

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PESQUISAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

BERNARDETE A. GATTI

RESUMO

O artigo aborda a relação complexa entre pesquisa e políticas educacionais e propõe-se a fazer uma síntese do estado do conhecimento sobre formação inicial de professores nos cursos de graduação. Com base em pesquisas e ensaios relevantes sobre o tema, discute os aspectos que mais recorrentemente emergem nesses trabalhos, a saber: improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos a distância; despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores; e características socioeducacionais e culturais dos estudantes, permanência e evasão nos cursos. Conclui que os impasses encontrados chamam por novas posturas institucionais e políticas mais vigorosas, e que as pesquisas têm muito a contribuir para isso.

PALAVRAS-CHAVE LICENCIATURA • PEDAGOGIA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • ESTÁGIO • EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

RESUMEN

El artículo aborda la compleja relación entre la investigación y políticas educativas y se propone a efectuar una síntesis del estado del conocimiento sobre la formación inicial de profesores en los cursos de graduación. En base a investigaciones y ensayos relevantes sobre el tema, discute los aspectos que de forma más recurrente emergen en estos trabajos, a saber: la improvisación de los profesores; la ausencia de una política nacional específica para las licenciaturas; poca atención a las investigaciones sobre el tema; directivas curriculares aisladas por curso; currículos fragmentados; pasantías sin proyecto y seguimiento; aumento de la oferta de cursos a distancia; falta de preparación de docentes de las Instituciones de Enseñanza Superior para formar profesores; y características socioeducativas y culturales de los estudiantes, permanencia y evasión en los cursos. Concluye que los impasses encontrados demandan nuevas posturas institucionales y políticas más vigorosas, y que las investigaciones pueden contribuir mucho para ello.

PALABRAS CLAVES PEDAGOGÍA • FORMACIÓN DE PROFESORES • PASANTÍA • EDUCACIÓN A DISTANCIA.

ABSTRACT

This paper presents the complex relationship between research and education policies, and is intended to provide a round-up of what is known about teachers education in Brazil. Based on researches and essays pertaining to the subject, we discuss the most recurring aspects on such works, namely, impromptu teachers, absence of a nation-wide policy specific for teaching degree type courses, lack of attention to researches on the subject, curriculum directives segregated by course, internships lacking in both supervision and a project, increased availability of long distance courses, unprepared professors in higher education institutions who educate future teachers as well as the cultural and social-educational characteristics of the students and whether they stay in school or become drop-outs. We have concluded that the obstacles we found demand a new institutional stance and more vigorous policies, not to mention that further studies can assist in dealing with those issues.

KEYWORDS TEACHING DEGREE • PEDAGOGY • PROFESSIONAL TRAINING • INTERNSHIP • DISTANCE LEARNING.

Não posso me furtar de abrir este artigo com algumas considerações sobre a complexa relação entre pesquisa e políticas educacionais e a cultura brasileira de gestão da educação. Muitos são os fatores presentes na tensão e na intersecção entre os estudos e pesquisas em educação e as políticas educacionais, entendidas estas como expressas, quer nos aspectos de sua gestão mais ampla, ou regional, quer naquilo que se concretiza nos cotidianos das escolas. Os caminhos que fazem a mediação dessa inter-relação não são simples, nem imediatos. Fazem parte desse processo de porosidade as nuances e ruídos relativos aos processos da comunicação humana, de representações, de forma de disseminação dos conhecimentos, de decodificação de informação e sua interpretação, num dado contexto de forças sociais em conflito. A leitura/não leitura/meia leitura, a consideração/não consideração do produzido enquanto pesquisa educacional é polissêmica e realizada no âmbito do processo de alienação histórico-social a que todos estamos sujeitos nos movimentos de um contexto sociopolítico-cultural.

Há inegavelmente certa permeabilidade entre o que se produziu nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino, a qual fica também na dependência de grupos que são ouvidos, o que nem sempre tem a ver com o mérito científico do produzido. Essa permeabilidade não se faz em perspectiva linear direta, nem se faz por voluntarismo (há muitos entrechoques), ou no sentido dos desejos de investigadores/pensadores (eles nem sempre convergem): ela se compõe de sucessivas reinterpretações na combinatória e intersecção de representações, ideologias, idiosincrasias e interesses diversos. Depende também do interesse e das possibilidades dos propositores e executores de políticas em se informarem com base na pesquisa educacional para a tomada de decisões. Nem por isso é correto afirmar que não há inter-relação nenhuma, e nem que entender essas relações é irrelevante. Ao contrário, desenvolver essa compreensão pode criar condições para a emergência de uma consciência ampliada no que se refere a concretos processos históricos de decisão, bem como no que diz respeito aos limites/possibilidades das investigações em educação e aos limites/possibilidades do exercício do poder político e das formas de gestão em políticas públicas. Esse é um tema que carece de investigações na área educacional. Aqui apenas pontuamos a problemática, uma vez que pretendemos trazer alguns aspectos relativos a uma meta-análise no que concerne às pesquisas sobre formação de docentes para a educação básica.

CONTRIBUIÇÃO DE SÍNTESES E META-ANÁLISES DE PESQUISAS

Não dá para descartar a relevância do conjunto de conhecimentos elaborados pelos estudos e pesquisas em educação quando produzidos em balizas claras e com alguma segurança teórico-metodológica. Temos já um acervo considerável de estudos nessa condição. Porém, no Brasil, particularmente, a interlocução possível entre os conhecimentos construídos por pesquisas na área da educação, onde a contribuição tem origem em vários campos, e as políticas educacionais esbarra,

de um lado, na inexistência de grupos especializados, reconhecidos, seja nas universidades, seja nos órgãos gestores, que produzam meta-análises com base em grandes conjuntos de estudos e pesquisas sobre temas básicos que possam contribuir para a concretização de melhores políticas, tomadas de decisão e ações educativas. De outro lado, esbarra na cultura dos gestores que, de modo geral, não se nutrem dos resultados, aqueles de consenso entre investigadores sólidos, auferidos com os trabalhos investigativos.

