PROFESSORES DO BRASIL:

Novos Cenários de Formação

Bernardete Angelina Gatti
Elba Siqueira de Sá Barretto
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Patrícia Cristina Albieri de Almeida

UNESCO
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Edições UNESCO

PROFESSORES DO BRASIL:

Novos Cenários de Formação

Bernardete Angelina Gatti
Elba Siqueira de Sá Barretto
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Patrícia Cristina Albieri de Almeida

Brasília
UNESCO
2019

Publicado em 2019 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e pela Representação da UNESCO no Brasil em cooperação com a Fundação Carlos Chagas.

© UNESCO 2019

Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons. org/licenses/by-sa/3.0/igo/). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Coordenação técnica da Representação da UNESCO no Brasil:
Marlova Jovchelovitch Noleto, Diretora e Representante
Maria Rebeca Otero Gomes, Coordenadora do Setor de Educação

Revisão técnica: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Revisão editorial: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações

Projeto gráfico: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Gatti, Bernardete Angelina

Professores do Brasil: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

351 p.

ISBN: 978-85-7652-239-3

1. Professores 2. Condição do Professor 3. Condições de Emprego do Professor 4. Formação de Professor 5. Brasil I. Barretto, Elba Siqueira de Sá II. André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de II. Almeida, Patrícia Cristina Albieri de IV. UNESCO V. Título

CDD 372

Esclarecimento: a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas as suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam escritos no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Agradecimentos

"Expressamos nosso especial agradecimento pelas colaborações, seja no tratamento dos dados, seja pela leitura e contribuições a partes deste texto, a: Gisela Lobo Tartuce, Miriam Bizzocchi, Tathiane Mayumi, Anazawa e Wagner Santana.

Sumário

Prefácio 7

Introdução 11

Cap. I – História e contemporaneidade:
formação e trabalho de professores e professoras 15

Cap. II – A trajetória das políticas em
formação de professores e professoras 45

Cap. III – Aspectos das formações para professores
e professoras em países da América Latina e no Brasil 79

Cap. IV – Formação de professores e professoras no
contexto da expansão da escolaridade no Brasil do século XXI.....99

Cap. V – Quem são os atuais estudantes de Licenciatura?.....141

Cap. VI – Concepções e práticas na formação
de professores e professoras para a educação básica 177

Cap. VII – Experiências inovadoras na formação
inicial e continuada de professores e professoras.....211

Cap. VIII – Os formadores de cursos de licenciatura 271

Cap. IX – Uma síntese e algumas considerações.....303

Referências bibliográficas.....319

Sobre as autoras.....351

Prefácio

Transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu papel para impulsionar o desenvolvimento é uma visão compartilhada por todos aqueles que se comprometeram com uma agenda de educação holística e que não deixe ninguém para trás.

Os compromissos expressos no Marco de Ação de Dakar e na Agenda 2030 assumidos pelos países e pela comunidade internacional deixam claros alguns princípios que devem orientar as políticas educativas. A compreensão de que a educação deve ser um bem público e um direito humano fundamental – base da efetivação de outros direitos – é reforçada por uma visão humanista que associa o direito à educação à dignidade, justiça social, inclusão e diversidade.

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – *assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos* – indica claramente, como horizonte das políticas educativas, o enfrentamento de todas as formas de exclusão e marginalização. Expressa também o compromisso com uma educação de qualidade que promova a melhoria dos resultados de aprendizagem.

A qualidade da oferta educativa, por sua vez, tem como um de seus elementos-chave, professores bem formados e valorizados. A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas.

As ações da UNESCO direcionadas ao fortalecimento das políticas docentes envolvem o apoio aos Estados-membros visando a construção de

instrumentos normativos, a formulação e ou revisão de políticas, o aprimoramento da oferta de formação inicial e continuada e a produção de conhecimentos que deem suporte à formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas direcionadas aos professores. Tais conhecimentos podem também estar na base de processos de *advocacy* em defesa do direito à educação de qualidade e voltados ao reconhecimento dos profissionais que tornam essa tarefa possível.

Dando concretude a essa agenda, a Representação da UNESCO no Brasil tem produzido, ao longo dos anos, um conjunto importante de estudos e pesquisas sobre os professores e as políticas docentes no Brasil. Entre os parceiros que nos ajudam a viabilizar esta tarefa se destaca a Fundação Carlos Chagas, um dos principais centros de pesquisa educacional do Brasil e que abriga a Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente.

O estudo que ora apresentamos, cujas autoras são experientes pesquisadoras vinculadas à Fundação e à Cátedra, aborda o cenário atual da formação inicial e continuada dos professores brasileiros. A perspectiva histórica delineada e os dados levantados e consistentemente analisados nos dão uma dimensão dos enormes desafios que temos adiante, além de nos reforçarem a convicção de que o país precisa, com sentido de urgência, de avanços importantes em relação às políticas docentes.

Esperamos que esta publicação, somada a outras iniciativas, possa contribuir na direção de promover a valorização dos professores e o devido investimento em sua formação inicial e continuada, condições fundamentais para alcançar a educação de qualidade que almejamos.

Marlova Jovchelovitch Noleto
Diretora e Representante da UNESCO no Brasil

Introdução

A proposição de Antonio Candido pela qual declara "...procuro localizar um aspecto da vida social [...] considerado não só como *tema sociológico*, mas também como *problema social*" (CANDIDO, 1971, p. 20) traduz a nossa posição face às questões ligadas à formação dos professores e a seu trabalho: não se trata de abordar um tema, mas sim de estudar um problema social da maior relevância nos dias atuais. A educação escolar, em seus diferentes níveis, tipos e formatos, constitui-se como o espaço em que ao mesmo tempo preservam-se conhecimentos, valores, e se criam possibilidades de revisão do já constituído e de assentamento de bases para transformações culturais, científicas e sociais, considerando que, conhecimentos são imprescindíveis à preservação da vida humana e social, ao trato com o meio ambiente, e importantes para fundamentar valores e uma ética social. Neste sentido, a educação escolar tem papel relevante na contemporaneidade, porém, sua função social somente será levada a bem se ela caminhar na contramão da seletividade social, e do acirramento de fraturas sociais.

O papel de educadores é central na educação escolar a qual se concretiza a partir da ação dos trabalhadores da educação nas condições estruturantes de políticas e programas educacionais e das posturas legislativas. No entanto, o trabalho de educadores também se constitui a partir de mediações e relações constituídas no campo da ação cotidiana, nas dinâmicas escolares, em processos dialógicos onde se criam espaços de práticas conservadoras e/ou transformadoras que geram, na simultaneidade das relações pedagógicas alunos-professores, as possibilidades de recriações de sentidos e significações de conhecimentos e valores pelas intersubjetividades. A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas.

O objetivo do presente livro é discutir a formação de professores analisando ações políticas e dados educacionais que despontaram durante a década atual. Propõe-se uma visita aos documentos relativos às políticas docentes e às formações, inicial e continuada, aos dados relativos à educação básica e à docência nesse nível educacional, os relativos aos estudantes nas licenciaturas e aos formadores de professores, garimpar quais mudanças se revelam nesse cenário, investigando possíveis inovações emergentes em legislações, normas, orientações, propostas de cursos, propostas formativas em serviço. Como pano de fundo, e referência para compreensão de situações atuais, é trazida uma visão da história da formação de professores no país e os desafios que na sociedade contemporânea são colocados aos processos de escolarização e de formação para o exercício da docência.

Em 2009 e 2011[1] a UNESCO publicou dois livros tratando da formação inicial, da formação continuada, das carreiras e das políticas relativas aos docentes da educação básica, com base em pesquisas diversas e dados relativos a esse tema nos aspectos mencionados. Nesses dez últimos anos, várias instituições buscaram aprimorar seus cursos de formação de professores e, além disso, foram propostas mudanças relativas a políticas educacionais voltadas aos docentes, tanto em âmbito federal como regional e local. Também a coleta de dados em âmbito nacional sobre os cursos formadores de professores e o exercício do trabalho docente foram aprimorados, melhor detalhados e disponibilizados de modo mais rápido. Novas investigações sobre variados aspectos dessa temática surgiram trazendo muitas indagações sobre aspectos da formação de professores e das formações continuadas a eles oferecidas, bem como sobre o trabalho docente. Essas questões entraram na pauta de discussões nas universidades, na gestão de redes educacionais, nos sindicatos, em eventos científicos de porte, nas Conae (Conferências Nacionais de Educação), na própria elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) bem como nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Desse modo, seria importante neste momento retomar dados e proposições mais recentes e refletir sobre o cenário atual apontando possíveis caminhos para a superação de situações que merecem especial consideração. Procurar-se-á evidenciar quais mudanças/conservações são observáveis nesse percurso, investigando possíveis inovações construídas, seja institucionalmente

1 Trata-se dos estudos: GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil:* impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 2009; GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil*: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

seja em cursos específicos, seja em instâncias governamentais diversas, bem como as necessidades que se mostram em aberto. Esse é o marco conceitual do estudo que está vinculado à compreensão desses processos de mudança/conservação em relação à problemática da formação de professores. Políticas gerais e, práticas de quem forma – as instituições formadoras e os formadores; práticas que serão necessárias ao trabalho de quem se dedicará à docência. Prática aqui entendida como atos sociais de educação, ou seja, atos culturais intencionais. Essas questões demandam considerar o contexto de uma sociedade mutante na qual vivemos hoje e colocar-se em perspectiva de constituição de novas possibilidades para a convivência humana em sociedade. Ou seja, caminhar para além dos utilitarismos imediatistas uma vez que a educação escolar visa a formação para a vida.

Percursos do livro

Na perspectiva de problematização enunciada, e na pauta da consideração das permanências e reificações culturais versus a emergência de novas necessidades e ações no que respeita a realização da educação escolar e da formação de professores, para refletir sobre o hoje é importante considerar traços histórico-culturais que permeiam as concepções e práticas educacionais na tensão conservação/mudança. Por essa razão analisar-se-á em largos traços o cenário social contemporâneo considerando os movimentos societários e seus impactos na educação, revendo a constituição histórica da institucionalização da formação de professores no Brasil e seus desdobramentos, favorecendo a construção de uma perspectiva compreensiva para as análises subsequentes.

Colocadas as condições de institucionalização da formação de professores no país e seus traços característicos o livro percorre analiticamente os principais fatos relativos às políticas docentes e às formações, no Brasil e, como contraponto na América Latina em geral, particularmente nos últimos dez anos. Serão tratados os caminhos das políticas relativas a docentes nesse período em suas interfaces com o contexto socioeducacional, considerando os documentos e dados pertinentes e seus consequentes e o entrechoque de análises produzidas por meio de pesquisas e ensaios relativos ao tema. Uma análise da formação de professores no contexto da expansão da educação escolar no Brasil, no presente século, é desenvolvida visando a construir um amplo quadro de caracterização que permita comparações em temporalidades diferentes.

Recentemente vem-se discutindo questões relativas aos docentes do ensino superior formadores de professores para a educação básica e, assim, pesquisa foi conduzida com a finalidade de obter dados e analisar as características dos docentes formadores de professores e seu contexto de trabalho e implicações para as licenciaturas.

Considerando que o amplo quadro que se delineia no que respeita à formação para a docência na educação básica mostra impasses e problemas antigos – que se repetem – e novos – que emergem ante os novos cenários sociais, considerou-se tratar de experiências de formação inicial ou continuada desenvolvidas ou em desenvolvimento que são portadoras de alguma inovação/renovação, discutindo os fatores que influenciam suas realizações e seus efeitos possíveis na melhoria do trabalho educacional. Verificou-se que há muitas experiências ocorrendo, que, embora situadas, revelam que buscas de alternativas formativas para a docência estão aparecendo nesse cenário.

Ao final, serão apresentadas algumas sinalizações quanto a aspectos relevantes a considerar no que diz respeito à formação de professores para a educação básica, seja ela inicial nas graduações, ou continuada em seu exercício profissional.

Capítulo I

História e contemporaneidade: formação e trabalho de professores e professoras*

É importante considerarmos aspectos históricos da formação de professores no Brasil, pois são instituídos e instituidores de certa cultura educacional, o que nos permite compreender de forma mais ampla a trajetória das perspectivas formativas de docentes para a educação básica e suas relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas, quer dos cursos de licenciatura, quer dos projetos de formação continuada, considerados no confronto com as questões trazidas pelas dinâmicas do cenário social na contemporaneidade. Por essa razão, tratar também de aspectos dessa contemporaneidade em que a educação se insere, e nestas condições, compreender questões sobre a formação e o trabalho docente, nos permite entender como tradição e mudança se interseccionam, se entrecruzam, ou se contrapõem, diferenciando os fatos que indicam persistência de padrões tradicionais dos que apontam para alterações em situações dadas.

Em uma visão geral, um olhar sobre aspectos da sociedade em que hoje nos movemos se torna relevante na medida em que estes aspectos adentram a vida escolar. Por outro lado, considerar os primórdios das propostas de formação de professores no Brasil e seus caminhos históricos, considerados no contexto de sua proposição, pode nos dar indícios importantes para a compreensão de situações, de políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito dessa formação e do trabalho docente no cenário social que os configura. Buscar em alguns traços da história da formação de professores no Brasil a compreensão sobre como essa formação tende a ser tratada nas políticas educacionais e mesmo nos estudos a ela relativos, nos põe em condição de melhor compreender alguns dos impasses que hoje encontramos nos cursos

* Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê *professores*, entende-se *professores e professoras*.

e propostas que se destinam à formação de professores para a educação básica, no confronto com aspectos societários emergentes, importantes de se considerar em relações educativas.

1.1 Cenário contemporâneo, educação e formação de professores e professoras

Há uma questão mais geral que se coloca quando se discute a formação para a docência, questão que se refere ao pano de fundo dos processos educacionais, especialmente daqueles que são intencionais e estruturados como os processos e práticas educacionais que se realizam nas redes de educação escolar: qual o cenário mais amplo em que contemporaneamente estão imersas as redes escolares, o trabalho dos professores, e suas formações? Essa questão é relevante na medida em que essas condições, em seus movimentos, perpassam a vida escolar e a formação docente, quer a inicial, quer a continuada. A situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/inovações. De um lado porque são constitutivos das relações nas próprias redes escolares e escolas, como também das mediações construídas pelos seus professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias. De outro, porque a tomada de consciência de determinado momento sócio-histórico em cenário de mudança acentuada pode fazer emergir alternativas de ação mais efetivas. Ou seja, problematizar a partir de pontos de referência é fundamental para compreender e agir conscientemente.

Ao tocarmos nos movimentos societários é por considera-los importantes nos processos de mudança. Esses movimentos se processam no interior de grupos, porém expressam um conflito central mais geral e podem contribuir para a geração de transformações (GUIMARÃES; GUERRA, 2013; TOURAINE, 2002). Silva Júnior argumenta que transformações "podem se operar em campos determinados da vida social, mas são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem a alterar radicalmente situações dadas" (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 133). Isto é importante considerar quando se trata da problematização e análise de uma área determinada do contexto social mais amplo, como pretendemos realizar neste estudo no que se refere à formação

docente. Grupos específicos podem contribuir para transformações se houver consciência da inoperância das perspectivas e ações atuais em certos contextos e campos. Ao problematizar as questões ligadas à formação de professores e ao trabalho docente, objetiva-se a criação de condições para mudanças, uma vez que não se está problematizando por deleite abstrato. A tomada de consciência, a discussão sobre a contemporaneidade, seus cenários, podem contribuir a uma visão mais clara sobre os processos envolvidos com a socialização, a sociabilidade, a educação e perspectivas de futuro humano-social.

