diretrizes e estratégias de ação. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. CONAE 2014. Conferência Nacional de Educação. O PNE na articulação do sistema nacional de educação. Documento final. Disponível em: < <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Decreto-Lei n. 1190 de 04 de abril de 1939. *Dá Organização à Faculdade Nacional de Filosofia*. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe>. Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. Decreto-Lei n. 3.276 de 6 de dezembro de 1999. *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 27 mai. 2016.

_____. Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013. *Altera a Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 05 jun. 2016.

_____. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 26 jun. 2016

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. *Formação Docente*, v. 01, n. 01, p. 71-94, ago. /dez. 2009.

_____. GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 100, set./dez. 2001.

CURY, C. R. J. *A formação docente e a educação nacional*. 24p. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 18 mai. 2016.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, ano XXI, n. 1, p. 27-38, jan./jun. 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, G. S. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: www.esforce.org.br. Acesso em: 24 set. 2016.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, v. XX, n. 68, p. 17-44, 1999.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-19, jul./2002.

_____. *Vigostky e Bakhtin*. Psicologia da Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GATTI, B.A. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. (Relatório de Pesquisa). Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2008, v.1 e 2 (impresso e disponível no site: www.fcc.org.br)

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos e pesquisas educacionais*, n. 1, p. 95-138, 2010.

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

KUENZER, A. Z. Curso de pedagogia ou normal superior? *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, v. 23, n. 2, p. 253-275, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LIMA, E. F. et al. Análise crítica dos trabalhos apresentados no GT 8 no período 1999-2003. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu, MG. Anais... São Paulo: ANPED, 2003.

MARTELLI, A. C.; MANCHOPE, E. C. P. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, v. 3, n. 1, 21p, 2004. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/517> . Acesso em: 25 abr. 2016.

PIMENTA, S. G. Mesa-redonda: Por uma pedagogia de formação de professores. Embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2005, p.79-88.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 37, p.905 - 924, 2012.

_____. ENS, R. T. as pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação, *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008.

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

WEBER. S. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez. 2015.

Submetido em 25/10/2016, aprovado em 29/11/2016.