É preciso considerar, no entanto, que são escassas, se não inexistentes, sínteses de conhecimento acumulado sobre temas básicos em educação que sejam acessíveis em sua linguagem e porte, a interlocutores diversos: gestores de diferentes níveis da rede educacional, mídias educacionais ou mídia em geral, associações de pais, de professores etc. Não há grupos de suporte que ofereçam contribuição dessa natureza aos organismos que tomam decisões quanto à gestão pública e pedagógica em educação (o que também ocorre em outras áreas), bem como a outros setores de interesse. Em muitos casos trabalha-se a partir de opiniões formadas no senso comum (mesmo que seja um senso comum “científico”), ou com base em modismos que adquirem forte influência; algumas vezes observa-se que se toma por base um só trabalho de pesquisa e, é claro, a leitura que dele se faz. Com esse cenário a contribuição das pesquisas na área da educação acaba empobrecida. Nesse cenário, também, resta a pergunta: há interesse genuíno por parte de órgãos gestores, ou órgãos consultivos, de se orientar por sínteses consistentes de conhecimentos produzidos no campo da educação?

PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Como nos mostra André (2009, 2010), o número de pesquisas sobre formação de professores cresceu muito nos últimos anos. Com detalhados mapeamentos que conduziu sobre a produção acadêmica em mestrados e doutorados na área de educação, a autora mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de

educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; e, em 2007, esse percentual atinge 22% dos estudos. Os temas abordados incluem os cursos de formação inicial, o professor e seus saberes, práticas, opiniões e representações. Assinala, porém, que as macropolíticas relativas aos docentes da educação básica não foram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos 1990 e continuam sendo pouco investigadas e avaliadas, embora desponham mais recentemente análises de porte sobre a questão, aliadas a dados extensos, para além de casos muito situados (ANDRÉ, 2009, 2010).

Verifica-se, por outro lado, que diferentes aspectos e problemas ligados à docência na educação básica, e à formação para esse trabalho, têm sido estudados por variados grupos de pesquisadores, em perspectivas e metodologias diferenciadas, e a produção atual é relativamente grande. O que se constata nessa produção é que a maior parte tem focos bem delimitados, traduzidos por muitos estudos de caso ou estudos etnográficos e similares. Suas contribuições são inegáveis, mas, no conjunto, anunciam um panorama que pede por análises que sejam aglutinadoras dos achados. Esse tipo de análise que agrega variadas fontes de estudos, bem como os conhecimentos aí gerados, são ainda poucos. Alguns estudos nesse sentido despontam e os conhecimentos produzidos com esses focos delimitados vêm sendo incorporados, em parte, em trabalhos de maior espectro os quais nos oferecem compreensões integradas sobre a situação da formação para a docência na educação básica.

Vamos citar alguns deles e neles nos basear, sem com isso desconsiderar outros estudos que começam a se colocar em perspectivas próximas a estados da arte, ou de perspectivas analíticas com coleta extensa de dados. Será com base nos estudos citados abaixo que apontaremos alguns aspectos convergentes nas análises, e sobre eles teceremos algumas sínteses. Os aspectos destacados são vistos como relevantes para serem considerados em políticas educacionais no que se refere à formação inicial de professores, os quais estão a merecer ações mais incisivas por parte dos gestores e das instituições de ensino superior.

A escolha desses estudos, que tomamos como base para este trabalho, pauta-se também pelo fato de, em sua maioria, incorporarem conhecimentos trazidos por um volume considerável de pesquisas publicadas, atestados por suas referências, mostrando-os com suportes bem balizados na produção da área. Os trabalhos selecionados são os que mais recentemente tratam do tema que estamos abordando. Nomeados inicialmente, os estudos e pesquisas a seguir, não serão necessária e especificamente referidos em detalhe nas sínteses apresentadas neste texto, uma vez que se trata de sínteses e elas se baseiam em conjuntos de trabalhos. Porém, sempre que necessário incorporaremos outras referências, as quais serão citadas *ad hoc*.

Estudo publicado no final dos anos 1990, e que trouxe contribuições para uma síntese compreensiva sobre a formação de professores nas décadas anteriores, foi o realizado por André *et al.* (1999). Tratou-se de um estado da arte da formação de professores no Brasil, à época, com o qual verificamos, ao comparar com estudos atuais, que há uma permanência de problemas não resolvidos sobre a formação de professores para a educação básica. Foi estudo inspirador para outras pesquisas mais recentes.

Na esteira dessa proposta, dez anos após, dois estudos bem amplos, realizados sob os auspícios da Unesco, com base em mais de uma centena de produções nacionais, e com levantamentos em bases de dados, permitem ter um panorama geral atual sobre o cenário dos professores, sua formação inicial e continuada, e da profissão docente no Brasil (GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). O estudo de Gatti e Barretto (2009) abarca várias facetas que se entrecruzam na constituição da profissionalização docente, os quais são trazidos com base em pesquisas extensamente examinadas: quanto à legislação que estrutura sua formação, características e currículos da formação inicial (presencial e a distância), sobre os modelos especiais de formação implementados por administrações públicas, o perfil dos professores e dos licenciandos, aspectos relativos à educação continuada nas redes de ensino, bem como questões ligadas às carreiras docentes e dados sobre salário. Quanto às

políticas no campo da educação, conta-se com o estado da arte elaborado, na sequência do estudo anterior, por Gatti, Barretto e André (2011), em que se analisam os caminhos dessas políticas em âmbito nacional e regional, mapeando as políticas relativas à formação inicial e continuada, carreira e avaliação de docentes, e os subsídios ao trabalho docente visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos. Esse estudo, complementado com quinze estudos de caso, em estados e municípios, realizados para esse trabalho especificamente, analisa situações em políticas regionais e locais que permitem ver a penetração das políticas nacionais nesses outros componentes da federação, compondo as análises com outros estudos já publicados, permitindo também um olhar sobre a formação prévia dos docentes para a educação básica.

Survey nacional coordenado por Oliveira e Vieira (2010) sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil abre também largo espectro de compreensão sobre realidades enfrentadas no trabalho nas redes de ensino permitindo entender várias questões sobre a profissionalização de professores, convergindo com muitos outros estudos de caráter mais local. Pesquisa nacional de Gatti e Nunes (2009), Gatti *et al.* (2010) e regionais de Libâneo (2010) e Monfredini (2013) nos informam sobre a situação dos currículos de formação de professores nas realidades das instituições de ensino superior. Os trabalhos de Pimenta e Lima (2007), Pimenta (2008) e Calderano (2012, 2013) enfeixam ricas referências sobre os estágios curriculares nos cursos de licenciatura, com uma interlocução abrangente com as produções no tema. Os estudos de Diniz-Pereira (2000, 2011), Marques e Diniz-Pereira (2002), Catrib, Gomes e Gonçalves (2008) e Scheibe (2011) nos mostram situações e conjunturas de crises e de perspectivas nessa formação. As análises de Preti (2005), Dourado (2008), Barreto (2008), Pretto e Lapa (2010), Fiorentini (2012) e Gatti (2012) encaminham conhecimentos sobre as questões relativas à formação a distância de professores.