As dinâmicas sociais atuais apresentam sinalizações de rupturas nos modos como elas se apresentaram nos últimos três séculos. Se de um lado temos realizações que beneficiam as populações de modo mais abrangente, temos de outro a emergência de situações problemáticas e situações de exclusão social. As transições que se operam no mundo do trabalho vêm acarretando, também, a emergência de condições de vulnerabilidade social e de precariedade de subsistência, como ainda, de fraturas provocadas por substituições de habilidades laborais por outras. Admite-se certo obscurecimento na compreensão daquilo que está sendo constituído nesse movimento (CASTEL, 1998; GOHN, 2007; MACIEL, 2014). Em outra perspectiva, Manuel Castells (2006) nos lembra que, para a compreensão da sociedade contemporânea, é preciso considerar-se as tecnologias da comunicação e informação, que expandidas globalmente hoje, estruturam aspectos do social, e criam processos de inclusão e exclusão. Segundo esse autor

> nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde há duas décadas. É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 (CASTELLS, 2006).

Considera que as formas digitais de comunicação e de estocagem e ligação das informações "são a coluna vertebral da sociedade em rede, tal como as redes de potência (ou redes energéticas) eram as infraestruturas sobre as quais a sociedade industrial foi construída" (CASTELLS, 2006, p. 17). Sinaliza que a partir dos estudos já disponíveis isso já vem gerando efeitos na economia, na produtividade, na flexibilização de contextos de trabalho, benefícios decantados especialmente por meio

das mídias, porém, gerando por outro lado instabilidades e situações de angústia e exclusão. A sociedade em rede também se manifesta na transformação da sociabilidade, pois o que se observa é que as pessoas integraram as tecnologias às suas vidas, "ligando a realidade virtual com a virtualidade real, vivendo em várias formas tecnológicas de comunicação, articulando-as conforme as suas necessidades" (CASTELLS, 2006, p. 23). Esse processo de emergência do individualismo em rede induz a emergência do individualismo como cultura dominante das nossas sociedades. A sociedade em rede é a sociedade de indivíduos em rede. Insere-se como criadora de um novo espaço público que tem também os seus estruturantes e controles "é constituída simultaneamente por um sistema oligopolista de negócios multimédia, que controlam um cada vez mais inclusivo hipertexto, e pela explosão de redes horizontais de comunicação local/global" (CASTELLS, 2006). Há evidências, segundo esse autor, de uma transformação ainda mais profunda nas instituições políticas na sociedade em rede: o aparecimento de uma nova forma de Estado que gradualmente vai substituindo os estados-nação da *Era Industrial*. Completa, dizendo que esse processo, inserido no processo de globalização, liga seletivamente, em todo o planeta, todas as dimensões funcionais da sociedade. Na base desse processo de mudança emerge um novo tipo de pessoa, de personalidade (CASTELLS, 2006, p. 17-24). Estas evidências indicam a construção de contradições sociais importantes trazendo fortemente a questão da relevância da qualidade dos processos educativos na esteira de construção de pontes de superação de conflitos e alta seleção social: essencialmente a formação das pessoas em novo paradigma cognitivo e ético-social. Nessa perspectiva Castells afirma que

> difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quê são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos (CASTELLS, 2006, p. 19).

Nesse cenário de mudanças em processo há, ainda, nas formas como convivências sociais vêm sendo produzidas em grupos societários específicos, diferenciados, aqueles que constroem seus próprios valores delimitados pela sobrevivência imediata, ou por certas crenças ou condições específicas, em contraponto a valores vigentes de forma mais geral. Também é preciso considerar nesta diferenciação os grupos que, com fundamentos em uma nova consciência ecológica, buscam o retorno ao "simples". São emergências que se situam ao lado da permanência de situações regradas e garantidas por esquemas sócio-políticos de sustentação de um suposto bem-estar social. Essas diferenciações levam a considerar a importância da constituição do humano-social na história e para o futuro, o que reporta à educação, educação em abrangência ampla, como portadora de consolidação de possibilidades de construção de alternativas sociais. Assim, a educação escolar mostra-se como de interesse público de modo vital, e também a formação e o trabalho docente dos professores.

A expressividade oral e escrita é altamente relevante nesse cenário e sua associação com conhecimentos básicos ou aprofundados está aliada às possibilidades de participação efetiva na vida social e laboral, e, da construção de possibilidades de distinguir, analisar e interpretar fatos e eventos de modo autônomo. Em nossas sociedades ainda são as escolas que introduzem crianças, adolescentes e jovens ao domínio das linguagens: as formas narrativas, as matemáticas, as linguagens científicas, as artísticas e, aos valores a elas associados, trabalhando o espírito inquiridor e investigador.

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne.

1.2 Traços históricos da formação de professores e professoras no Brasil

Formação de professores e oferta de escolarização básica são fatos relacionados, mas essa relação tem dissonâncias e desencontros constatáveis. A trajetória histórica da educação inicial escolar nos mostra que essa educação demorou a se expandir no Brasil podendo-se observar que por muito tempo ela atendeu parcela mínima da população brasileira que crescia e se espalhava pelo interior do país. Assim também foram os caminhos do chamado ensino secundário e mais atualmente do ensino médio. O processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população. Inicialmente para as poucas escolas existentes se tratou do atendimento aos alunos por professores leigos com algum tipo de estudo, ou, por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as "primeiras letras". Para as disciplinas específicas, no secundário, rarefeito até os anos mil novecentos e quarenta, apenas no final da década de trinta do século XX é que se propôs formação de docentes pelas licenciaturas que começaram a ser oferecidas como adendo de bacharelados nas poucas universidades ou faculdades existentes. As escolas secundárias, ainda em pequena quantidade em face do tamanho da população, tinham docentes formados em áreas diversas que se propunham a lecionar, porém, sem formação pedagógico-didática.

Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história.

1.2.1 Aspectos da formação de professores e professoras no Brasil: breve síntese

Das escolas jesuíticas, logo após o estabelecimento dos portugueses no Brasil, em que religiosos eram os mestres, às poucas ações das Províncias para o oferecimento de formação nas primeiras letras, o contexto da colônia e a dependência de Portugal não favoreceram a oferta de educação para os

habitantes do Brasil, a preocupação maior do governo no período sendo a econômica e a da exploração das riquezas naturais da "nova terra". Tanuri (2000, p. 62) ao citar o Alvará da coroa portuguesa de 6/11/1772 que regulamentava os exames a que deviam ser submetidos os professores do ensino elementar em Portugal e nos seus domínios, apoiando-se em Moreira D'Azevedo, comenta que a falta expressiva de pessoal habilitado que se propusesse a exercer o magistério "certamente dificultaria a aplicação do citado Alvará". Lembra a autora que, chegados ao final do século XVIII, D'Azevedo se manifesta dizendo do estado deplorável das escolas primárias em todas as capitanias, "poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema nem norma para a escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado" (D'AZEVEDO, 1893, p. 148). Os primeiros ensaios relativos à formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2009), vão se dar a partir do primeiro quarto do século XIX, com a instalação das escolas de ensino mútuo[2] que trouxe a necessidade dos professores se instruírem nesse método de ensino. Mas, não se tratava de escola que fosse específica para a formação de professores. Foi uma forma bastante prática de formação no método o que será mudado apenas com a criação das escolas normais por iniciativa das Províncias depois da reforma constitucional de 1834. Conforme descreve Tanuri (1979, p. 22) em 1867 registrava-se a existência de apenas quatro escolas normais, com grandes deficiências, sendo consideradas pouco efetivas. No período, observa-se ainda certa preferência em adotar a figura do adjunto que trabalhava ao lado do regente de classe e com este aprendia o ofício. As escolas normais tiveram uma trajetória complicada, com criações e extinções contínuas. Será na década seguinte que elas começam a ser valorizadas. Movimentos na política e no cenário cultural agitam a sociedade brasileira e as questões relativas à educação são questionadas publicamente e passam a assumir certa consideração pelas elites governamentais. São as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade do ensino primário que aparecem na cena. No entanto, tanto o cenário social como o político da Primeira República acabaram por não favorecer a expansão do ensino. Aliás, essa expansão de fato só vai se dar tardiamente no país a partir de meados dos anos

2 O ensino mútuo, ou método Lancaster, foi empregado na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX. Os professores trabalhavam com os mais capacitados e estes ensinavam aos demais, o que multiplicava as possibilidades de atendimento de alunos. Formavam-se círculos de alunos e as posições mudavam a partir das aprendizagens formando novos círculos. No Brasil o método não teve os efeitos esperados pelos seus proponentes.

mil novecentos e cinquenta. O crescimento da escolarização pública seguiu ritmo vegetativo e apenas em meados dos anos 1950 é que se observam, à luz dos dados educacionais, que o ensino "primário" começa a se expandir, de fato, no Brasil. No início dessa década contávamos com mais de 50% da população analfabeta (GATTI; SILVA; ESPÓSITO, 1990). Data desse período também a expansão das Escolas Normais que já vinham formando professores para os primeiros anos do ensino fundamental (TANURI, 2000).

Em seus inícios as escolas normais chegaram a abranger um ciclo de formação geral e outro de formação profissional, com estudos pedagógicos relativamente alentados. No entanto, ao final da Primeira República seu currículo, que passou por várias alterações, estava mais voltado para o domínio dos conhecimentos a serem ensinados na escola primária, ou seja, um curso que formava professores com exíguo currículo profissional ao lado de uma formação em ciências e humanidades ampliadas (NAGLE, 1977; TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

Segundo Saviani, na década dos anos trinta uma nova face das instituições para a formação de professores se apresenta com o advento dos institutos de educação "concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa" (SAVIANI, 2009, p. 145). As duas principais iniciativas à época foram as do Rio de Janeiro e de São Paulo, e ambas comportaram uma Escola de Professores (VIDAL, 2001; MONARCHA, 1999). Buscava-se superar as deficiências que as escolas normais até aí apresentavam, sustentando seu currículo em perspectivas teórico-científicas amparadas em pesquisas, avançando em concepções pedagógico-didáticas. O efeito dos institutos de educação será contribuir para um novo padrão de escolas normais em nível secundário (hoje médio) e, com sua elevação ao nível universitário, no caso do Rio de Janeiro e de São Paulo, dão origem na Universidade do Distrito Federal e na Universidade de São Paulo à área de estudos relativos à Educação e aos cursos de Pedagogia.

No entanto, nesse período, o número de escolas normais e institutos de educação era pequeno face às necessidades da educação primária. Contraste se observa entre o prestígio atribuído pelas pessoas aos docentes e as exíguas ações políticas concretas em prol da educação inicial (DEMARTINE et al., 1985).

Para o nível secundário de ensino não havia até o final dos anos trinta propriamente uma formação específica para os docentes. Estes eram

profissionais com formações diversas que eventualmente vinham lecionar nessas escolas. Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica. Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência.

As escolas normais de nível primário e secundário, mais tarde agregadas ao ensino médio, desempenharam papel importante na formação dos professores para os primeiros anos da educação básica durante o século vinte, até o momento em que, após a promulgação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que propôs que a formação dos professores fosse feita em nível superior, elas começam a ser extintas. Seu currículo também sofreu mudanças nesse período de tempo, uma delas a criação de habilitação para a educação infantil, e outra, já nos anos setenta, a transformação de todo o curso como apenas uma habilitação do ensino médio geral, com redução em seu currículo de vários aspectos formativos relativos à formação de professores para atuar nos primeiros anos da educação básica, o que foi considerado uma descaracterização dos cursos normais em suas finalidades (MELLO et al. 1985; GATTI, 1987; LELIS, 1989).

Nos anos sessenta, do século passado, com o golpe dos militares em 1964, o país entra em um período marcado por políticas de desenvolvimento econômico, onde a educação escolar se coloca como necessária a esse fim. O projeto de desenvolvimento requeria ampliação da escolarização, sobretudo por questões econômicas e ligadas ao mundo do trabalho. A educação que se propôs era voltada a objetivos e metas operacionais, situadas em demandas do projeto político do momento social e econômico, com apoios dirigidos a iniciativas específicas. O crescimento da educação pública geral, no entanto, não obteve financiamento adequado no período. Mais uma vez,

o investimento federal nesse ponto foi pequeno e a responsabilidade da educação inicial ficou principalmente a cargo dos estados, o que gerou grandes desigualdades regionais. Foram incentivados os cursos profissionalizantes. Nesse contexto não houve política específica para formação de professores, nem apoios dirigidos a essa formação. No entanto, a situação encontrada no professorado pelo Censo Escolar realizado em 1964 mostrava dados preocupantes: dentre os professores em exercício no curso primário (1ª a 4ª série) somente 56% possuíam curso de formação para a docência; entre os demais, professores leigos, 72% tinha apenas o curso primário, uma parcela deles, primário incompleto (BRASIL, 1967).

Para as licenciaturas especializadas em disciplinas continuavam a valer as orientações de currículo mínimo normatizadas pelo então Conselho Federal de Educação (CNE) e estava vigente o Registro de Professor no Ministério da Educação e Cultura (MEC) pelo qual, além da disciplina específica, permitia a licenciados lecionar várias outras disciplinas além de sua área de formação específica.

No período do governo militar, anos sessenta a meados dos oitenta, inicia-se a expansão de instituições particulares ofertando formação de professores, tanto em nível médio como em nível superior. Também vigoravam os exames de suficiência e os cursos de formação complementar de curta duração, para graduados que desejassem lecionar no secundário, e, após as mudanças advindas da reforma do ensino em 1971, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. No curso de Pedagogia foram instituídas as habilitações, com formações específicas para administração escolar, orientação educacional, supervisão de ensino, etc.

Estudo realizado por Silva e outros (1991), abrangendo os anos 1950 a 1986, analisando os diversos trabalhos voltados principalmente à análise e discussão de como o professor vinha sendo formado, constata que as pesquisas "denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional" e que,

> diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais

> tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA et al., 1991, p. 135).

A história da formação de professores no Brasil mostra a descaracterização progressiva dessa formação.

No final dos anos 1970 muitas demandas sociais são postas em relevo, onde se evidencia uma nova consciência social e novas necessidades são explicitadas. Despontam as lutas pela redemocratização do país, e, vamos ter também um novo ciclo de disputas pela educação escolar, pelo seu crescimento e universalização do ensino e sua melhor qualificação, pela constatação da exclusão escolar de grandes camadas populacionais (ROSENBERG, 1983; BARRETTO, 1983; CAMPOS, 1986). Ponto relevante foi a organização da Conferência Brasileira de Educação (I CBE – 1980), onde documentos importantes e análises críticas sobre a situação da educação no país são discutidos, ainda em período ditatorial. Questões sobre a formação de docentes são ventiladas mas não entram na primeira linha das políticas, embora haja intensos debates sobre a questão (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2007). Esse tema vai começar a aparecer com mais força apenas nos anos 1990 e seu tratamento em políticas nacionais é controverso e com não poucas vicissitudes como se constata pela bibliografia acadêmica.

É importante apontar nos inícios dos anos 1980, até como reação à formação reduzida e genérica dada na habilitação magistério do ensino médio geral, a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) (BRASIL, 1983) que se implantaram em vários estados do país, com proposta curricular diferenciada, oferta de formação em tempo integral, e bolsas para os estudantes (SILVEIRA, 1996; CAVALCANTE, 1994; SÃO PAULO, 1992). No entanto, esses centros que foram bem-sucedidos na formação de docentes para os primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil também foram extintos aos poucos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, quando se propôs a formação de todos os professores em nível superior. Essa passagem dizia respeito à formação dos professores para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental e como veremos, será problemática. Em vários momentos de nossa história educacional ignoramos e extinguimos iniciativas

interessantes para a formação de professores, realizando mudanças apenas a partir de opiniões de grupos, sem considerar importantes dados de realidade. Este traço aparece de modo geral em nossas políticas educacionais.

*1.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – LDB e a formação de professores e professoras**

A LDB (BRASIL, 1996) vem a tratar da formação de professores em capítulo específico, cujos artigos têm sofrido algumas alterações de redação ao longo dos anos. Esta Lei propõe a formação de todos os professores para a educação básica em nível superior, à época, fixando prazo de dez anos para realização dessa proposta. No entanto, em 2013, por alteração na LDB volta-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio, pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), o que foi reafirmado pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

A LDB propôs a formação de professores para a educação básica nos Institutos Superiores de Educação e nas Escolas Normais Superiores, artigo não alterado. Mediante orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), os primeiros poderiam localizar-se dentro ou fora de universidades, e abrigar todas as licenciaturas e outras modalidades de formação de professores em nível superior, inclusive pós-graduação e formações continuadas de docentes. A segunda, seria dedicada à formação de professores para os primeiros anos da educação básica, podendo ser desenvolvida também dentro dos Institutos. Embora estas proposições ainda constem no texto da lei esses instituídos não tiveram plena realização. Poucas instituições instalaram Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores criadas, com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Pedagogia em 2006, foram sendo transformadas no formato dessa licenciatura. No que se refere às licenciaturas que formam professores para áreas disciplinares, em princípio, deveriam orientar-se mediante a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), que tratava das diretrizes para a formação de docentes devendo

* Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê *professores*, entende-se *professores e professoras*.

ter suas próprias diretrizes curriculares modificadas atentando para uma formação pedagógica mais alentada, integrada aos conteúdos específicos. Mas, isso não ocorreu da forma proposta mantendo esses cursos, em sua maioria, seu formato anterior, com prevalência de formação na área disciplinar. Em 2015 essa questão foi retomada pelo CNE, como veremos.

O Parecer CNE/CP 115/1999 (BRASIL, 1999) que trata dos Institutos Superiores de Educação fundamenta suas proposições na necessidade de superar as deficiências e a desarticulação que os estudos apontavam como prejudiciais à qualidade da formação dos professores em todas as áreas, e o problema da dissociação entre teoria e prática. São conceituados nesse texto como "centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica" (BRASIL, 1999, p. 3). Propõe-se que, visando a conduzir os estudantes ao domínio dos conteúdos dos currículos escolares, suas metodologias e tecnologias a elas associadas, além de oferecer formação cultural ampliada e dos fundamentos da educação, que se integre teoria e práticas construindo meios de colaboração com as redes de ensino propiciando desde o início "oportunidades de contato regular supervisionado com a escola mediante a sua inserção efetiva no projeto pedagógico por ela desenvolvido favorecendo a abordagem multidisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação" (BRASIL, 1999, p. 4). Todas essas proposições têm sido recolocadas sistematicamente na trajetória histórica dos cursos para formar professores, mesmo que dentro de envoltórios diversificados.

1.2.3 A licenciatura em Pedagogia

Cabe aqui uma discussão particular sobre o curso de licenciatura em Pedagogia cuja trajetória foi objeto de controvérsias e de acomodações a situações em função de pressões de fontes diversas, em vários momentos. Seu formato assumiu diversas faces e sua identidade veio a se mostrar a partir dos anos sessenta do século passado um tanto ambígua. No entanto, o que marcou esse curso, de modo geral, foi o traço criado desde os seus inícios que era o de formar os especialistas em educação e seu currículo traduzia as características

básicas de um bacharelado. A licenciatura nessa área seguia o modelo das demais áreas com um ano de formação mais específica para a docência no ensino médio normal. Por essa razão eram expedidos dois diplomas: um de bacharel e outro de licenciado. A partir da promulgação de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) o curso é definido como um curso integrado de *licenciatura* tendo a responsabilidade de formar professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, formação que alguns desses cursos já faziam com autorização do antigo Conselho Federal de Educação, na esteira da ideia de quem forma para o "mais" (professores para escolas normais e habilitação magistério) pode formar para o "menos" (professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental). Uma formulação um tanto equivocada, não só por ser portadora de um valor estranho (o que é mais e o que é menos), como pelo diferencial concreto de tratar com alunos de ensino médio e tratar com alunado dos anos iniciais da educação básica. As novas Diretrizes ainda agregam a esta função, que per si já requer grande dedicação de tempo formativo, outras funções. Além de manter também a função de formação para exercer magistério nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, estende a formação para os cursos de Educação Profissional, formação para área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (art. 4º). Trata-se de ter a formação para a docência como eixo desse curso, mas deve-se considerar que é bem diferente formar-se um educador infantil e um professor alfabetizador e formar para outras especialidades ou níveis mais avançados de ensino ou outras funções correlatas especializadas. Há peculiaridades que devem ser consideradas e estas não estiveram nas cogitações dos legisladores e nem presente nas propostas discutidas. Além dessas atribuições, ainda foram acrescentadas nessas Diretrizes o preparo para outras três grandes funções, conforme §4, artigo 4º., a saber: "I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares". É proposto que os egressos devem ter condições de responder por 16 aptidões, algumas que demandam, de fato, formação mais específica, como, por exemplo, a formação ligada às questões da educação de deficientes. Se a identidade desse curso já era questionada anteriormente

essas Diretrizes contribuíram para que os questionamentos continuassem, ainda mais considerando que a luta de algumas associações educacionais para que a licenciatura em Pedagogia viesse a se consagrar como uma graduação que formasse professores, e que esse fosse o eixo para os demais aspectos formativos, fundava-se na crítica à divisão do curso em habilitações estanques e à sua fragmentação, defendendo uma base nacional comum integradora (ANFOPE, 2000, 2016). A questão formar professor para os primeiros anos da educação básica, ou formar um pedagogo de modo geral, ainda permanece. As Diretrizes tal como aprovadas em 2006, embora com proposta de caminhar em direção integrativa de formação, como vimos acima, acaba por novamente inserir diversificações e fragmentações formativas para essa licenciatura. As ambiguidades associadas às finalidades da licenciatura em Pedagogia vão aparecer claramente em pesquisas sobre os currículos concretamente oferecidos nas instituições e, também, pela constatação de que, a forma tradicional de inserção institucional dos docentes nesse curso não se alterou com a redefinição de suas funções, e esse corpo docente não é constituído de modo a que o eixo formativo pretendido de formar professores para a educação infantil e alfabetizadores venha a se concretizar de fato, se considerarmos o conjunto dos cursos em instituições privadas e públicas (MONFREDINI et al., 2013; GATTI, 2015). A formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando. As dificuldades postas para um currículo de graduação atender a todas as postulações colocadas como sua responsabilidade são evidentes, e, a dispersão disciplinar se impõe, dado que o curso, segundo suas Diretrizes, também deverá propiciar: "a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural" (BRASIL, 1996). Nada trivial de se realizar se se levar a sério o tratamento desses fundamentos – que o digam os especialistas dessas áreas. Essas Diretrizes, de certa forma, deixaram de lado alguns dos postulados vigentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), particularmente seu artigo 64. A intencionalidade presente nessas Diretrizes é meritória, porém, sua amplidão de objetivos e extensão de aspectos formativos levou a um certo grau de inoperância e ambiguidade nas formações de professores para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

O problema é que essa licenciatura, com a conversão das Escolas Normais Superiores para esse curso, representa hoje a única graduação que deveria formar alfabetizadores e educadores infantis de modo consistente. Os dilemas sobre a finalidade específica dessa licenciatura não se encerraram, portanto, com a promulgação de suas Diretrizes Curriculares. De certo modo, em perspectiva social, considerando a importância dos anos iniciais de escolarização, há um agravamento associado ao papel essencial dessa licenciatura pós-2006.

Completando esse quadro, verifica-se a partir do artigo 8º, inciso IV, das Diretrizes Curriculares da licenciatura em Pedagogia, a complexidade da especificação do estágio requerido, por razão dos diferentes níveis de ensino a atender e das diferentes configurações profissionais e institucionais a vivenciar. De acordo com o proposto, o estágio, que deve visar o aprofundado contato dos licenciandos com o trabalho escolar, fica subdividido em seis partes, o que não favorece a consolidação de interfaces entre teorias e práticas docentes pois cada uma dessas instâncias educacionais tem suas facetas peculiares: alfabetizar crianças requer ações pedagógica bem diferentes do que educar jovens e adultos, por exemplo, ou quando se trata de formação para gestão educacional. Quando se deseja tudo é muito provável que se fique com muito pouco ou nada, como reza o ditado popular. As instituições de ensino superior podem fazer suas escolhas e dirigir essa formação com aspectos que seleciona, mas a identidade desse curso fica ainda problemática devido ao seu amplo espectro curricular e vocações múltiplas. Há também o aspecto representacional social: a identificação como pedagogo se evidencia em detrimento da identificação como professor, esmaecendo a força social da classe de trabalhadores docentes da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Em trabalho recentemente publicado sobre os cursos de Pedagogia, Pimenta e outros (2017) apontam alguns aspectos que podem ser considerados problemáticos nos currículos desses cursos. Em pesquisa realizada em 2012 no Estado de São Paulo abrangendo 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas, as análises mostraram "a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de Pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que

compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares" (PIMENTA et al., 2017, p. 18-19). Os resultados mostram, ainda, que "a formação dos pedagogos no Estado de São Paulo, em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva" (PIMENTA et al., 2017, p. 19). Os autores ponderam que a formação de docentes para os primeiros anos da educação básica e a formação de pedagogos, que é atribuição desses cursos por suas Diretrizes Curriculares Nacionais, é uma função complexa, e, considerando a amplitude envolvida na formação para essas profissões, afirmam que "o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente" (PIMENTA et al., 2017, p. 25). As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia "refletem os mesmos problemas identificados nas DCN, ou seja, a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da Pedagogia e da atuação profissional docente" (PIMENTA et al., 2017, p. 28).

Ressaltam os autores que, com os dados obtidos e suas análises,

> buscam contribuir para o debate e pesquisas em torno da formação de professores polivalentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, assim como para as políticas públicas nessa área, em especial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia (PIMENTA et al., 2017, p. 28).

1.2.4 Considerações a trajetória dos cursos formadores de docentes

Na sintética trajetória descrita, observamos que nossas políticas educacionais, e a da formação de professores, sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas, a alguns movimentos sociais emergentes, e, particularmente, dos que tinham "voz" ou alguma função de

poder e influência em dado momento. Uma característica recorrente foi a dificuldade de se estabelecer um equilíbrio curricular entre conhecimentos de área específica da docência e conhecimentos pedagógicos relacionados a práticas educativas voltadas à educação básica. A preocupação do CNE, que na década de noventa substituiu o antigo Conselho Federal de Educação, com os currículos de formação de professores só será retomada de fato a partir da presente década instado pelas manifestações de diferentes segmentos da sociedade, de reflexões de pesquisas sobre a questão e sobre as condições da educação básica no país, e pelo proposto no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Neste Plano, aprovado após muitas discussões país afora, fica clara, tanto em suas análises, quanto nos termos da Lei que o instaurou, particularmente em sua Meta 13, a necessidade de requalificar os cursos de Pedagogia e as demais Licenciaturas de modo a integrá-los às demandas da educação básica para que os licenciandos tenham a formação necessária ao seu exercício profissional, ou seja, que venham a ter melhores condições de desenvolver seu trabalho pedagógico com as crianças e adolescentes desse nível educacional. Assim, com todas as evidências consideradas, o CNE propõe a reformulação dos cursos destinados a formar docentes para a Educação Básica pelo Parecer CNE/CP 2/2015 (9 de junho de 2015) e Resolução CNE/CP 2/2015 (1º de julho de 2015), documentos que serão tratados no próximo capítulo (BRASIL, 2015, 2015a).

As referências temporais sobre questões relativas à formação de professores em largos traços aqui apresentadas, em que os percalços de nossa trajetória educacional se mostram, são importantes para nos situarmos em nossa história e na cultura dominante quanto à escolarização da população brasileira, e associada à ela, a questão da formação de professores para a educação básica. O que observamos é que sempre houve, e até hoje há no país, improvisações para suprir a expansão das escolas com professores. Nota-se no tempo escolhas em políticas educacionais um tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares. Seja porque gestores e legisladores deixaram de considerar os dados disponíveis sobre a realidade educacional no Brasil como um todo e em suas diversas regiões, seja porque tomaram decisões inspiradas por idealismos diversos, voluntarismos particularistas, abstratos em suas teorizações, com pouca aderência às culturas sociais constituídas

na sociedade brasileira, com suas variações e dificuldades, ante o avanço dos conhecimentos e das condições produtivas, fixados que se mostraram na perspectiva dominante de herança colonialista, autoritária e elitista. A questão da educação popular ampla, que perpassou as preocupações dos educadores, passou a maior parte do tempo sem a devida consideração política de modo concreto: nas orientações, na expansão tardia das redes escolares, no pouco investimento na formação inicial de professores, nos parcos financiamentos para a educação básica e nas políticas da União que sempre privilegiaram o ensino superior, mas sem projeto e foco específico nas licenciaturas. Embora tenhamos caminhado na inclusão na educação fundamental, deixamos a desejar na qualidade dessa oferta (CALEGARI, 2015; INEP, 2018). Como analisa Tedesco (2010, p. 19), na área da educação temos elaborado muitas soluções para problemas que não são concretos e continuamos sem soluções para os problemas concretos das redes de ensino, e o "problema educativo é que as crianças não aprendem e que temos enormes níveis de desigualdades nos resultados de aprendizagens de nossos alunos".

Sobre a procura de melhor qualificação das licenciaturas, houve no início dos anos noventa, na gestão do Ministro Murílio Hingel[3], o Programa de Valorização do Magistério que apoiou projetos de cursos para formação de professores para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental em nível superior que se mostrassem inovadores e com propostas sólidas, com verbas e bolsas, projetos esses selecionados por comissão especial composta de docentes de universidades federais e comunitárias com experiência em educação básica. A proposta definida em edital específico teve a acolhida de muitas instituições de ensino superior, mas, esse programa, com foco bem dirigido às licenciaturas, com monitoramento e avaliação, durou apenas três anos e não foi retomado pelas administrações seguintes. Outro traço marcante e problemático de nossas políticas: a descontinuidade.

3 Murílio de Avellar Hingel – Ministro da Educação com mandato de 01/10/1992 a 01/01/1995. Vale apontar que destacou-se, entre outras ações, por combater fortemente a proposta de extinção do dispositivo constitucional das "vinculações obrigatórias", que obrigava a União e os estados e municípios a aplicarem, respectivamente, 18% e 25% de seus orçamentos na educação.

1.3 Educação escolar: concepções e seus efeitos em formações para a docência

No cenário de contradições e dinâmicas societárias que vivenciamos, a formação dos professores se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais em face das mudanças em curso, como sinalizamos no início deste capítulo. Também se contrapõem visões sobre o papel da educação escolar, com seus reflexos na formação de professores. Sem esgotar a questão, é verificável que muitos colocam esse papel em uma perspectiva cognitivista estrita, centrada na aprendizagem dos conteúdos, outros só se preocupam em associá-la aos aspectos socioemocionais, outros em seu papel doutrinador e/ou conservador. Outras concepções associam o papel da escolarização com a construção de mapas mentais, ou construção das operações mentais, ou ainda à construção mais ampla do desenvolvimento humano, em perspectivas sócio-históricas e/ou culturalistas. As perspectivas associadas à ideia de emancipação, a consideração das diversidades, são conceituações presentes hoje nas narrativas em disputa.

A concepção defendida por Rodrigues (1991) ecoa em muitas das discussões atuais. Considera a educação escolar como "... o processo mínimo indispensável para que todos os indivíduos de uma determinada sociedade histórica completem a sua adequada formação humana para que se tornem um ser social, ou melhor, um ente cultural". Ao que acrescenta que "sem a Educação Básica, os indivíduos historicamente existentes são seres culturalmente incompletos, logo parcialmente interditados para o pleno gozo de todos os recursos disponíveis na vida social" (RODRIGUES, 1991, p. 12). Esta concepção coloca a educação escolar em outro patamar, como também coloca a formação de professores em perspectiva que se diferencia do privilégio dado apenas aos conhecimentos formais, e, sem desprezá-los, coloca-os na intersecção com uma formação integral e mais integrada de pessoas em seu contexto histórico-social.