Esses estudos, entre outros, mantêm interfaces com um grande número de trabalhos, articulando suas contribuições, e constituem-se em fontes para reflexões acadêmicas e

políticas, como também para o traçado de políticas de ação. As sinopses de dados produzidas pelo Inep/MEC contribuem para o dimensionamento de várias questões e são utilizadas em vários dos estudos aqui citados. As contribuições das reflexões da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 2004, 2010) e os estudos encomendados pelo GT Formação de Professores da Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), às vezes em associação com outros GTs, particularmente de 2007 para cá, são consideradas em nossas reflexões, e estão disponíveis nos Anais da Associação.¹

¹ Para informações mais detalhadas sobre esses estudos, consultar: <www.anped.com.br>.

TEMAS MAIS AMPLOS RECORRENTES NAS PESQUISAS

A partir das pesquisas e estudos citados, ousamos, então, elaborar, a título de síntese, um conjunto de aspectos que se mostram recorrentes e que se relevam nesses estudos e nas pesquisas educacionais no que se refere à formação inicial de professores para a educação básica no ensino superior. São eles:

- a. *Professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina, ou licenciandos em curso*

Já é dado conhecido que a carreira docente não tem exercido suficiente atração para os jovens concluintes do ensino médio, em especial para o trabalho com áreas disciplinares específicas, como matemática, física, química etc. Pesquisas atestam esse fato, mostrando que o número de matriculados nesses cursos vem caindo ao longo dos anos, e que a não conclusão do curso pelos matriculados é muito alta, estimada em torno de 70%. A situação é mais grave nas disciplinas relativas aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Trabalho recente de Alves e Silva (2013), com base nos microdados do Censo Escolar 2009, fornecidos pelo Inep/MEC, mostra que apenas parte dos professores que estavam atuando nas redes de ensino nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio possuía formação na disciplina

que lecionavam. Em Português, apenas 54,0% tinham essa formação (sendo a proporção mais alta encontrada), em Matemática, somente 38,6% atendiam a essa condição, em Física, apenas 16,9% (a proporção mais baixa). A Tabela 1, abaixo, extraída e adaptada da pesquisa de Alves e Silva (2013, p. 871), nos informa sobre as carências formativas dos professores das redes de ensino em áreas específicas, no Brasil. Nota-se que essas carências são bem diferenciadas conforme a região.

TABELA 1 – Porcentagem do número de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio das escolas públicas com formação na área em que atuam, segundo a região. Brasil, 2009

ÁREA ¹	BRASIL		REGIÃO (%)				
	N	%	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE
Português	224.926	54,0	31,6	35,9	74,9	68,2	59,3
Biologia	45.911	50,4	31,7	41,8	57,6	58,4	60,5
Matemática	209.686	38,6	25,9	21,8	58,8	42,9	42,7
Educação Física	110.652	36,4	13,1	14,6	65,1	55,8	29,0
História	167.674	34,3	19,7	21,7	51,8	45,3	36,2
Química	40.625	33,2	17,3	19,1	52,1	43,0	24,7
Geografia	164.136	29,4	19,6	18,6	44,4	36,1	34,2
Física	46.649	16,9	10,2	11,3	23,8	20,0	13,6

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar, 2009 (microdados).

Notas:

(1) Foram consideradas licenciaturas na área de atuação e bacharelados na área de atuação com licenciatura em outra área.

(2) Tabela extraída e adaptada de Alves e Silva (2013, p. 871).

Essa situação levanta questões a serem equacionadas no que respeita à necessidade de uma política de ação dirigida aos cursos de licenciatura, em suas condições de oferta, em perspectiva que leve a uma valorização deles, e não à depreciação, como se verifica por algumas pesquisas (curso fácil, curso esquecido, não valorizado na universidade etc.), de modo a que se reforcem suas características específicas.

Pesquisas mostram que programas dirigidos especificamente para qualificar a formação inicial de professores nas instituições de ensino superior (IES), como o programa de fomento da Capes-Pibid (Programa de Iniciação à Docência) ou o Bolsa Alfabetização do Estado de São Paulo, trazem resultados positivos, estimulando estudantes a escolherem a docência e nela permanecerem, e valorizando esses cursos no interior das instituições que os acolhem e implementam

(ANDRADE, 2011; APARÍCIO, 2011; GATTI, 2013; ANDRÉ, 2013). Por outro lado, a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (BRASIL, 2008b) tenta auxiliar no que respeita à remuneração da carreira, e, ainda de outro, a orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre Planos de Carreira Docente (BRASIL, 2009a) dirige-se a tentar equacionar a questão de se oferecer uma perspectiva de progressão na profissão docente nas diferentes redes públicas de ensino.

Os efeitos desses dispositivos sobre o estímulo e atratividade para a carreira docente ainda não são palpáveis. A diversidade de situações e de redes de ensino no Brasil é muito grande, assim como as condições financeiras. Ainda resta sem resposta uma clara política integrada na direção dos cursos iniciais de formação de professores. Políticas de suprimento para essa formação também foram desenvolvidas, mas tocaremos nessa questão mais adiante. O que se verifica é que não adianta apenas visar à quantidade, mas é necessário igualmente considerar a qualidade de oferta, em várias dimensões, entre elas o currículo ofertado e as condições de assistência e permanência nos cursos oferecidos.

b. Ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade

As pesquisas apontam o quanto a ausência de uma política nacional dessa natureza contribui para o esgarçamento das formações de professores em diferentes modalidades e níveis de ensino. Não se conta nem com uma consolidação de normas existentes e vigentes, as quais foram sendo elaboradas em vários tempos e sob variadas pressões, e que se encontram dispersas em leis, resoluções, portarias, pareceres, documentos orientadores etc.