Ao discutir-se formação de professores para a educação básica é importante que se tenha um referencial sobre o papel da educação básica escolar na sociedade contemporânea o qual tem a função de orientar e dar sentido para as escolhas formativas relativas a esse profissional da educação. O que Rodrigues (1991) nos propõe leva a considerar o trabalho dos professores como profissionais do ensino na vertente de oferecer às novas gerações

condições de apropriação de conhecimentos relevantes à vida humana, aos conhecimentos sobre a natureza e a vida social e comunitária, mas também envolve a formação de pessoas em valores, atitudes, relações construtivas, colaborativas, ou seja, a formação como pessoas que partilham responsabilidades, uma formação que lhes permita exercer a cidadania com a consciência clara de direitos e deveres, dos cuidados de si e do outro, do valor do meio ambiente. Sua formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também.

Concepções parciais, de senso comum ou frágeis sobre o papel da educação básica refletem-se em formações de professores realizadas de modo fragmentário e genérico. Observa-se, no país, ainda, a persistência de um ideário dualista que se mostra presente nas instituições formadoras, nas concepções de educadores, que é conceituar como base da formação e atuação docente apenas o seu compromisso político, ou, no oposto, os que associam essa formação a competências técnicas. Esse dualismo de fato é inconsistente, se considerarmos o conceito de educação escolar como acima exposto. A partir dele decorre que o trabalho docente é, sim, portador de um compromisso que é político, pois se funda numa filosofia para a ação formativa na direção do exercício consciente da cidadania, mas, não só, voltada para formar para o exercício consciente da cidadania essa ação formativa não pode ser abstrata, mas, sim, é assentada também na formação por domínio de conhecimentos e de competências relativas à vida social e ao trabalho, com base em conhecimentos importantes em determinada sociedade em sua trajetória histórica. Isso tem a ver com aprendizagem de conhecimentos de modo significativo, com consciência voltada à preservação dos bens culturais, infraestruturais e ambientais condizentes com as possibilidades de construção e preservação de uma vida saudável. As duas posições não podem ser separadas pois, em si, acabam vazias de sentido. Elas são imbricadas uma na outra se considerarmos o exercício da cidadania hoje, na sociedade contemporânea. Isto, se tivermos como guia a ideia de formação, tanto de docentes, como de alunos, em

perspectiva emancipatória: não só a formação de conhecedores mas de seres com condição de tomar consciência de situações, fatos e contextos, saindo de visões particularistas e parciais, com capacidade de construir visões de realidade mais amplas que possibilitem elaboração de alternativas de ação e transformações de situações dadas, em variadas circunstâncias, com visão integradora.

Libâneo (2015) chama a atenção, ainda, para o problema da dissociação entre dois tipos de conhecimento na formação profissional de professores: o disciplinar e o pedagógico. Ambos originários da institucionalização dessa formação no século XIX e inícios do século XX, e, com conotações diferentes conforme o nível de ensino para o qual o professor será formado. Assim, nos diz, "na licenciatura em Pedagogia, em que se forma o professor polivalente para a etapa inicial da Educação Básica, é frequente a predominância do aspecto *metodológico* das disciplinas sobre os conteúdos" (LIBÂNEO, 2015). Nestas, "o sentido de *pedagógico* se limita a um conhecimento teórico genérico e o conhecimento disciplinar se restringe à metodologia do ensino das disciplinas, no entanto, desvinculada do conteúdo que lhes dá origem" (LIBÂNEO, 2015). Nas licenciaturas em conteúdos específicos "em que se forma o professor especialista em conteúdos de certa área científica, há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar" (LIBÂNEO, 2015, p. 630-631).

Essa dissociação que se tornou *habitus*[4] nas licenciaturas, realizada sem reflexão mais aprofundada, é mais um fato a corroborar a quase ausência de uma consciência clara, compartilhada, institucional, sobre finalidades formativas como eixo condutor de currículos para a formação de profissionais da educação escolar. Essa separação prevalente até nossos dias, de fato, mostra a quase ausência de consideração nas políticas de formação de professores, e nas instituições de ensino superior e seus docentes, da importância da construção de uma visão articulada, filosófico-social-educacional, como guia dos currículos de formação e das práticas dos que dinamizam esse currículo nas práticas formadoras.

Por outro lado, com as condições de realização das formações para a docência,

4 "*Habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas[...]" (BOURDIEU, 1983, p. 65).

a formação dos professores no Brasil – e aqui falamos de todos os níveis e áreas – tem dado também pouca atenção às novas conjunturas e impasses que emergem no cenário que experimentamos. Os professores se defrontarão nas redes escolares não só com o desafio de criar condições de aprendizagem para crianças, adolescentes ou jovens em relação a conteúdos considerados relevantes pela nossa sociedade, mas, também se defrontarão com fatores culturais, morais, éticos, sociais, diferenciados, que criam formas relacionais e geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais terá que lidar. Seu trabalho se desenrola em um coletivo com características específicas. Certa prontidão para refletir sobre aspectos relacionais criados na ambiência escolar, com suas raízes socioculturais, que podem se tornar impasses às aprendizagens (cognitivas, sociais, emocionais), ajuda a escolhas do agir educativo na cotidianidade da vida escolar. Sua formação demanda certa integralidade saindo da perspectiva somente cognitiva relativa ao domínio de conteúdo e integrando formação pedagógica, metodológica, histórico-cultural, psicossocial. A questão a se colocar é se as instituições estão preparadas para uma tarefa dessa natureza. Se elas dispõe de um coletivo que compartilhe visões e que atue cooperativamente para a formação desse profissional com vistas ao seu trabalho na educação básica. Pergunta-se pela integração e coerência dos currículos em ação, dos currículos construídos por meio de práticas dos formadores de professores nas instituições de ensino superior.

Sabemos que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais, um fator diferenciador de pessoas e grupos humanos. Mas não se trata apenas de ter informação e dominar técnica ou cientificamente conteúdos, mas, trata-se, hoje, do conhecimento com significado para a vida social, o saber contextualizar, relacionar, comparar, interpretar e formar juízos independentes com e sobre conhecimentos e informações. Na base destas condições acha-se o domínio de linguagens e modos de pensar. Portanto, a educação escolar é basilar no mundo contemporâneo, em qualquer das formas em que se apresente ou que venha a se apresentar, e o trabalho dos professores é essencial nesse cenário. Mas sua formação precisa ser condizente com o papel dessa educação no cenário contemporâneo, com o desenvolvimento de uma consciência crítico-construtiva, com a capacidade de compreender e construir soluções diante de situações de dificuldades do aprender, de relacionar-se, de inércia, de desinteresses, de conflitos, de contraposições, etc.

Também, nas formações de docentes nas variadas áreas do conhecimento nem sempre os que trabalham com essa formação assumem a Educação e o trabalho escolar como um campo de conhecimento, e nem sempre têm em vista para seu trabalho formativo uma perspectiva humano-social-histórica. Há descaso ou puro desconhecimento da contribuição científico-filosófica das Ciências da Educação, quer para compreender o trabalho de um professor, as condições de aprendizagem das crianças e jovens, a escola e sua inserção social. Isto tem levado a que essa formação se mostre pouco valorizada em suas bases científicas e se apresente como algo genérico sem os necessários aprofundamentos, e sem considerar, também, os conhecimentos que permitem compreensão sobre a diversidade de segmentos sociais, que se apresentam com culturas próprias em territórios com características complexas, com visões de mundo divergentes. Estes aspectos incitam a que se afaste de um cientificismo estrito na formação de docentes dado que eles impactam de modo incerto o trabalho educacional, as relações intraescolares, as relações com as comunidades de interface da escola, bem como afetam o próprio significado dos conhecimentos e das aprendizagens em suas territorialidades. As práticas educativas dos formadores, e futuramente dos que estão se formando como professores, pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação.

Pensando na escola e seus professores, bem como nos formadores de professores, apontamos que, ante o cenário contemporâneo das sociedades e das redes escolares, mais recentemente, pensadores em educação voltam a refletir em perspectiva humanista-cultural, sem deixar a perspectiva crítica, ante a exacerbação dos aspectos cognitivos e dos objetivos da educação escolar associados apenas a aprendizagens operantes com vistas à vida material deixando de lado aspectos culturais e humanos, o mesmo sendo observado em currículos reducionistas na formação de docentes. Carvalho (2017) chama a atenção para o "esvanecimento do sentido existencial da experiência escolar" afirmando que "um dos mais claros sintomas de crise nesse âmbito pode ser detectado pela dificuldade atual em se imputar à experiência escolar qualquer sentido existencial..." (CARVALHO, 2017, p. 1.025). Observa a prevalência da importância atribuída à destinação da educação para funções apenas econômicas ou reprodutivas, com a desconsideração de seu objetivo vinculado a um processo de caráter ético, de formação do humano-social.

Outro ângulo que vem sendo levantado diz respeito à construção, nas formações, da ideia e do valor relativos ao direito à diferença, que vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos na sociedade contemporânea. Estes movimentos trazem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto na formação dos professores, na avaliação de escolas e no trabalho docente. São forças sociais que se avolumam e colocam novas condições para a concepção e consecução de políticas públicas voltadas à educação escolar. Aqui, o fator humano – quem ensina, quem aprende, quem faz a gestão do sistema e da escola e como – destaca-se como polo de atenção dos vários grupos envolvidos na busca de uma nova posição social e de novas condições para suas relações sociais, de convivência e de trabalho. Nestas últimas perspectivas os conhecimentos, e, portanto, seu ensino e as aprendizagens, são permeados por aspectos ligados ao valor da vida, o cuidado de si, o cuidado do outro e o cuidado do mundo. São posições que atualmente são colocadas sob o guarda-chuva do chamado eco-humanismo.

Dussel, discutindo a perda do ideal de transmissão da cultura por meio da escola, voltada mais ao aqui e agora, ao mundo do trabalho e aos conhecimentos úteis, levanta dois aspectos que contribuíram para este fato: "o declínio das humanidades modernas e a crise da ideia de reprodução cultural" (DUSSEL, 2009, p. 352). O primeiro aspecto associa-se ao desgaste do ideal humanista nas ações escolares, seja pelo próprio movimento histórico-social, suas mudanças infra e supraestruturais, e, a expansão do ensino, que contribuíram para alterar sua vocação, seja por razão da influência de novos modos de pensar a realidade e seus determinantes. Nessa dinâmica deixou-se de lado a ideia de uma cultura comum que, como diz Dussel, era "ao menos para boa parte de nossos países, definida por um núcleo de humanidades modernas que estruturavam saberes, disposições e sensibilidades a serem passadas ou legadas às nova geração" (DUSSEL, 2009, p. 353). O outro aspecto – a crise da reprodução cultural – que põe a ideia de transmissão cultural "sob assédio", segundo essa autora, está associado ao contexto instável que se constituiu nas sociedades contemporâneas em que a reprodução cultural e política se converte em problema, pelo domínio ideológico, na medida em que, também, o imediatismo e a transitoriedade se tornam valores "e o perdurável a longo prazo, o duradouro, gozam de má reputação" (DUSSEL, 2009, p. 356). Considera que a superação do

problemático legado do humanismo reprodutivista poderia reconduzir, em outra dimensão, a uma retomada "das melhores tradições do humanismo" (DUSSEL, 2009). O problema se assenta em construir uma ideia de cultura comum que possa ser compartilhada, que permita a liberdade do pensar e considere as diferenças, as injustiças do passado, a alteridade, que crie condições para "decifrar a experiência comum, cada vez mais opaca em sua fragmentação e em sua velocidade de renovação" (DUSSEL, 2009, p. 359). No encerramento de suas análises coloca uma pergunta, como um desafio poético às dinâmicas curriculares: "quem, senão um humanista, buscaria nos olhos de outro humano as bases da esperança?" (DUSSEL, 2009, p. 363).

1.4 Profissionalidade e especificidade do trabalho docente

Na legislação brasileira atual está configurado que o trabalho de professor deve assentar-se em uma visão de conjunto do cenário social em que atua ou atuará, bem como das situações locais, que sejam portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, e mais, necessitam ter, além de uma formação científica e cultural apropriada, uma formação didático-pedagógica sólida e que atuem com ética e consideração pelas diversidades (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, se está diante do problema da constituição da profissionalidade dos docentes, conceito que vem se apresentando como importante na discussão da construção da própria profissionalização do trabalho de professores. Esse conceito se refere ao conjunto de características inter-relacionadas e integradas que se mostram relevantes ao exercício qualificado de uma profissão. Refere-se aos profissionais em sua constituição pessoal, cultural e de sua capacidade de atuação nas práticas laborais (GIMENO-SACRISTÁN, 1995; MONTERO, 2005; ROLDÃO, 2007, 2005). Gimeno-Sacristán toma a ideia de profissionalidade como a expressão "da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor" (GIMENO-SACRISTÁN, 1993, p. 54). A constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Com vistas a construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos

conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas.

Estudos relativos às práticas docentes em seu campo de realização mostram que este trabalho envolve aspectos subjetivos em maior grau do que outras profissões, pois se realiza por meio de relações e processos de intercomunicações pessoais, grupais e institucionais por longo período, em que intersubjetividades se cruzam, e seus resultados no conjunto formativo alcançado não podem ser traduzidos em efeitos ou medidas muito objetivas havendo sempre um certo grau de incerteza associado a essa atividade. Dos resultantes de ações pedagógicas temos indícios e/ou indicadores parciais.

O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa. A compreensão desta complexidade é problema uma vez que na representação do que se chama de academia – os envolvidos com a educação superior e com a formação de professores – há uma imagem simplista sobre essa formação. Conforme Altet e Guibert (2014) formar professores envolve uma lógica socioprofissional, uma lógica didática e uma lógica psicológica, em suas intersecções, e essa formação deve propiciar a construção de mudanças conceituais e de práticas. Trata-se nesta complexidade da questão de qualidade formativa e essa qualidade também não é um aspecto simples de se tratar como veremos no próximo tópico deste capítulo.

Professores são profissionais do ensino, embora ensino possa ser tratado em diferentes concepções. Sua atuação envolve construir ambiências de aprendizagem e prover formação em valores, atitudes e relações interpessoais na perspectiva de criar possibilidades e potencialidades para se viver bem e de forma digna. Seus desafios como profissional podem ser assim colocados: a) pensar a formação dos alunos/estudantes compreendendo contextos específicos e diversidades, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos/estudantes e os conteúdos a serem ensinados; b) integrar formação teórica com práticas sociais e educacionais – criar mediações autorais, de forma consciente e clara; c) integrar fundamentos da educação e dos processos de aprendizagem às metodologias e práticas educacionais, de modo consciente dominando os conhecimentos de sua profissão; d) utilizar formas de comunicação didática levando em conta os novos meios tecnológicos presentes na vida social; e) valorizar o compartilhamento e o trabalho coletivo.

Se perspectivas claras para a formação inicial e continuada de professores, bem como a consideração de características integrantes de seu exercício profissional, de seu trabalho nas escolas, são importantes para a construção da valorização desse trabalho, elas não esgotam a discussão sobre o valor da profissão no âmbito da sociedade. Do ponto de vista social essa valorização requer também políticas consistentes de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos, apoios pedagógicos, respeito ao seu âmbito de ação com vistas a instauração de uma gestão democrática, com espírito de cooperação.

1.5 A questão da qualidade formativa

Fala-se muito em qualidade das formações, como se houvesse um único significado compartilhado para esta expressão, quando, na verdade, ela pode ser entendida de diferentes maneiras, por diferentes interlocutores. Não são muitas as tentativas de precisar o significado desse termo o qual é usado correntemente na suposição de um significado latente conhecido de todos. Encontramos conceituações que tomam como foco as variáveis que influem na qualidade de processos educativos. Outras a abordam a partir dos seus efeitos, tomando-a como sinônimo de eficiência, ou de relevância, esta, colocada de modo vago, sem um caráter mais preciso. Enfim, de um lado, encontram-se conceituações baseadas na ideologia da eficiência social, na perspectiva de se considerar apenas os resultados, de modo descontextualizado, portanto de forma reducionista. E, de outro, as baseadas na ideologia da reconstrução social, centradas na relevância para os destinatários, suas demandas, porém sem enunciar critérios de relevância. Nesta abordagem, admite-se que as conceituações têm um caráter histórico, socialmente situado, mas, o problema está em como se faz a configuração do que se demanda, quem demanda, como e porquê, estando associada a essa forma de conceituação, certo grau de crença na determinação das demandas quando estas são consideradas como critério de verdade em si. Emerge também a perspectiva de se tratar o conceito de "qualidade na educação" a partir dos sujeitos: os que aprendem, os sujeitos sociais de dada comunidade, repondo na cena a questão do desejo de saber, do que se busca saber, do que representam como sendo importante saber e quais as condições para isso, pondo a questão da qualidade em perspectiva psicossocial. Quando se trata de conceituar qualidade na educação, qualidade

formativa, enfrenta-se a questão da construção de sentidos que possam dar maior consistência a esse conceito. Sendo um significante, ela necessita ser explicada em cada caso, por que seus sentidos não são neutros nem universais.

Vários autores tratam de alguns aspectos básicos a serem lembrados quando se pretende desencadear um processo de discussão de qualidade em âmbitos educacionais, em processos formativos. Assinala-se que a configuração de qualidade deve partir da ideia que o fato educacional é cultural e situado e que isto implica perguntar-se por significados históricos na compreensão dos processos, a partir de cortes sincrônicos, considerando os conflitos, as contradições entre os valores locais e os da cultura em geral, ou seja, é preciso inserir-se nos marcos de uma perspectiva cultural e histórica. Outro ponto a considerar é a visão de que o papel do formador é absolutamente central, ou seja, os formadores têm função essencial. Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida e as formas dos processos educativos o formador é figura imprescindível. Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos formativos. Terceiro aspecto a integrar essa forma de configurar qualidade educacional é a concepção do que o núcleo do processo educativo é a formação das pessoas, seja como indivíduos sociais e/ou como profissionais. Formação que se constitui devido ao entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de impasses, da lida com as ambiguidades situacionais e as diferenças, do uso das técnicas ou de recursos diversos, etc. Mais dois aspectos completam essa forma de conceber elementos que participam da configuração de qualidade educacional: a) que é preciso levar em conta a heterogeneidade cultural e social das pessoas, dos estudantes; analisar, conhecer e levar em conta essa heterogeneidade, verificando, então, a diversificação nas práticas educacionais e meios, a flexibilidade da estrutura organizativa para atender a uma população heterogênea, etc.; b) considerar que as práticas formativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação das novas gerações e dos profissionais. O que se busca compreender, na direção de qualificar os processos envolvidos, é como essas práticas possibilitam ou não, favorecem ou não a aquisição de conhecimentos de diferentes naturezas, e, quais conhecimentos. Que sentido têm essas práticas, na consideração de que processos e resultados estão indissociavelmente inter-relacionados. Resultantes adquirem sentido em um contexto complexo em que os aspectos

acima levantados se interseccionam (SUBIRATS, 1993; RICO, 1999; GATTI, 2000; GATTI, 2004). Esses aspectos podem orientar análises de políticas educacionais e de formação de professores, e seus processos de implementação, bem como orientar autoavaliações institucionais e de cursos de licenciatura de modo a alavancar qualitativamente processos formativos de professores para a educação básica. São práticas analíticas e avaliativas pouco utilizadas entre nós, particularmente pelos coletivos docentes de licenciatura, e de outros cursos em geral. Observe-se que nossa vivência acadêmica de ensino, nas graduações, dificilmente evidencia articulações do conjunto docente na direção do exercício educacional. O trabalho fragmentado predomina.

Para finalizar, apontamos a verificação do pouco valor atribuído às estruturas e dinâmicas formativas de professores, por sua qualidade como acima colocado, por algumas políticas genéricas e pela sua concretização nas instituições de ensino superior, tornando essa formação superficial, mais breve ou rápida, além de conter, de um lado, a representação de que a tarefa de um professor é simples, ou de outro, que sabendo os conteúdos dar aulas é trivial, tem como consequência a banalização da atividade docente, contribuindo para certa desqualificação social da profissão, disfarçada, muitas vezes, por discursos convenientes. Necessário é lembrar a diversidade institucional em que cursos destinados à formação de professores são desenvolvidos sob a determinação de algumas condições – instituições públicas, privadas, confessionais, faculdades ou universidades, com tradição na educação ou sem tradição ou história educacional, com objetivos institucionais diversificados, e, culturas intra-institucionais reificadas. Também, não se pode deixar de lembrar as questões mercadológicas associadas à oferta desses cursos, questões que vêm se avolumando ante o movimento crescente de conglomerados educacionais privados com ações em bolsa de valores, cuja motivação básica é o lucro, a consideração do custo sobrepujando a da qualidade.

Capítulo II

A trajetória das políticas em formação de professores e professoras*

Ao considerar estudos de políticas, ou mais especificamente de políticas educacionais, apresenta-se a questão do que se está entendendo por política. Burton (2014) nos oferece algumas ideias sobre os estudos de política, considerando que as políticas são distintas do estudo do contexto político, pois elas são elementos mais específicos, que podem existir sob a égide de variados contextos políticos, são planos de ação, propostas, programas, em geral associadas a uma administração ou a um setor social organizado, podendo ser públicas ou privadas. Não independem do contexto mas podem ser foco específico sem diluição no todo, uma vez que se constata que políticas de ação semelhantes despontam em contextos variados. Sua trajetória é que dirá muito sobre concepções e compromissos, negociações e consensos/dissensos. Burton, analisando vários autores aponta que os estudos em política educacional se mostraram em perspectiva mais abrangente do que os estudos de política em geral, "incluindo perspectivas da Sociologia, Antropologia, Administração Pública, Desenvolvimento Humano e do Currículo", ou seja, "uma abordagem mais multidisciplinar embasou o reconhecimento da natureza crescentemente complexa da política da educação" (BURTON, 2014, p. 318).

O estudo de políticas educacionais tem suas vicissitudes e limitações, assim como o estudo de política em geral, existindo vários tipos de abordagem para sua compreensão, historicamente gestadas no mundo acadêmico. As políticas em educação têm se mostrado mais de natureza pública envolvendo "um conjunto de ações realizadas pelo Estado e formadas pela política de diferentes atores, tanto públicos quanto privados, às vezes em

* Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê *professores*, entende-se *professores e professoras*.

disputa" (BURTON, 2014, p. 319). Políticas são construções negociadas, não se situam como racionalidade linear, despojada de valores e interesses, e, mesmo que elas se apresentem como partindo de políticas já existentes em perspectiva cumulativa, o uso de ajustes em seus termos, objetivos e processos "pode levar a resultados potencialmente não previstos" neles sendo possível que atuem processos de "contestação, compromisso e negociação entre os diferentes atores e suas motivações em competição" (BURTON, 2014, p. 319), podendo resultar, ou não, em proposta que rompe com ideias anteriores. São relações complexas e que podemos observar, por exemplo, no aperfeiçoamento proposto sucessivamente em nossos modelos de avaliação do desempenho escolar, SAEB, Prova Brasil, ENEM e ENADE, e de produtividade acadêmica, em governos de orientações diversas, mas, com a proposta básica de continuidade de uma política avaliativa que vai se revelando cada vez mais métrica. Também, esse processo de ajustes está nos fundamentos da Resolução CNE/CP 2/2015 Brasil, 2015) em suas justificativas e proposta de sintetizar várias legislações das últimas décadas, o que sinaliza cumulatividade, sobre formação de professores ajustando-as às necessidades atuais, embora seus desdobramentos em práticas ainda esteja em aberto, abrindo um leque de possibilidades.

Na concepção e implementação de políticas, a lida com, e, a incorporação de influências diversas, muitas vezes opostas, conduz a resultados tanto de caráter intencional como não intencionais, chegando mesmo a que algumas orientações de políticas, suas normas, por exemplo, portem algumas incoerências e incompletudes que acabam se revelando em sua instauração nas realidades de destino e quanto aos objetivos visados. As discussões recentes sobre a identidade dos cursos de Pedagogia, suas diretrizes curriculares nacionais, mostram esse lado de políticas negociadas em situações com fortes diferenças de interesses e produzidas sob pressão de tempo. Nem sempre, nesse processo de construção de políticas educacionais, tem-se a condição de detectar-se as fontes de poder mais fortes e os interesses reais em jogo; eles até podem coincidir entre grupos de influência que se caracterizam como opostos, embora cada um só vise a seu particular "ganho" ao adotarem uma mesma proposição.

Segundo Burton, os interesses podem estar mais associados a parâmetros fornecidos pelo Estado "como um agente que segue uma política particular ou na oferta de um referencial para outros grupos se engajarem no processo

de formulação de políticas" (BURTON, 2014, p. 322). Muito deste processo pode ser observado no campo de proposições de políticas sobre formação de professores no Brasil, em que parâmetros têm sido colocados por grupos de governo, com maior ou menor interlocução com os segmentos de interesse[5]. Conforme pontua o autor acima citado, no desenvolvimento de políticas educacionais, por seus argumentos, o Estado pode desempenhar um papel forte no desenvolvimento da política educacional. Lembremos que Estados podem variar em seus posicionamentos e ideários, o que condiciona ações a eles atreladas, escolhas na escuta de grupos de influência etc. Martins sinaliza que "políticas mudam com o tempo – as intenções de ontem já não são as mesmas de hoje –, ações implementadas sofrem mudanças de valores no decurso de um mesmo governo, configurando-se como processos dinâmicos" (MARTINS, 2013, p. 281). Apontamos que isso se pode constatar, por exemplo, entre os anos 2013 e 2016 quando mudanças no MEC significaram mudanças em prioridades em políticas de ação e em programas, dentro de uma mesma linha de governo. Martins completa considerando que a complexidade das dinâmicas nas políticas na área educacional "exige mais do que modelos e/ou estatutos teóricos que possam explicar escolhas feitas e já não mais vigentes" (MARTINS, 2013, p. 281).

Mesmo com papel destacado de governos nas políticas públicas educacionais, isto não quer dizer que se pode marginalizar totalmente a influência de outros tipos de grupos atuantes em educação que marcam presença. A construção e implementação de políticas acaba por ser atravessada por influências diversas, nem sempre detectáveis. Por isso, discutindo várias posições na análise de políticas, Burton (2014) aponta para uma forma de explicação entre os estudiosos que se qualifica como neopluralista e que

> tem levado em conta o papel contínuo do Estado juntamente com o envolvimento dos atores que não fazem parte do mercado e dos interesses que não são os do mercado. O papel de outros grupos 'tradicionais' (professores, estudantes e administradores) tem mudado (BURTON, 2014, p. 329)

5 Particularmente podemos observar a forma de proposição e implementação de políticas pelo Ministério da Educação, suas secretarias, e órgãos vinculados como Capes e Inep.

atuando de modo situado, mas presente, ao lado de vários outros vetores. Lembramos a atuação de associações diversas e organizações não governamentais (ONGs) de diferentes inclinações. Assim, conclui, "a perspectiva do neopluralismo nos permite ver que, enquanto todos os grupos podem ter uma voz, alguns podem ser mais poderosos e ter mais peso do que outros junto aos que decidem" (BURTON, 2014, p. 329). Os estudos e pesquisas que buscam construir compreensões e conhecimentos sobre políticas públicas, também não se mostraram frutíferos quando apostaram em racionalidades pré-determinadas. Processos dinâmicos caracterizam mais recentemente esses estudos. Como afirma Martins, "o conhecimento sobre as políticas públicas não ocorre de forma linear, tendo em vista as peculiaridades do próprio objeto" (MARTINS, 2013, p. 284).

Ao apresentarmos algumas políticas relacionadas à docência, mais adiante, estas considerações, e as que teceremos logo a seguir, constituem pano de fundo para nos lembrar que, políticas, documentos, leis, normas, programas, são fruto da intersecção de diferentes fatores e atuação do Estado e/ou de segmentos sociais significativos no cenário educacional, com suas raízes históricas, conjunturais e culturais, que se conjugam em dinâmicas próprias a cada situação e momento. Propostas de políticas de ação em regimes de tendência democrática são sínteses de diversas injunções de fatores e não apenas fruto linear de ideários que se querem hegemônicos. As contradições, vetores diferenciados, contraposições, conflitos, encontram em sociedades democráticas espaço público de manifestação e disputa e marcam presença, mesmo que com pesos variados, em escolhas governamentais. Ainda, entre a proposição e o discurso da política, escrito ou falado, e sua consecução nas práticas há injunções de múltiplos fatores e a linearidade entre intenções e práticas dificilmente é mantida. Os dados analisados no capítulo quarto deste livro mostram bem as diferenças entre discursos e práticas. Por exemplo, o valor decantado nas últimas décadas quanto à educação básica não correspondeu em valores orçamentários da União, ficando a educação superior privilegiada, com grandes aportes para a rede privada.

2.1 Alguns traços de nossa tradição política em educação

Consequência de nossa cultura política, gestada nos tempos coloniais e imperiais, desenvolvida nos parcos períodos republicanos e nos muitos anos ditatoriais que vivenciamos durante o século XX (Getúlio Vargas com o Estado Novo e a Ditadura Militar a partir de meados dos anos 1960), e, em nossa história, com gestões governamentais pouco preocupadas com a educação básica popular, desenvolvendo políticas educacionais mais voltadas para as elites e classes ascendentes, ou com projetos esparsos para a formação técnica mais específica, chegamos aos dias de hoje ainda com carências educacionais palpáveis apesar dos avanços conseguidos na escolarização das camadas populares. Encontramos atualmente na população brasileira 27% de analfabetos funcionais, categoria em que as pessoas estão no nível mais rudimentar de alfabetização, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), e, cerca de 18% das crianças e adolescentes que não concluem o ensino fundamental regular, e dos estudantes que adentram o ensino médio, 40% não o concluem por evasões sucessivas nas três séries (INAF BRASIL, 2015; BRASIL, 2017). Além disso, os resultados dos alunos nos diversos níveis não são animadores (BRASIL, 2016). Temos falta de professores em várias áreas curriculares, o que colabora com a existência de docentes sem formação específica que assumem essas áreas ou, ainda, que disciplinas não sejam oferecidas e os alunos acabem promovidos sem terem tido as aulas devidas. Pensando em nossas políticas educacionais, os dados atuais nos reportam às colocações do Manifesto histórico do ano de 1932 dos Pioneiros da Educação Nova, que no contexto daquela década punha-se na esteira da reivindicação da expansão da escolar pública, com perspectiva renovada, pugnando por escolas, pela qualificação da educação escolar e propondo formação superior para os professores a bem da qualidade educacional. Eram signatários do Manifesto 26 intelectuais preocupados com a educação no Brasil, entre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Noemy M. da Silveira, Cecília Meireles, Paschoal Lemme, para citar alguns.

Lê-se na introdução ao texto do Manifesto:

> Todas as gerações que nos precederam[...] foram vítimas de vícios orgânicos de nosso 'aparelhamento de cultura' cuja reorganização não se podia esperar de uma mentalidade

> política, sonhadora e romântica, ou estreita e utilitária, para a qual a educação nacional não passa geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas [...] uma alma antiga em um mundo novo (AZEVEDO et al., 2010, p. 6).