Conta-se, em nível nacional, não com uma política geral relativa à formação de professores, mas com uma política parcial orientada para a formação em serviço de quadros não suficientemente titulados nas redes educacionais. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica (BRASIL, 2009b) dirige-se apenas à formação

de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores. Essa política acabou por se traduzir em vários programas relativos à formação para a docência que caminham de forma paralela, com vocação de suprimento, atendendo pela característica de formação em serviço, como já dissemos, outros visando a uma preparação mais massiva via educação a distância (EaD). As pesquisas, porém, não evidenciam nesses programas a preocupação com a qualidade curricular e a efetividade dos estágios e com a integração formativa – questões que também são mostradas nas investigações que se reportam a cursos presenciais.

O que é proposto no Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009b), que criou essa política parcial, não se cumpre nas realidades dos cursos oferecidos. Nos princípios enunciados no Decreto considera-se importante que o projeto formativo nas IES reflita a especificidade da formação docente e assegure a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação, bem como a articulação entre teoria e prática e entre formação inicial e continuada; que se reconheça a escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e que sejam levados em conta os saberes da experiência docente. Porém o que se coloca nos documentos norteadores acaba sendo do conhecimento de poucos; não há uma apropriação coletiva dos princípios assumidos, não há esforços governamentais, institucionais e nos cursos para tanto. As ações decorrentes, políticas e estruturas institucionais e curriculares acabam por se fazer no bojo de uma tradição acadêmica instalada e reificada, ou de interesses locais, dentro dos quais os profissionais do ensino superior são absorvidos. Decorre uma formação descentrada, fragmentada, sem um *ethos* condutor. Formar professor para a educação básica não está no horizonte da maioria dos docentes que atuam nesses cursos no ensino superior.

A ausência de uma política geral integradora sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas e de políticas de ação daí decorrentes para esses cursos, política que assuma uma mobilização para valorização dessa profissão – *ser professor da educação básica* –, contribui para o

enfraquecimento da formação inicial na graduação, no que diz respeito a seus objetivos específicos, seja por questões mercantilistas, seja por questões de desvalorização dos cursos de licenciatura e da investigação educacional, pedagógica e didática. Conforme se conclui em estudo de Gatti, Barretto e André (2011, p. 86), “ainda estão por serem formuladas diretrizes amplas de formação nacional de professores que abranjam todas as instituições responsáveis pela oferta de cursos e pela sua regulação e avaliação”.

- c. *Pouca penetração e consideração das orientações e resultados de discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas*

Em corroboração ao que colocamos no tópico anterior, verifica-se pelas pesquisas que as normatizações, orientações e resultados de discussões e estudos sobre formação de professores, que formam balizas para essa formação em qualquer área, ou são desconhecidas, ou são desconsideradas pelos responsáveis nas instituições de ensino superior em suas realidades de oferta. Porém, há que se considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais existentes para tanto, além de fragmentadas entre si, embora se trate de um mesmo profissional, ou são frágeis ou são ambíguas ou complexas em excesso, gerando impasses em sua concretização nas estruturas curriculares de licenciaturas.

De um lado, há IES que se pautam por uma tradição reificada de que licenciatura é apenas complemento de um bacharelado e não um curso de graduação pleno com perfil próprio, conforme dispõe a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). De outro, há aquelas que assumem a oferta com reducionismos curriculares visíveis numa perspectiva de gestão “rentista” (MONFREDINI, 2013). De um lado e de outro, constata-se, no entanto, a manutenção de uma tradição formativa que se originou nos anos 30 do século passado, em que conhecimento disciplinar é tomado como suficiente para a atividade docente, ou seja, um clima cultural de passado que atua fortemente no presente, como um *habitus* que sustenta a

estruturação das licenciaturas em um modo semelhante às primeiras experiências, mesmo que com modificações aqui e ali (BOURDIEU, 1994; BRUBAKER, 1990; CALDERANO, 2013).

A realização de algo “novo” em culturas cristalizadas, de fato, exige ações ousadas que criem rupturas no *status quo*. Também processos de mudança são construções, em geral, em longa temporalidade, a menos da emergência de uma crise. A crise na educação básica que vivenciamos – falta de professores, qualidade em discussão, carreiras inconsistentes – afeta as instituições de ensino superior o suficiente para causar reações de porte nessas IES? Elas “se importam” com a educação básica? Elas se percebem organicamente relacionadas com os demais níveis de ensino? São perguntas que se impõem.

d. Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de licenciatura mantendo a tradição do foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas delas tratando praticamente apenas dos bacharelados

A leitura dessas Diretrizes, para cada curso, deixa evidente – e as análises apontam isso – que as Comissões de Pares, elaboradoras desses documentos, se mantiveram na atitude logo acima assinalada de se guiarem por mecanismos de tradicionais práticas formativas, acionados por disposições estruturadas que tendem a se reproduzir (BOURDIEU, 1994). Conceber licenciatura como curso de graduação pleno, com características particulares, específicas, em um ambiente coletivo em que formar professor “é menor”, um ambiente em que existem dificuldades epistemológicas para escolher o que é necessário um professor saber para iniciar seu trabalho na educação básica – saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes culturais – acabou por gerar arranjos que evidenciam a valorização apenas da formação disciplinar de modo indiscriminado. O que é necessário em conhecimento disciplinar a um professor para atuar na educação básica não é menor ou mais aligeirado, mas pode ser diferente, em alguns aspectos, do que é necessário para formar um especialista *stricto sensu*. A relação licenciatura *versus* bacharelado

está mal resolvida. Suas interfaces, necessárias, na ausência de um perfil claro para cada formação, não são bem equacionadas, e isso seria realmente difícil de esperar pela cultura formativa prevalente e pela falta de discussões multidisciplinares e interdisciplinares sobre a questão, no contexto de um conhecimento das demandas da educação básica.

Considere-se também o peso do institucional já instalado nos estabelecimentos de ensino superior. Os poucos elementos citados na maioria dessas Diretrizes no que se refere a orientar currículos formadores de professores dão a dimensão da dificuldade de superação no mundo acadêmico de uma postura cultural fincada em uma tradição de longa data, reproduzindo preceitos que, em vários contextos histórico-sociais, já se acham superados, mesmo que disso não tenham consciência clara.

e. Estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação

O conceito básico que consta das orientações existentes sobre a formação de professores é que sua organização institucional deve ser realizada numa estrutura com identidade própria, sendo que as práticas, na matriz curricular, não devem ser reduzidas a um espaço isolado, mas que sejam postas em articulação com fundamentos e conteúdos específicos, devendo estar presentes desde o início do curso e permear toda a formação do professor. Os estudos mostram que os currículos oferecidos pelas IES estão longe de realizar na prática esse conceito.

No Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota pouca preocupação com a educação básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar. Denota igualmente a pouca preocupação das IES com esses cursos e sua vocação precípua. Diversos documentos orientadores dessa formação sinalizam uma es-

estrutura formativa integrada, em que a relação entre teorias e práticas educacionais se faça presente, o que vem sendo defendido em diferentes documentos, ao longo dos anos, pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope). Veja-se especialmente o documento final de seu 15º Encontro Nacional, que retoma pontos que vem defendendo em sua trajetória (ANFOPE, 2010).

Os estudos dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura mostram que há um idealismo perceptível nas suas proposições, mas as ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, e teorias e práticas não se mostram integradas. A formação quanto aos fundamentos e práticas da alfabetização e iniciação à matemática, ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente na educação infantil e para os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações e suas implicações para o ensino.

De modo geral, observa-se nas ementas dos currículos das licenciaturas, em seu conjunto, que os fundamentos da educação e as questões das redes educacionais são tratados com superficialidade excessiva, passando ao largo da possibilidade de oferecer uma formação mais sólida. Há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nestas, constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Então, o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente.

Verifica-se uma redução da carga horária dedicada a processos formativos profissionais, teóricos e práticos, e a fundamentos e metodologias e sua substituição por um conjunto de atividades vagamente descritas nos currículos, tais como: atividades culturais, estudos independentes, atividades complementares etc. Pode-se perguntar se a formação

panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, em seus diferentes níveis, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos.

Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas seres que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda compreensão mais real sobre eles, sobre a própria instituição escola em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula. A constatação das pesquisas referidas no início deste artigo é de que há uma insuficiência formativa evidente nas licenciaturas para o desenvolvimento desse trabalho.

Quanto aos cursos, após estudo sobre oferta de várias licenciaturas, Silva Júnior (2010) pondera que a formação inicial de professores, além da sua necessária formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (p. 7). Na análise desse autor, tal como é comumente pensada e proposta, a formação inicial de professores não se referencia às experiências do exercício profissional, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável. Está-se falando de um amplo espectro nacional de cursos.

f. Estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários

Os estágios curriculares, que seriam espaços onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes das IES, mostram-se, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. Também

não explicitam as formas de relação com a rede escolar e não oferecem condições para um acompanhamento efetivo por parte de docentes que são designados para sua supervisão.

Em geral os estudantes, isoladamente, procuram escolas e professores da educação básica que os recebam, e o estágio desenvolvido configura-se como observação passiva de salas de aula. Não se tem registro das horas efetivadas. As IES atribuem a um professor, responsável pelo estágio, várias dezenas ou centenas de estudantes, o que inviabiliza a real orientação e supervisão desses estágios.

Não são oferecidas aos docentes condições de estar nas escolas de alguma forma, conhecerem os professores e o trabalho que os estagiários eventualmente possam estar desenvolvendo na escola e nas salas de aula. Não lhes é dada a mínima condição de, efetivamente, fazerem o acompanhamento, discussão e avaliação dessa atividade obrigatória. Nesse cenário, os estágios curriculares dos cursos de licenciatura, de modo geral, estão longe do cumprimento da legislação pertinente.

Esses estágios, tal como regulamentados pela Lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008), devem se configurar como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho” (art. 1º), com “celebração de termo de compromisso entre educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino” (art. 3º, inc. II), devendo ter “acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (§1º, inc. III, art. 3º). De acordo com o art. 7º, a IES deve “elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos” (inc.VI), e o seu parágrafo único prescreve que o plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três partes) envolvidas “será incorporado no termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante.” O desconhecimento, ou desconsideração, dessa lei é evidente.

Calderano (2013) analisou 25 dissertações de mestrado e 16 teses de doutorado versando sobre estágios curriculares, produzidas entre 1998 e outubro 2012, e 31 artigos acadêmicos sobre o tema encontrados no banco de dados das bases

SciELO e Educ@. Sintetizando os achados, aponta “a pulverização e inorganicidade de concepções teórico-práticas sobre estágio curricular” (CALDERANO, 2013, p. 158).

Dentre os desafios apontados pelos autores das pesquisas que analisou estão: seu pequeno impacto em aprender a ensinar de modo informado, numa perspectiva crítica e reflexiva; a confusão entre objetivos da prática pedagógica e estágios supervisionados, redundando em efeitos duvidosos sobre o processo formativo; a inconsistência e a instabilidade dos conteúdos apresentados nos relatórios provenientes de diferentes saberes docentes orientadores da prática profissional; a inoperância da função integradora entre a prática na escola e os conteúdos acadêmicos, bem como as precárias condições organizacionais para sua realização, tanto na universidade como na escola; a confusão entre estágio e pesquisa acadêmica; ausência de uma clara compreensão dos conteúdos específicos e das formas de como ensiná-los a alunos diversos.

Há exceções nesse panorama, uma vez que foi possível, nas investigações que analisamos, encontrar IES que apresentam projeto institucional detalhado para os estágios curriculares, definindo etapas, organizando tempos e propiciando supervisão e orientações adequadas ao seu acompanhamento. Monfredini (2013) e Fornazari (2012), em seus estudos, apontam características de instituições com estágios bem articulados, entre elas: regime de trabalho de coordenadores e professores com contrato integral, corpo mais estável de supervisores e docentes, gestão colegiada, convênios com escolas públicas e privadas para a realização dos estágios, propostas mantidas ao longo do tempo com apoio infraestrutural: espaços próprios para trabalho, biblioteca e laboratórios para estudo de conhecimentos específicos da área e do ensino etc.

Pimenta e Lima (2004) lembram apropriadamente que aos estágios dos cursos de formação de professores “compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (p. 43). Para tanto, sendo os estagiários ainda estudantes, o papel dos supervisores de estágio é

crucial na orientação dos mesmos e na criação de condições de reflexão, análise e diálogo com as realidades educacionais e as contribuições das teorias. Há, pois, necessidade de se instaurarem novas formas e condições de trabalho para esses docentes supervisores de estágios curriculares nas IES e para os professores supervisores nas escolas.