À época, inícios dos anos trinta do século passado, nesse documento acrescenta-se que: "a preparação dos professores é tratada entre nós de maneira inteiramente descuidada[...] como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional" (AZEVEDO et al., 2010, p. 9). As considerações tecidas nesse documento foram bandeira de luta dos Pioneiros da Educação. Essa luta e suas demandas não vingaram nas políticas de ação e nas legislações dos governos à época e subsequentes, o que os levou a um segundo Manifesto em 1959 (INEP; FJN, 2010) desta vez com 161 signatários. Ainda hoje, esses textos nos chamam à reflexão quando consideramos a maneira como políticas relativas à docência para a educação básica foram efetivadas, quando consideramos os dados educacionais, as condições de formação e o trabalho dos professores. Ainda não conseguimos desenvolver políticas educacionais articuladas de fato entre si, e de impacto efetivo, com foco na grande carência da população brasileira em termos educacionais: a melhor qualificação da educação básica – sua infraestrutura, gestão, dinâmicas curriculares, e, a melhor qualificação dos professores e sua real valorização. Mesmo considerando os enormes avanços alcançados na incorporação de vastas camadas populares nesse nível de ensino, como veremos em outro capítulo, os esforços para maior qualificação da educação escolar nesse nível ainda nos desafiam, em particular, e entre outros aspectos, os relativos ao exercício da docência, a demanda por professores, à sua formação, em especial sua formação inicial (BRASIL, 2017; INEP, 2017; MONFREDINE et al., 2013; DAVIS et al., 2012). Sem deixar de considerar o enorme crescimento populacional que o país teve nas últimas cinco décadas, o que veio agudizar os desafios colocados à escolarização básica, a demora política que houve para se buscar a expansão do atendimento público às camadas populares crescentes levou a que nas três últimas décadas hercúleos esforços para esse atendimento quantitativo fossem realizados, ficando os esforços na direção da qualidade formativa, de

certa forma, em segundo plano; presente nas discussões e alguns documentos mas com realizações de efeito limitado conforme mostram as pesquisas. Nesse processo foram realizadas improvisações em relação à formação de docentes para o atendimento à expansão que acabou por se concretizar (ALMEIDA; ABDALLA, 2017; SOARES; DELGADO, 2016; PORTELA et al., 2013; NETO et al., 2013). Atualmente esta discussão está colocada, mais fortemente a partir da constituição de um acervo de dados educacionais que tornaram possível caracterizar e publicizar as condições qualitativas da formação de professores e das condições da oferta educacional no Brasil.

Parece que, apesar das renovações propostas e orientações sucessivas que se encontra em documentos oficiais, das esperanças com as novas tecnologias, tivemos continuidade, na concretude da educação básica e da formação de professores, da prevalência de uma "alma antiga em um mundo novo", como já citamos, no que se refere às dinâmicas curriculares e dinâmicas pedagógicas – com raras exceções em iniciativas específicas como se verá mais adiante neste livro. É necessário reconhecer que houve esforços políticos em gestões educacionais na perspectiva de se alcançar atualização formativa dos docentes e inovações em práticas educacionais especialmente nas duas últimas décadas, o que trataremos a seguir. Porém, observa-se que entre propor políticas formativas para professores e realizá-las tivemos descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que acabam por não conduzir aos efeitos qualitativos desejados expressos nas intenções dos documentos que sustentam as propostas construídas.

2.2 Políticas e propostas de formação de professores e professoras*

Tendo em mente as considerações acima, sinalizaremos alguns dos esforços políticos em educação que foram desenvolvidos na direção de melhor qualificar a formação de professores no Brasil, lembrando que ainda não demos conta desse desafio, o que é atestado segundo as análises contidas no Parecer CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015). A partir de meados dos anos 2000 várias iniciativas políticas se sucederam até os dias atuais. Algumas tiveram continuidade na

* Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê *professores*, entende-se *professores e professoras*.

década presente, com reformulações, outras não foram adiante, e outras não conseguiram firmar-se na direção de suas finalidades.

No âmbito das legislações, a intenção contida na LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), de introduzir nova estrutura formativa para professores da educação básica propondo os Institutos Superiores de Educação, dentro das estruturas das universidades ou fora delas, a proposta das Escolas Normais Superiores, e as proposições da Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), ao tratar pela primeira vez das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores[6], acabam por não se concretizar efetivamente. Embates de natureza ideológica ou prática, ou na esteira de hábitos culturais, contribuíram para isso. A mudança de governo federal em 2003 e os novos grupos de influência com perspectivas divergentes às exaradas anteriormente, bem como o desinteresse de instituições particulares em função do custo que poderia advir com a aplicação daquelas propostas com as exigências postas para a instalação dos Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1999), acabaram pesando para não se levar adiante tanto o proposto pela LDB em termos de novas estruturas para formação de professores como o proposto pelo CNE em 2002 para o desenvolvimento curricular para essa formação. Mesmo assim, os artigos referentes à formação de professores na LDB vigente não foram alterados em sua substância, ocorrendo apenas complementações. O mesmo ocorreu com o Decreto nº 3.296/1999 que regulamentou essa formação nos termos da LDB. Essa LDB em seus 25 anos de existência sofreu mais de 200 alterações (CURY, 2016; CORDÃO, 2016). As relativas ao título VI – Dos Profissionais da Educação foram introduzidas pelas Leis nºs 12.014/2009; 12.796/2013 e 13.415/2017 (BRASIL, 2009, 2013, 2017) sem alterar a proposta dos institutos superiores de educacação e a da Escola Normal Superior, que lá continuam constando como estruturas possíveis para a formação de professores para a educação básica. Rememorando para posterior comparação com a legislação mais atual, em suas semelhanças e diferenças, em síntese, a Resolução CNE/CP 1/2002 chamava a atenção para as competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento, devendo as aprendizagens

6 Resolução hoje revogada pela Resolução CNE/CP 2/2015 que volta a tratar dessas diretrizes em outra perspectiva.

serem orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Essas diretrizes também orientavam que, "a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor", em qualquer especialidade (art.12), enfatizando "a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados" (art. 14). Essa Resolução ao entrar em vigência levava à obrigação de todas as licenciaturas a ela se adequarem. Porém, esta proposta resultou inoperante, pois, o que se verificou foi que as licenciaturas mantiveram em seus currículos a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco quase exclusivo na área disciplinar específica, com reduzido espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2015). O que se observou nos anos subsequentes, em que a Resolução CNE/CP 1/2002 estava em vigência, é que ela não vai ser considerada nas diretrizes específicas de cursos referentes a componentes disciplinares da educação básica (matemática, ciências biológicas etc.), que comportariam formação em bacharelado e licenciatura. Nas diretrizes das áreas disciplinares, que não separaram bacharelado e licenciatura em suas vocações específicas, apenas se faz referência que se houver no curso proposto a licenciatura, esta deveria considerar a Resolução CNE/CP 2/2002 que instituía apenas a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, mas não se cita a Resolução CNE/CP 1/2002 que instituía as novas diretrizes curriculares para esses cursos. Estes seguiram com sua formatação anterior, o que foi mostrado por pesquisas (GATTI; NUNES, 2009). A Resolução acima citada foi de certo modo esquecida nos anos subsequentes não havendo esforço político para que as licenciaturas a considerassem. Também, ela foi tomada como de caráter tecnicista por grupos associativos da área educacional, especialmente pela referência a competências, o que contribuiu para sua desconsideração pelos órgãos governamentais como norma orientadora para cursos de formação de professores no novo contexto político que se abriu a partir de 2003.

Na primeira década deste século, ponto a destacar, devido ao enorme volume que hoje atinge em matrículas, é a expansão da formação de professores via educação a distância (EaD), especialmente com políticas de forte indução para esse tipo de formação para professores no bojo dos estímulos à

Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2005). No que concerne à educação a distância, tal como vem sendo implantada, salvo poucas exceções, ela está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino. Por razão de sua natureza e objetivos, a EaD engloba novas perspectivas de formação e metodologias ativas que chegam a ser tratadas nos documentos do MEC e em extensa bibliografia que aborda as características necessárias a esse tipo de formação. No entanto, a oferta de formação de professores a distância, tal como vem sendo implantada por diversas instituições, salvo poucas exceções, está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino. Considerando ainda que ela vem sendo buscada por estudantes em condições diferenciadas dos que frequentam cotidianamente a universidade é mais um fator a ponderar quanto à linguagem adotada, lógica de apresentação, ilustrações e simulações, complementação com várias mídias. Não se pode simplesmente mimetizar em cursos que envolvem EaD – seja os dirigidos a profissionais em exercício como oferta de graduação oferecidos pela UAB, seja os oferecidos pelos cursos regulares de licenciatura – a mesma proposta realizada em cursos presenciais de licenciatura plena desenvolvidos nos *campi* fixos das universidades, com frequência presencial diária. As propostas didáticas em cada caso têm seus diferenciais (MOORE; KEARSLEY, 2007; SCHLÜNZEN JR. 2009; UFG, 2010; OLIANI; MOURA, 2012; ALMEIDA et al. 2012; GATTI, 2012).

Essa modalidade tem qualidades importantes para um país com as dimensões e condições geográficas do Brasil. A EaD, se bem construída e posta em prática, dirigida a grupos e regiões específicos, poderia ter papel importante na ampliação das oportunidades educacionais em países com essas características. Mas, as práticas têm mostrado vários problemas. A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas. Também, como já sinalizamos, não apresenta inovações curriculares adequadas às características necessárias a uma formação a distância, reproduzindo os currículos presenciais cujos formatos e dinâmicas estão igualmente em questão. A despeito das suas limitações, os cursos presenciais oferecem aos jovens que buscam a licenciatura a experiência do contato cotidiano com os formadores, em presença concreta, e a possibilidade de experimentar ambiente acadêmico corroborando com a ampliação de

suas vivências relacionais e vida cultural, em coletivo cotidiano, convivência direta com investigações científicas da área e equipes pesquisadoras. Essas são experiências importantes para o trato direto, pessoal, posterior, com crianças e adolescentes, e para o percurso profissional dos professores. Com crianças, na escola, a relação pedagógica é pessoal e presente, com dinâmicas que podem se mostrar bastante complexas (PRETTO; LAPA, 2010; GATTI, 2015).

Caminha-se atualmente na direção de ampliação cada vez maior na oferta de cursos de graduação a distância, com a publicação do Decreto nº 9.057/ 2017 (BRASIL, 2017), sem que se tenha feito análise mais acurada da qualidade dos cursos já ofertados. Esse Decreto permite que as instituições de ensino superior (IES) aumentem sua oferta nessa modalidade para graduações sem exigir credenciamento prévio para oferta de cursos presenciais e elas podem criar seus polos independente de autorização. O Decreto citado se refere a todos os tipos de cursos, mas, devido ao histórico até aqui, os cursos que são oferecidos em maior número na modalidade EaD são as licenciaturas. O Decreto nº 9.057/2017 também regulamenta a oferta de cursos a distância para o ensino médio e para a educação profissional técnica nos mesmos termos. O que se pretende claramente é tentar aumentar o percentual de pessoas com ensino superior e com ensino técnico, sem ponderar, nos parece, sobre sua eficácia. Esse aumento, no entanto, demanda que mais estudantes frequentem e concluam o ensino médio, o qual é condição para matrícula e diploma em um e outro tipo de curso. E nesse ponto temos problemas a exigir, sim, políticas mais bem dirigidas e financiamento. Não há dúvida que isso é uma meta de grande importância, mas, descurado o aspecto qualitativo, podemos acabar prejudicando a inserção real desses contingentes numa sociedade e economia que exige maiores qualificações para seus cidadãos e trabalhadores. Por outro lado, ao não buscarmos a melhor formação para os que exercerão o magistério, estaremos alimentando um círculo vicioso de carências educacionais e dificultando a implementação de currículos inovadores na educação básica, bem como a própria implementação da Base Nacional Comum Curricular recém aprovada pelo CNE e homologada pela Presidência da República (BRASIL, 2017). A proposta do CNE para os cursos de formação de professores que exige interação constante com as escolas da rede educacional desde seu início pode não vir a se realizar em cursos dessa modalidade em função das condições de sua clientela, por exemplo, contingentes que trabalham em período diurno. Sendo a educação infantil

e os primeiros anos do ensino fundamental de oferta diurna obrigatória muito estudantes desses cursos terão reais dificuldades em realizar presença nas escolas, muito especialmente quanto aos estágios obrigatórios (o que aliás, já ocorre). Nessa perspectiva um programa de observação contínua e monitoramento especial desses cursos poderia ser uma política de alto interesse educacional.

2.2.1 Outras iniciativas

Outra iniciativa política, esta visando a melhoraria das condições de remuneração do magistério na educação básica, cujo impacto se esperaria que pudesse ser sentido tanto na atratividade para a carreira docente, como nas condições do trabalho docente, foi a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (BRASIL, 2008), e, ao lado desta, a orientação do CNE (BRASIL, 2009) sobre Planos de Carreira Docente que visou 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, seu aperfeiçoamento e diversificação na progressão profissional ainda não são palpáveis até nossos dias. A diversidade de situações e redes de ensino no Brasil é muito grande, suas condições financeiras também, em que pese o papel redistributivo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em boa parte essa Lei ainda não chega a ser cumprida em sua integralidade e se verifica em muitos municípios a não consideração das orientações do CNE quanto aos planos de carreira. Há muitos municípios que não regulamentaram seus sistemas de ensino e não construíram carreiras para seus professores, ou se o fizeram, as carreiras se mostram com precariedades palpáveis (JACOMINI; PENNA, 2016; LEITE, 2014).

Três programas que embora não sendo voltados exclusivamente às licenciaturas mas tiveram sobre estas algum impacto propiciando aumento de vagas, influindo no acesso ao ensino superior, ajudando na permanência dos estudantes nos cursos e trazendo apoio financeiro por concessão de bolsas ou empréstimos, merecem ser lembrados: o Reuni, o Prouni e o Fies.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007)

teve por objetivo criar condições para o aumento de vagas e a permanência dos estudantes na educação superior nas instituições federais. Com suas metas ousadas quanto à ampliação de vagas teve várias frentes de apoio e financiamento: aumento dos docentes por concurso, obras de expansão de *campi* universitários, bolsa de assistência ao ensino, reestruturação acadêmica e inovação. Esse programa, embora atendendo a todos os tipos de graduação, teve impactos consideráveis na ampliação da oferta das licenciaturas e dos cursos noturnos nas instituições federais de ensino superior.

O Programa Universidade para Todos (Prouni) (BRASIL, 2005) oferece bolsas de estudo, integrais ou parciais, para frequência a cursos de nível superior em instituições privadas mediante contrapartida de isenção de tributos às instituições que aderem ao programa. Tem seu foco em alunos egressos de escolas públicas de ensino médio, ou alunos da rede particular que neste nível foram bolsistas integrais com renda familiar per capita de até três salários mínimos. O critério de seleção tem como base a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o programa oferece também aos estudantes a Bolsa Permanência e a possibilidade para o bolsista parcial de financiar, pelo Fies, a parte da mensalidade não coberta por sua bolsa Prouni. Os dados sobre o número de bolsas concedidas mostra crescimento maior a partir de 2010. Em 2010 verifica-se a concessão de 240.441 bolsas, entre integrais e parciais, primeiro e segundo semestres, em 2015 chega-se a 328.117, e, em 2017 alcança-se 461.925 bolsas. Embora beneficiando estudantes de licenciatura em razoável porcentagem, teve também por meta beneficiar especificamente professores das redes escolares públicas que viessem a frequentar licenciaturas. Os dados do SisProuni de janeiro 2015 mostraram que, no conjunto dos bolsistas, desde 2010, o percentual desses professores girou em torno de 1% (BRASIL, 2018). A evasão nos cursos superiores é um problema que se apresenta com altas porcentagens. Alguns estudos mostram que em cursos de licenciatura, embora de dimensão alta, a evasão tem sido menor entre os bolsistas Prouni (30%) do que entre os não bolsistas (41%). Isto sinaliza um papel relevante dessas bolsas na maior permanência dos estudantes nesses cursos (FELICETTI; FOSSATTI, 2014). Uma questão levantada é quanto aos motivos dessa evasão. Rocha (2015) em seu estudo, tendo constatado que se verifica abandono do curso de licenciatura por parte dos bolsistas, buscou estudar as razões deste abandono. Estas mostraram ser principalmente razões

financeiras, dificuldades de aprendizagem, dificuldade de conciliar estudos com emprego e família, e a questão da valorização da profissão.