- g. *A conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos a distância e o excesso desnecessário de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade*

As preocupações que ressaltam dos estudos e das referências em EaD dizem respeito a quatro aspectos, a saber: a própria modalidade de curso e suas tecnologias; o conteúdo dos currículos; a flexibilização das cargas horárias; e a tutoria.

O primeiro diz respeito à própria modalidade e suas tecnologias. Por seu caráter de poder oferecer formação a distância, por meio de plataformas informáticas, e com isso abranger um número significativo de estudantes em vastos espaços territoriais, algumas poucas instituições com boa infraestrutura, com docentes e técnicos bem preparados para implementar essa modalidade de ensino, seriam suficientes para dar ampla cobertura formativa em cursos de graduação, favorecendo monitoramento de qualidade de modo mais efetivo.²

É o que se observa em países onde a utilização desse recurso conta com muitas décadas de experiência. No Brasil, ao contrário, há uma proliferação de IES ofertando esses cursos a distância sobre as quais se conta com poucas informações. Assim, é que, pelos dados disponíveis do Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2013), verifica-se que, entre os cursos de graduação presenciais, 73% das matrículas são em bacharelados e 16,1%, em licenciaturas. Entre os cursos ofertados a distância, 43,3% das matrículas estão nas licenciaturas e 30%, em bacharelados. Dados mais detalhados só estão disponíveis para o Censo da Educação Superior – 2009 (INEP, 2010). Aí se constata que o curso de pedagogia estava em 1º lugar quanto ao número de matrículas na educação a distância, e que 58,5% dos concluintes desses cursos frequentaram a modalidade EaD, vindo em segundo lugar os concluintes em Língua Portuguesa (24,1%).

² Não estamos considerando aqui as formações continuadas, extensões etc.

Os dados mostram uma mudança na distribuição dos estudantes entre licenciaturas presenciais e a distância: diminuem as matrículas em cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância, sobretudo nos oferecidos por instituições privadas. Em 2009, estas detinham 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância. Esse dado é notável, uma vez que, em 2001, havia matrículas em licenciaturas a distância apenas em instituições públicas, e em 2002, a proporção era de 84% de matriculados em EaD nessas instituições e 16% nas privadas. Ou seja, uma inversão total.

A segunda preocupação que aparece nos estudos é que se verifica que os currículos dos cursos a distância não vêm representando inovação curricular, ou, ao menos, mostrando adequação ao novo meio de ensino; ao contrário, mostram-se como reprodução dos currículos presenciais sem adequações ao novo meio utilizado – as mídias, as plataformas e linguagens, sem levar em consideração as questões conhecidas da investigação educacional sobre estudos e aprendizagens por recursos não presenciais.

Seja pelo encantamento com as tecnologias, seja pela ideia do barateamento nos custos dos cursos, seja pela ideia de formação rápida de grandes contingentes para o magistério (o que não se verifica), não são levadas em consideração as condições mínimas para uma boa oferta de cursos de graduação nessa modalidade (condições tecnológicas e de profissionais), tampouco as condições para aprender, lidar com textos, estudar sozinho etc., daqueles que são/serão participantes desse tipo de formação. O que as pesquisas evidenciam, na maioria dos casos, é uma utilização rasteira dos recursos tecnológicos e, dentro deles, dos recursos pedagógicos, agregando a isso a não preparação dos professores envolvidos para a docência em meios virtuais.

A terceira preocupação é com a descaracterização de um aspecto muito enfatizado nas discussões sobre EaD que é a ideia de flexibilização curricular e para estudos, com atendimento às disponibilidades variadas de tempo dos estudantes. Ou seja, a EaD tem por princípio permitir que cada estudante realize os cursos em função de seu tempo disponível e ritmo pessoal de estudo. Os cursos são oferecidos no Brasil em tempo fechado de turmas, o que contraria fron-

talmente o respeito ao ritmo possível de aprendizagem dos seus participantes, e do tempo que suas condições de vida e trabalho lhe permitem ter para essa formação.

O quarto aspecto, visto como bem problemático, é a questão do exercício da tutoria nos cursos a distância. Embora as orientações do Ministério da Educação sobre a seleção e preparo dos tutores sejam cuidadosas, os critérios propostos não parecem estar sendo atendidos pelos cursos. Estudos apontam problemas na sua seleção e preparo, na ambiguidade de seu papel, como da sua precariedade contratual. Pesquisa de Jorge e Antonine (2011) leva à conclusão que se discuta, “para além de papéis e funções do tutor em cursos de EaD, a forma precária como essa categoria tem sido tratada”. E acrescentam que essa discussão está atrelada “à forma como a política pública voltada para a EaD tem sido implementada no Brasil e em que medida o ‘provisório’ tende a se tornar definitivo” (JORGE; ANTONINE, 2011, p. 138).

Cursos a distância demandam: equipes docentes com formação para trabalho com EaD; exigem tecnologias sofisticadas e ágeis; materiais bem produzidos e testados; polos bem instalados; monitores ou tutores bem formados, apoiados e acompanhados, tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias educacionais; sistemas de controle bem delineados com pessoal adequado; avaliação da aprendizagem em formas consistentes, entre outros cuidados. Essas condições nem sempre se apresentam nessa oferta.

h. Questões levantadas quanto ao pouco preparo de docentes das IES para atuar na formação de professores

Os docentes das IES que atuam nas graduações em diferentes licenciaturas, em sua maioria, não tiveram formação didática e não foram contratados com a perspectiva de que atuarão, ou poderão atuar, como formadores de professores. De modo geral, mesmo a formação desses professores para a docência no ensino superior é um desafio (CARVALHO, 1998; FRANCO; KRAHE, 2007; ALMEIDA, 2011; CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013).

Conforme estudo de Bazzo (2007), os professores universitários são, sobretudo, detentores de outra formação profissional

que não a do ensino. São especialistas em outras áreas de trabalho ou conhecimento, diferentes dos conhecimentos necessários a uma atuação docente. Se podemos considerar que suas formações disciplinares e em pesquisa são satisfatórias, o mesmo não se pode dizer de sua formação para o exercício da docência no ensino superior, e mesmo de sua compreensão de que há saberes próprios para o ensinar, que há saberes pedagógicos para a atuação como um professor, saberes acumulados advindos de estudos e pesquisas e de experiências estudadas.³

³ Shulman (2004) põe em evidência que o conhecimento que está na base do ensino vai além do conhecimento da disciplina em si mesma, para uma dimensão do “conhecimento da disciplina para o ensino”.

Nessa ambiência acadêmica, acaba por se tornar difícil a atribuição de valor a saberes específicos da docência e a consideração dos processos de aprendizagem dos estudantes. Isso rebate nas licenciaturas. Muitos de seus docentes são oriundos não de cursos de licenciatura, mas são bacharéis em áreas variadas ou áreas profissionais (engenharia, saúde, química etc.) e não tiveram contato com questões da área de ensino ou educacionais. Inferem-se daí algumas dificuldades que podem ter para atuar formando professores para a educação básica. Os mestrados não têm assumido, nem parcialmente, a formação de “mestres” – professores que serão formadores de novas gerações. Dentre as finalidades atribuídas a esses cursos, quando de sua instituição, estava a de formar docentes para o ensino superior. No tempo, essa finalidade foi absorvida pela formação do pesquisador. Subjacente a essa postura está a concepção de que basta saber para ensinar, o que nem sempre é constatado. Ligadas a esse cenário estão as dificuldades que se encontram nas IES na relação entre formação de bacharéis e formação de professores, e as decorrentes dificuldades em dimensionar currículos específicos em cada caso.

Evidentemente, há uma parcela desses docentes originários das áreas educacionais, seja na graduação, seja através de pós-graduações. Não há dados de quantos tiveram experiência direta com as redes de ensino ou a sala de aula na educação básica, ou com os problemas da realidade da educação básica no Brasil. Porém é preciso considerar que as áreas de estudo em educação são diversificadas, nem todas diretamente ligadas às práticas educacionais, embora todas de relevância particular.

Estudos recentes apontam como os estudantes de cursos de licenciatura levantam a questão do despreparo de alguns de seus formadores para tratar de questões que dizem respeito às redes escolares, à escola e à profissão docente, mas também como outros docentes se mostram engajados com as atividades das escolas e dos professores e como despertam estudantes para a escolha da docência, e outros para permanecerem no curso de licenciatura (GATTI, 2013; ANDRÉ, 2013).

Pesquisa de André *et al.* (2012) com estudantes dos últimos períodos de cursos de várias licenciaturas em sete instituições de ensino superior do país mostra o papel importante do formador no estímulo aos estudantes para a docência. Mas mostra também que há professores nas IES “que são vistos como modelos ‘pelo avesso’, ou seja, oferecem exemplos de como não deve ser o trabalho do formador” (ANDRÉ *et al.*, 2012, p. 113). Segundo as autoras, os licenciandos apontam o despreparo de docentes das IES para ensinar e, em alguns casos, a falta de domínio do conteúdo a ser ensinado, ou evidências de não formação na área; levantam o aspecto do não planejamento das aulas e de um modo de trabalho repetitivo; por exemplo, trabalhar com aulas só baseadas em leituras de textos pelos estudantes (ANDRÉ *et al.*, 2012).

Em uma política voltada à formação inicial de professores para a educação básica – e aqui estamos nos referindo a variadas áreas e diversas modalidades institucionais –, parece ser importante considerar algumas ações voltadas aos docentes que devem atuar nas licenciaturas. Essa questão está em aberto e não é seara tranquila.

- i. Há características socioeducacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso*

Há um contingente diferenciado de estudantes que têm procurado os cursos de licenciatura cujas características precisam ser consideradas pelas IES, caso pretendam promover inclusão de todos com qualidade formativa. Ou seja, não dá

para atuar nas IES como se todos tivessem tido o melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na Prova Brasil ou em outros processos avaliativos externos, e também sem que apresentem restrições econômicas e algumas diversidades culturais. Um bom trabalho formativo parte das condições reais dos educandos para atingir ao final um patamar desejável de formação para que possam atuar na educação básica com compromisso e respaldados em conhecimentos disciplinares e pedagógicos consistentes.

As pesquisas realizadas com dados dos questionários do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), e presentes nos estudos citados no início deste artigo, mostram que é muito expressivo o percentual de estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos (39 %) e escassa a frequência a esses cursos de sujeitos nas faixas mais elevadas de renda; 51% situam-se na faixa de renda familiar entre 3 a 10 salários mínimos, com aproximação maior do limite inferior. Ligeiras variações para melhores condições financeiras familiares favorecem os estudantes das demais licenciaturas em relação aos alunos de pedagogia. O diferencial, porém, é relativamente pequeno. A maioria desses estudantes tem alguma ocupação, e apenas 2% não trabalham e são inteiramente custeados pela família.

Em torno de 9% deles são oriundos de lares com pais sem instrução, e, se somados esses aos que têm pais que frequentaram apenas até o 4º ano do ensino fundamental, chega-se a aproximadamente metade dos estudantes, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Isso agrega uma motivação de realização que nem sempre os cursos consideram.

Outro dado é que há menos da metade dos estudantes na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos (46%); portanto, os que frequentam esses cursos são um pouco mais velhos quando comparados aos demais cursos de graduação das IES. É possível, porém, fazer uma distinção entre os estudantes de pedagogia e os outros: os primeiros tendem a ser mais velhos. Os estudantes provêm, em sua maioria, de escolas públicas – escolas que apresentam problemas na formação oferecida, se considerarmos os indicadores existentes.

É com esse *background* dos estudantes que os docentes nas licenciaturas devem trabalhar; por essa razão, é importante ter bons planejamentos curriculares e didáticos, com a criação de estímulos culturais e aproveitamento da motivação que esses segmentos portam. Para tanto, porém, é necessário não só um envolvimento pedagógico adequado com os licenciandos como também um projeto institucional para o acolhimento e formação desses alunos.