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (BRASIL, 2001), financia cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas, devendo esses cursos terem avaliações positivas nos processos nacionais de avaliação. Ao longo dos anos sofreu algumas alterações quanto a taxas de juros, percentual de financiamento e exigências. Em 2010 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assumiu o programa. O volume de financiados é crescente e de 2010 até aqui foram firmados mais de 930 mil contratos. Os licenciandos podem se beneficiar destes financiamentos. A partir de 2015 foi estipulado que cursos de licenciatura, Pedagogia e Normal Superior, da área de saúde e da engenharia deveriam ser beneficiados com 70% das vagas de cada microrregião. Recentemente, favorecendo *estudantes de licenciatura*, de medicina e cursos voltados para a formação de professores, estipulou-se que o pagamento do Fies, para esses cursos, pode ser feitos por serviços voltados às comunidades. No caso, os que cursam licenciatura devem atuar em escolas públicas (BRASIL, 2018).

Avaliações mais abrangentes e mais acuradas de cada um desses programas necessitaria ser realizada, especialmente abordando questões das qualidades a eles associadas, dos problemas existentes, e dos seus efeitos em relação a seus propósitos. A questão da relação público-privado também seria categoria analítica a ser considerada. Alguns aspectos desta relação são analisados no Capítulo IV.

2.2.2 Políticas Nacionais de Formação de Professores

Quanto à formação inicial e continuada de professores não faltaram iniciativas nacionais nos últimos anos. Em 2009 institui-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) que propunha várias ações como a instalação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; o estímulo à oferta de licenciaturas por parte a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Pró-Licenciatura: formação inicial/complementar, e outras. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) foi o meio de implementação, incluindo ações já em

andamento e propondo outras, que integravam o Plano de Ações Articuladas (PAR), proposto no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que pretende integrar um conjunto de programas, para, com visão sistêmica, organizar melhor o próprio sistema educacional. O Plano teve a adesão de todos os entes federados. O instrumento jurídico do PDE é o PAR. Este abrange quatro ramos de ações: formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; gestão educacional; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos, cada um com subáreas, seus indicadores e critérios de pontuação. Os sistemas estaduais e municipais devem executar ou dar suporte às atividades em parceria com as IES públicas e atender aos requisitos de realização.

Foi proposta, também, a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica para a oferta de formação em serviço de docentes em exercício nas redes escolares públicas, envolvendo instituições públicas de ensino superior, as comunitárias e sem fins lucrativos, e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, sendo colocado que esse programa deveria definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da Capes e do FNDE com as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino para o desenvolvimento dessa formação. Ações estratégicas, como o Pró-Letramento e o Gestar II, Especialização em Educação Infantil, entre outras, foram desdobramentos dessa proposta, bem como grande número de oferta no âmbito da consideração das diversidades. As ações se constituíram como programas esparsos em vários órgãos, localizam-se muitas propostas, mas não há avaliação de porte mais abrangente sobre seus impactos específicos. Também, verifica-se que esses programas não colocaram orientações específicas para os currículos de formação ficando-se na sua implementação em geral reproduzindo o que era praticado nas rotinas institucionais (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Essa política que se pretendia articuladora acabou por se fragmentar em várias atividades paralelas postas em movimento por setores separados do MEC, gerando algumas superposições e também grande número de propostas com focos bem delimitados e muitas de pequeno porte. Estudos sobre o Plano foram estimulados, discutiram-se problemas de gestão do Plano, sua implementação em alguns estados, questões de adequação dos programas, sua indução em planejamento educacional e contribuições à gestão municipal, ao uso das

tecnologias, a relação público-privado. São referência inicial os estudos de Adrião e Garcia (2008), Oliveira, Scaff e Senna (2012) e de Schneider, Nardi e Durli (2012). Há poucos dados sobre o efeito desses programas e atividades diretamente na formação de professores e na educação básica. Estudo de Santos, Bueno e Ferreira (2017) analisando o Plano e a formação continuada de professores em quatro municípios da Baixada Fluminense, envolvendo o Pró-letramento e o Gestar, traz compreensões sobre alguns aspectos que parecem ser comuns na implementação do PAR. Constaram os autores que encontraram maneiras próprias de cada município fazer a gestão dos programas conforme suas necessidades. No entanto, entre a idealização destes e sua realização houve questões que causaram perturbação ao processo formativo. Uma delas foi provocada por não possibilitar a dispensa dos professores de suas aulas por questões de custos e outras, o que levou a que "uma parcela diminuta de profissionais inicia o programa, outra ainda menor o conclui" (SANTOS; BUENO; FERREIRA, 2017, p. 693). Também observou-se a dificuldade dos professores em dedicarem-se aos estudos por conta das condições de trabalho. Pesou, também, a não suficiência do repasse de verbas do governo federal aos municípios. Por esses fatores, ocorreu a desistência dos programas por parte de dois dos quatro municípios, retomando seus próprios projetos de formação continuada. Afirmam: "Há que se reconhecer que a implantação do PAR se deu de certo modo improvisado, sem que fossem levadas em conta as condições locais. Assim, não se deu atenção aos princípios da autonomia e da descentralização" (SANTOS; BUENO; FERREIRA, 2017, p. 693), e, os municípios estudados "não tiveram, de fato, oportunidade de apresentar suas peculiaridades locais enfraquecendo muito precocemente a própria adesão que fizeram ao Plano" (SANTOS; BUENO; FERREIRA, 2017, p. 693). Disso resultaram a desistência e o abandono dos programas federais em favor dos programas locais, o que, segundo os autores sinaliza que a formação permaneceu importante para os municípios, com a condição de estar ajustada às condições de trabalho dos professores. Pontuam a necessidade de atenção tanto ao reconhecimento que os cursistas estão em níveis diferentes de formação profissional, quanto ao "descompasso que há entre as propostas do governo federal e as políticas municipais, a fim de que seja possível identificar o nível dos programas em relação à rede, se aquém ou além de suas experiências e expectativas" (SANTOS; BUENO; FERREIRA, 2017, p. 695).

Silva (2017) analisa a partir de pesquisa as limitações do PAR no cumprimento do seu objetivo de fortalecer as relações de colaboração da União com os municípios. Depoimentos de secretários municipais de educação evidenciam a carência dos recursos financeiros no PAR, as dificuldades administrativas que têm ante as exigências do programa e a ausência de estrutura organizacional e de pessoal que possuem. O autor aponta também que:

> Os depoimentos esclarecem que as secretarias municipais de educação não foram devidamente consultadas sobre os parâmetros para a elaboração dos itens e das ações internas do PAR e, muito menos, para definir um projeto nacional articulado de planejamento educacional que envolvesse o conjunto dos municípios. Percebe-se que a forma em que esse paradigma colaborativo foi constituído mantém o município em uma condição de submissão às normas definidas pela união e corrobora a histórica visão restritiva do município como agente político capaz de induzir e formular políticas públicas (SILVA, 2017, p. 342).

O acompanhamento técnico e financeiro do MEC não se mostra suficiente para muitos municípios (SILVA, 2017, p. 349). Aspecto importante do programa foi o apoio financeiro adicional que poderiam receber para bens duráveis e infraestrutura, porém, houve grandes limitações relativas a outras dimensões do Plano quer no campo pedagógico, quer no administrativo (SILVA, 2017, p. 343). Rossi, Bernardi e Uczak (2017) discutem as relações entre Estado e empresários no PDE/PAR evidenciando contradições na política educacional brasileira, por exemplo, sendo os empresários, por meio de organizações, influenciadores e ao mesmo tempo prestadores de serviços nessas políticas, portanto sendo clientes do Estado. Consideram que este tipo de relação naturaliza a incorporação da associação entre o público e o privado.

Em uma perspectiva de política em que federalismo é concebido como cooperativo, como pacto, Souza e Castro discutem o PAR, na ideia de que, "no federalismo brasileiro o regime de colaboração é entendido como possibilitador da qualidade da educação básica" (SOUZA; CASTRO, 2017, p. 883). No entanto, a partir de sua análise, mostram que, com sua forma de

institucionalização, "os subgovernos ficaram reduzidos em sua importância como formuladores de políticas públicas. Aparecem como implementadores de um governo central"(SOUZA; CASTRO, 2017) e, nesse formato

> apresenta pouca variedade democrática, sendo utilizado conforme as atuais políticas gerenciais que reduzem o caráter de democracia da gestão educacional presente na Constituição (BRASIL, 1988) e na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) da federação brasileira (SOUZA; CASTRO, 2017, p. 890).

Usa ainda a gestão por resultados, descentraliza as ações, mas não os recursos que só podem utilizados de acordo como o menu de ações pactuado.

As formas como as relações entre Estado e outros setores acaba por se desenrolar, independente de ideários governamentais postos em seus documentos norteadores de políticas e programas, vem mostrando como tipos de articulações variam na busca de soluções e modos de atuação que concretizem os objetivos visados.

Quanto aos Fóruns Estaduais de Educação, propostos na perspectiva do PAR, não contaram na maioria dos estados com condições reais para sua atuação, e alguns nem chegaram a funcionar efetivamente se considerarmos suas atribuições. O esquema de articulação dos fóruns com as respectivas Secretarias de Educação, os Conselhos Estaduais de Educação, e com órgãos do Ministério mostrou-se bastante burocrático e complexo para a execução real de suas funções, sendo a principal a de levantar as necessidades formativas de professores em seus estados elaborando propostas em articulação com as secretarias e encaminhando-as aos poderes e comissões centrais. Processo longo, e burocrático, que exigiria suportes e infraestrutura para esses fóruns, o que não ocorreu.

Dentro dessa política, programa criado em 2007 com intenção de ser fomento à formação inicial para a docência, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que foi mais detalhadamente regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), visava a melhor qualificar estudantes de licenciatura para o trabalho nas escolas favorecendo por meio de projetos bem dirigidos e selecionados seu aperfeiçoamento em práticas

escolares, criando maior interação universidade-escolas. Entre os programas desenvolvidos, este foi objeto de muitos estudos e de uma avaliação abrangente (FETZNER; SOUZA, 2012; BERGAMACHI; ALMEIDA, 2013; GATTI et al., 2014). Neste último estudo foi relatado a localização de 22 estudos entre 2012 e 2013 e mais 58 estudos que abordaram o Pibid, apresentados no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, com pesquisas realizadas em todas as regiões do país e em variadas áreas de conhecimento. Apontam os autores que a maioria desses estudos são estudos de caso com foco qualitativo, porém, quando analisados e confrontados como um conjunto oferecem uma visão abrangente sobre o Programa evidenciando em grande parte efeitos positivos do mesmo como o favorecimento de ações compartilhadas de aprendizagem, o aumento da motivação dos estudantes e movimentos das instituições e dos sujeitos na direção de uma formação melhor qualificada de professores. Deu visibilidade às licenciaturas nas instituições, recebendo atenção de seus gestores, e envolveu os estudantes e docentes da graduação.

O estudo de Gatti e outros (2014) sobre os efeitos do Pibid abrangeu 16.223 estudantes-bolsistas e 4.892 coordenadores de área, coordenadores institucionais e professores supervisores das escolas, que responderam a questionários *online*, com questões abertas e fechadas. Algumas das conclusões do estudo, que resumidamente apontamos, mostram o papel desse Programa: na valorização e revitalização das licenciaturas; na geração de questionamentos sobre o currículo dos cursos e dos estágios levando ao repensar essas atividades, buscando maior integração entre saberes da ciência com a ciência da educação; no conduzir ao contato direto dos bolsistas já nos inícios de seu curso com a escola pública favorecendo aproximação mais consistente entre teoria da prática; prover a aproximação dos docentes das instituições de ensino superior com as escolas e as práticas docentes; criando estímulo ao desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras; levando a um diálogo concreto e mais efetivo entre as instituições formadoras de professores e as escolas públicas de educação básica, renovando práticas e reflexões teóricas nas graduações.

Pesquisas mostram como programas dirigidos especificamente para qualificar a formação inicial de professores nas IES, como o programa de fomento da Capes-Pibid (Programa de Iniciação à Docência), ou o Bolsa Alfabetização

do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013), mesmo apresentando alguns problemas em sua execução, trazem resultados positivos, estimulando estudantes a escolherem a docência e nela permanecerem, trazendo mais valorização a esses cursos no interior das instituições que os acolhem e implementam, gerando alterações curriculares em alguns casos (ANDRADE, 2011; APARÍCIO, 2011; PRADO, 2016).

Na direção de uma atuação com as licenciaturas, atualmente estão em curso no MEC discussões sobre a regulamentação de proposta de Residência Pedagógica para a formação de professores. Inspiradas em experiências já ensaiadas, por exemplo no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro (COSTA, 2017), na Unifesp – *campus* de Guarulhos (POLADIAN, 2014) e no Estado de São Paulo (PALMA FILHO, 2015) – pensa-se em instituí-la como parte dos cursos e anuncia-se previsão de 80 mil bolsas. Essa pretensão está contida no desenho da nova Política Nacional de Formação de Professores apresentada pelo MEC em outubro de 2017, por meio de *powerpoint* divulgado à comunidade e disponibilizado no *site* do Ministério (BRASIL, 2017). Ela apoia-se nas disposições do PNE, em especial suas metas 15 e 16 e na Resolução CNE/CP 2/2015 e parte de diagnóstico abrangente sobre a educação básica e os cursos de formação de professores. Os princípios dessa política enunciados são: regime de colaboração entre União, redes de ensino, instituições formadoras; visão sistêmica; articulação IES e escolas de educação básica; domínio dos conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); articulação teoria e prática; interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação; formação humana integral. As dimensões a serem consideradas são: formação inicial (mobilização e avaliação) e formação continuada (regulação e pesquisa e informação). Anuncia-se a concretização da Base Nacional de Formação de Professores, prevista na Resolução CNE/CP 2/2015, que norteará o currículo para formação de professores, com consulta pública prevista para 2018 e contempla várias linhas de ação, a saber: programa de residência pedagógica e modernização do Pibid, visando a induzir melhoria da qualidade na formação inicial; oferta de 250 mil vagas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), com reserva de 75% das vagas para 1ª e 2ª licenciaturas, e oferta de aperfeiçoamentos em conteúdo (TIC, matemática e português para ingressantes nos curso da UAB); no Prouni (Lei nº 11.096/2005) é proposta a ampliação do benefício para professores graduados sem licenciatura, em serviço, e para 2ª licenciatura, com flexibilização da legislação atual a fim de garantir preenchimento das vagas (hoje, 36% das vagas oferecidas estão ociosas). Quanto

à formação continuada propõe várias linhas de ação, inclusive a de formação de gestores, e a criação de um Comitê Gestor composto com representantes do MEC (Secretarias do MEC, Capes, Inep e CNE), do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e das Instituições Formadoras. Prevê o aperfeiçoamento de uma Plataforma de Formação Continuada com oferta de cursos e percursos formativos variados, permitindo certificações, formações autônomas e gestão do próprio desenvolvimento profissional, sendo que estados e municípios poderão organizar aí suas formações e institucionalização de um E-proinfo[7]. Abrangerá formações relativas à educação infantil, ensino fundamental e médio. Funcionará em articulação com entes federados e IES, com proposta de cooperação internacional para aperfeiçoamento de professores das redes, e a indução de Mestrados Profissionais em rede para professores de educação básica em todos os componentes da BNCC, bem como criando mestrados profissionais em educação infantil, alfabetização, currículo e gestão escolar. Ainda, como linha de ação, inclui incentivos para a criação no ensino médio de itinerários formativos em educação, com possibilidade de inclusão desse tempo como etapa inicial da formação de professores no ensino superior. Por último aponta-se a criação a partir de ampla discussão de parâmetro/referenciais relativos à atuação de docentes. Novas rotas que sinalizam uma orientação mais pragmática e com foco específico quanto a políticas de formação para a docência e docentes. Seus desdobramentos deverão ser aguardados. A política que foi apresentada em seus traços gerais já é objeto de críticas. Documento recente de várias entidades educacionais diz:

> A política apresentada pelo MEC não articula formação, valorização e desenvolvimento profissional e não propõe uma efetiva valorização do *status* profissional do docente da educação básica que permita atrair os jovens estudantes do ensino médio para a docência, sendo, portanto, incapaz de combater o baixo índice de procura dos cursos de licenciatura e a ociosidade de vagas diagnosticada (ANFOPE, 2017).