É o que nos mostra outra pesquisa de André *et al.* (2010) com docentes de licenciaturas em universidades de diferentes regiões do país, públicas e privadas. Esses docentes levantaram vários desafios quanto a seu trabalho com os licenciandos atualmente, e deram depoimento sobre algumas estratégias a que recorreram para tentar superá-los. Ao final das análises afirmam as autoras:

Confrontados com a necessidade de preparar para a docência os jovens que chegam hoje à universidade, com um perfil muito diferente do esperado, os formadores se encontram diante do dilema de formar esse “aluno possível” para uma “docência possível”, nas situações concretas do trabalho nas escolas. (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 140)

E concluem que, embora os professores das IES assumam algumas iniciativas para mudar suas práticas docentes em resposta aos desafios constatados, se verifica que “o contexto institucional em que atuam constitui mais um obstáculo do que um fomento à transformação das práticas formativas” (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 140).

Os desafios chamam por novas posturas e metodologias de trabalho docente, mas também pela responsabilidade institucional de assumir um projeto para o novo tipo de estudantes que a ela têm acesso.

A TÍTULO DE FINALIZAÇÃO

Como vimos, há um volume de conhecimento acumulado pelas pesquisas em educação quanto à formação inicial de professores. Suas contribuições são relevantes e os aspectos que trouxemos mostram que é possível aos gestores em

educação se apoiar em dados e análises efetuadas para o planejamento de ações políticas mais consistentes, com focos bem situados, e pensadas de forma mais integrada.

Seria desejável que pudéssemos contar com grupos de pesquisadores preparados para a realização de estudos que pudessem vir a oferecer periodicamente sínteses quanto a conhecimentos obtidos em conjuntos de pesquisas em determinadas áreas e temas, trazendo também suas contradições e confrontos. Outro aspecto é conseguir condições de expressar esse conhecimento em variadas modalidades de linguagem, da científico-acadêmica àquela dirigida a gestores educacionais ou à divulgação em mídias, com precisão e fidelidade conceitual. Exercício nada trivial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, T.; SILVA, R. M. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 34, n. 124, p. 851-879, 2013.
- ANDRADE, M. F. R. *A experiência do programa Bolsa Alfabetização do governo do estado de São Paulo: a ressignificação do curso de Pedagogia*. Relatório de Pesquisa: Estágio Pós-Doutoral. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- _____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.
- _____. *Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de ensino superior – IES localizadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste*. Relatório Técnico. São Paulo: OEI/Capes, 2013. 2v.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; SIMÕES, R.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, v. 11, n. 12, p. 101-123, 2012.

_____. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122–143, jan./abr. 2010.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. Políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000. In: ENCONTRO NACIONAL, 15., 2010, Caldas Novas, GO. *Documento final...* Caldas Novas, GO, 21 a 23 de novembro de 2010.

_____. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior. In: ENCONTRO NACIONAL, 12., 2004, Brasília. *Documento final...* Brasília, 2004.

APARÍCIO, A. S. M. *Formação docente em questão: o que evidenciam os relatos reflexivos produzidos por alunos de pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização. Relatório de Pesquisa: Estágio Pós-Doutoral*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out. 2008.

BAZZO, V. L. A “*profissionalidade*” docente no ensino superior: constituição, significado e possibilidades. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre. 2007.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 02/2009 e Parecer CNE/CEB n. 09/2009*. Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Brasília/DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009* – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF, 2009.

_____. *Lei n. 11.788 de 25/09/2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília/DF, 2008.

_____. *Lei n. 11.738 de 16/07/2008*. Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Brasília/DF, 2008.

_____. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996* – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BRUBAKER, R. Social theory as habitus. In: BOURDIEU, P. *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

CALDERANO, M. A. *Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular*. Relatório de Pesquisa Pós-Doutoral, São Paulo: FCC/CNPq, 2013.

CALDERANO, M. A. (Org.) *Estágio Curricular: concepções, reflexões e proposições*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

- CATRIB, A. M. F.; GOMES, S. C.; GONÇALVES, F. D. *Educação Superior: formação de professores x demanda de educação básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, v. 38).
- CARVALHO, J. M. (Org.). *Metodologia do ensino superior – textos selecionados*. Vitória: EDUFES, 1998.
- CUNHA, M. I.; ZANCHET, B.; RIBEIRO, G. M. Qualidade do ensino de graduação: cultura, valores e seleção de professores. *Praxis Educativa*, v. 8, p. 219-242, 2013.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.
- _____. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008.
- FIORENTINI, L. M. R. Formação inicial e continuada a distância de professores: possibilidades e desafios. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. *Avaliação de políticas públicas de educação*. Brasília: LiberLivro/UnB, 2012. p. 285-318.
- FORNAZARI, G. Algumas possibilidades da valorização do conhecimento em cursos de licenciatura em química e física no estado de São Paulo. CD-ROM. *Anais: XVI ENDIPE*, Campinas, 2012.
- FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Org.). *Pedagogia universitária e áreas do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- GATTI, B. A. *Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de Ensino Superior – IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul*. Relatório Técnico. São Paulo: OEI/CAPEF, 2013. 2v.
- GATTI, B. A. (Org.). *Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor*. Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, 2009. (Coleção Textos FCC, n. 29).

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

INEP. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009*, Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010.

_____. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2011*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_cens>. Acesso em: 29 nov. 2013.

JORGE, G.; ANTONINI, E. Articulações e tensões na tutoria em cursos de EaD: o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP. *Vertentes*, São João Del Rei, UFSJ, v. 19, n. 1, p. 129-140, jan./jun. 2011.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

MARQUES, C. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 23, n. 78, p. 171-183, abr. 2002.

MONFREDINI, I. O deserto da formação inicial de professores e alguns oásis. In: MONFREDINI, I.; MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. C. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013. p. 13-62.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. *Sinopse do Survey Nacional: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – Gestrado/FAE/UFMG, dez. 2010.

PIMENTA, S. G. (Org). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Estágio e docência*, São Paulo: Cortez, 2004.

PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

PRETTO, N. de L.; LAPA, A. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

SCHEIBE, L. *Políticas de formação e avaliação do/as profissionais da educação: impasses e desafios*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., São Paulo: Anpae, 27 de abril de 2011. (Palestra realizada na Sessão Especial).

SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco, CA, USA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey Bass, 2004.

SILVA JÚNIOR, C. A. *Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia* – Relatório, Brasília: Unesco/Capes, 2010. (Documento interno).

BERNARDETE A. GATTI
Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
bgatti@fcc.org.br

Recebido em: MARÇO 2014
Aprovado para publicação em: ABRIL 2014