Certamente essa política ainda será objeto para muitas discussões e concertações.

7 Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Tem por objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, urbana e rural.

2.3 O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)

Em 2014, após amplas discussões pelo país, que foram iniciadas em 2010, é aprovado o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Essas discussões trouxeram à luz análises dos cenários sociais e educacionais do país que fundamentaram suas diretrizes gerais e suas metas. O Plano, composto por 10 diretrizes, 20 metas e um conjunto de 254 estratégias, aglutinou um conjunto de necessidades para a educação brasileira estipulando em alguns casos prazos para a sua concreta realização.

Entre suas diretrizes, em seu inciso IX, coloca-se a da valorização dos profissionais da educação, o que será abordado em itens das Metas 13, 15, 16, 17 e 18 e suas estratégias. Na Meta 13, Estratégia 13.4, reconhecendo os problemas existentes nos cursos que formam professores, dispõe-se que será necessário

> promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas. [...] integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as) (BRASIL, 2014).

Nas metas citadas acima aborda-se desde a necessidade de melhor qualificar a formação dos professores da educação básica, propondo estratégias variadas para tanto, até aspectos do financiamento educacional e sua relação com as formações, a carreira docente, e desta com a formação continuada.

Destacamos nesse PNE algumas questões trazidas como objetivos a atingir e modos que podem conduzir à sua realização. A Meta 15 propõe que se deve "garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação" (BRASIL, 2014). Essa política, como já expusemos, foi anunciada pelo MEC (25 de outubro de 2017), em substituição à anterior delineada em 2009, englobando várias ações em andamento em diversos órgãos do Ministério. Nessa meta sinalizamos algumas estratégias. Uma delas propõe 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; outra propõe que se promova a reforma curricular desses cursos, estimulando a renovação pedagógica e assegurando o foco na aprendizagem dos alunos e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica; outra das estratégias objetiva a garantir por meio de avaliação, regulação e supervisão a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares; e, a estratégia 15.8 sinaliza a valorização das práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica.

Entre as estratégias relativas à Meta 16 há a proposta de realização,

> em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014).

Outras estratégias são expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, para favorecer a construção de conhecimentos e a valorização da cultura de investigação; propõe que se amplie a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica. A Meta 17 vem propor que se busque a equiparação do rendimento médio dos professores ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência desse PNE e ampliar a assistência financeira da União aos entes federados para desenvolvimento de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional. A Meta 18 aborda os planos de carreira objetivando que no prazo de dois anos, se consolidem planos de carreira para os profissionais da educação básica de todos os sistemas de ensino tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal. Uma das estratégias toca na questão de maior estabilização do corpo docente na educação básica, fundada na

preocupação com a excessiva circularidade de professores, propondo-se que se estruture as redes públicas de educação básica "de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados".

A própria Lei do PNE estipula em seu artigo 5º a avaliação e acompanhamento desse plano. Aspecto importante e em geral esquecido no desenvolvimento de políticas e programas educacionais, o monitoramento e avaliação do proposto ajuda a verificar realizações, mas, não só, é importante para o reconhecimento de fatores intervenientes, de impasses ou facilitações, de adequação de ações ou não, propiciando redirecionamentos, cobertura a aspectos que se mostram em carência, enfim, permitindo aperfeiçoamentos ou correção de rumos. O Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o encarregado pelo acompanhamento das metas e estão envolvidos nesse movimento também a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o CNE e o Fórum Nacional de Educação. O Inep já vem produzindo estudos, com publicação de Relatórios de Monitoramento, que serão bienais, com a produção da Série PNE em Movimento e pelo Painel de Indicadores. O ponto de referência para esse acompanhamento foi o estabelecimento de uma linha de base que contextualiza o início da vigência do Plano e servirá de ponto de comparação para os próximos anos. O primeiro relatório referente ao biênio 2014-2016 está publicado e apresenta série histórica apontando tendências e discutindo projeções e alguns problemas e desafios encontrados em alguns dos indicadores (BRASIL, 2016). Um deles é que não se chegou a cumprir metas relativas à educação infantil, o que alerta para a necessidade de medidas mais eficazes nessa direção. Outro desafio que se coloca diz respeito aos planos de carreira para professores que não se mostram contemplados de modo satisfatório e a efetivação de docentes que se encontra bem longe do proposto no PNE.

2.4 Novas proposições do Conselho Nacional de Educação (CNE)

Antes mesmo da aprovação do atual PNE, o CNE vinha discutindo questões ligadas à qualidade da formação de professores tendo em seu horizonte a necessidade de propor mudanças. Com a aprovação do PNE pelo Congresso Nacional, considerando suas propostas, encaminha-se o CNE para proposições mais concretas. Com as discussões já avançadas, as pesquisas e dados existentes, o Conselho Nacional propõe e aprova o Parecer CNE/CP 2/2015 e a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015a, 2015b), que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. Estas Diretrizes objetivam consolidar orientações e disposições anteriores e rever orientações, levando à revogação de várias delas, inclusive a Resolução CNE/CP 1/2002.

A ideia base que norteia a Resolução CNE/CP 2/2015 é o da justiça social, com respeito à diversidade e promoção da participação e da gestão democrática. Esta postura permeia todo o texto, também no relativo aos aspectos curriculares mais específicos que aborda em seus capítulos II e III. Em seu Capítulo I detalha os princípios que devem nortear a formação de professores: compromisso público do Estado com sua qualidade "buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica" (Inc. I); compromisso como projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva (Inc. II); colaboração entre os entes federados (In. III); garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras (Inc. IV); articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos (Inc. V); reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (Inc. VI); garantia da organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação, refletindo a especificidade da formação docente (Inc. VII); equidade no acesso à formação inicial e continuada (Inc. VIII); articulação entre formação inicial e formação continuada (Inc. IX); compreensão da

formação continuada como componente essencial da profissionalização integrando-a ao projeto pedagógico da instituição de educação básica e ao cotidiano escolar (Inc. X); compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura, garantia de seu acesso às informações, vivência e atualização culturais (Inc. XI). Esses princípios deixam claros valores e uma perspectiva ética que deve estar presente na formação de docentes.

Também no Capítulo I dessa nova Resolução há preocupação em colocar uma concepção de docência como basilar para construir um projeto de formação de professores. Assim, a docência é entendida como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, considerando valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes aos processos do ensinar/aprender, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Observa-se que nas novas Diretrizes reforça-se muito a ideia que as instituições de educação básica devem ser reconhecidas como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério. Em seus outros capítulos, em síntese, estipula que os cursos formadores de professores conduzam os estudantes às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de uma visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos e tempos, considerando as dimensões psicossociais, histórico-culturais e relacionais que permeiam a ação pedagógica. Os egressos deverão dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano e demonstrar domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem. Deverão ter condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar e saber utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos. Postula-se que a formação conduza ao uso competente da Língua Portuguesa e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica, bem como à ampliação de sua formação cultural. Essa formação se fará considerando as bases curriculares assinaladas para a educação básica (capítulos II e III).

O espírito e o ideário destas diretrizes difere das diretrizes anteriores, embora em outros pontos, mais propositivos, haja semelhanças constatáveis, como a prática como componente curricular, a pesquisa como elemento formativo, desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, a compreensão do processo de construção do conhecimento, a necessária articulação universidade-escola, a tomada da educação básica como eixo de referência dessa formação, o uso das tecnologias educacionais, a interdisciplinaridade, o estímulo às instituições para que elaborem projetos com características próprias, renovando suas perspectivas.

Na intenção de propiciar tempo formativo adequado aos futuros professores da educação básica, foi disposto que todos os cursos de licenciatura deverão dedicar 20% de seu tempo curricular para a formação em Educação, o que rompe com o que vem se fazendo até aqui, quase que negando essa formação para aqueles que, no entanto, serão os professores de crianças e jovens, cuja missão será criar ambiências de aprendizagem, desenvolvendo trabalho de ensino com formação de valores e atitudes significativas para a convivência social e ética, o que objetiva, em última instância, a preservação da vida. A duração das licenciaturas deverá ser de quatro anos, desenvolvidos em oito semestres, e, atender à oferta da base nacional comum curricular para a formação de professores, que consta da Resolução, e que abarca os vários fundamentos da educação, didática, metodologias, práticas de ensino, com cuidados para propiciar o domínio adequado da língua portuguesa e das tecnologias educacionais. A extensão do tempo de formação para as licenciaturas permite que os cursos possam oferecer condições adequadas de maturação de aprendizagens necessárias ao exercício profissional da docência, propiciando o adensamento teórico e a familiarização com metodologias de ensino, com seus fundamentos e aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos e culturais, o que não é possível em curto tempo, onde apenas generalidades podem ser tratadas. Mais tempo para formação-reflexão permitirá superar receituários, construindo autonomia profissional para a docência. O trabalho interdisciplinar, por projetos, oficinas e outras metodologias ativas, poderão compor esse espaço formativo estendido, aí encontrando possibilidades de tempo para sua realização com qualidade.

Dourado, discutindo as novas Diretrizes, considera a necessidade de superação da disputa que vem se pondo nas discussões sobre formação de professores entre formações acadêmicas e formações práticas, superação que é proposta no modo como se concebeu o texto da Resolução CNE/CP 2/2015. Diz:

> É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção de práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros (DOURADO, 2016, p. 29).

Esse autor pondera também que, não deixando de considerar os embates de diferentes concepções presentes no campo, e a falta de políticas mais orgânicas para os docentes, as postulações da Resolução nº 2/2015

> destacam a centralidade conferida à base comum nacional como referência para a valorização dos profissionais da educação bem como a concepção de valorização envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, à carreira, aos salários e às condições de trabalho (DOURADO, 2016, p. 28).

Como a Resolução do CNE, acima citada, se transformará em práticas educacionais nas instituições de ensino superior? Certamente ela evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores. Sem ação incisiva, coletiva, consciente e bem dirigida, mudanças de curso se tornam difíceis, mais em universo composto de modo tão heterogêneo, instituições públicas e particulares, com cursos presenciais e a distância, com suas culturas próprias, interesses e dificuldades. No momento fica-se na expectativa da implementação dessa Resolução, da atenção que as instituições darão aos seus propósitos, e das próprias ações que o CNE e o MEC venham a dispensar à sua transformação em realidade.

2.5 Perspectivas emergentes

Uma das vertentes que toma fôlego no cenário da formação de professores é a que se coloca no âmbito dos direitos humanos com a postulação mais incisiva da educação primeiro, como direito inalienável dos cidadãos, segundo, como conhecimento com sentido pessoal e coletivo, dando nova força à discussão sobre a necessidade de se repensar como devem ser formados os docentes que atuarão junto às novas gerações (UNICEF, 2008). O conceito de Direitos Humanos é relativamente recente e sofre variações e é objeto de nuances em função de posições ideológicas, religiosas, culturais e outras, e sua noção é abrangente e complexa. Neste tema, historicamente, há muitas polêmicas e contradições. Notam-se movimentos nesses ideários relativos aos direitos humanos em diversas direções, com perspectivas também diversas, umas mais centradas em visões de direito formal, outras com perspectivas centradas nas pessoas humanas ou em visões das relações societárias, estas duas últimas aparecendo, em alguns setores como interseccionando-se. De qualquer modo, vem se colocando a questão dos direitos humanos na formação de professores. Sá, discutindo a relação direitos humanos e educação afirma que se faz necessário conduzir o profissional da educação ao entendimento sobre a natureza específica do direito à educação numa concepção humana, ou seja, "como um Direito Humano, e que a partir desse direito haverá o acesso a outros tantos direitos indispensáveis à sobrevivência e à vida em sociedade" (SÁ, 2009, p. 8). Para esse autor seria importante que essa questão se fizesse presente tanto na formação inicial como na continuada.

O movimento pelos direitos humanos e os compromissos internacionais do Brasil, em meados dos 1990, levou à elaboração de um Programa Nacional de Direitos Humanos, o qual sofreu reformulações nos anos subsequentes, e, na sua versão 3, apresenta como um de seus eixos a educação para os direitos humanos (BRASIL, 2010). Com isto, as discussões no âmbito da educação conduzem à aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) que propõe atuações para as redes escolares, com orientação de seus órgãos gestores, quanto a essa formação (BRASIL, 2012). Coloca-se nessas Diretrizes (artigo 5º) que a educação em direitos humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural. Atribui aos Conselhos

de Educação a definição de estratégias de acompanhamento das ações de educação em direitos humanos, que podem ser realizadas no currículo de forma transversal ou como conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes, ou outras formas, devendo essas ações ser consideradas "na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação" (art. 6º). As DNEDH em seu artigo 8º dispõe que

> A educação em direitos humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais (BRASIL, 2012).

Essa estipulação está refletida nos termos em que se coloca a Resolução CNE/CP n. 2/2015 que trata, como vimos, da formação para o magistério. No caderno "Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais" (BRASIL, 2013), cujo objetivo era de difundir informações relativas à educação em direitos humanos, afirma-se que a implementação da EDH é um projeto que exige envolvimento da comunidade escolar, da rede de promoção e defesa dos direitos humanos, bem como dos gestores educacionais e sociais, e, as instituições de ensino têm grande responsabilidade na criação de espaços para a cultura dos direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 11-12). Após várias proposições, reflexões e detalhamentos da questão, diante das responsabilidades atribuídas às escolas e seus profissionais, pontua-se que, as instituições de ensino superior "são responsáveis pela formação de profissionais com um mínimo de sensibilidade para uma sociedade que respeita e promove os direitos humanos" (BRASIL, 2013, p. 48).

Essas propostas, em perspectiva política, agregam novos fatores formativos que transcendem aspectos meramente cognitivos e técnicos, ampliando os horizontes das formações e também sobre o papel dos docentes.

Finalização

No debate sobre a formação de professores, entram em cena, portanto, visões políticas diferenciadas que ensejam novas posturas e novas reflexões sobre o tema e as práticas a ele associadas, aliadas a uma compreensão dos contextos socioculturais. Paulatinamente surgem visões filosóficas e sociais que almejam articular os conhecimentos teóricos aos práticos, de natureza pedagógica, com perspectiva política preocupada com equidade, diversidade e direitos humanos. Com isso, deseja-se ampliar – em profundidade e em extensão – tanto o vínculo da realidade escolar com a formação inicial de docentes, como o da formação teórica (nos vários campos do conhecimento) com a pedagógica, mas fugindo da perspectiva individualista para adotar uma visão mais vinculada ao coletivo, que permita apreender o caráter social e transformador da profissão docente, em perspectiva de uma ética social-humana. Os esforços vão, por conseguinte, na direção de superar a formação docente pouco reflexiva, pautada em um fazer meramente técnico. Essas novas posturas, como posturas culturais, configuram-se na maioria dos casos no plano dos ideais e se confrontam com práticas culturais arraigadas. Ainda estão por se realizar plenamente na concretude das formações, considerada a temporalidade de seu surgimento e os conflitos culturais, institucionais, conceituais e representacionais com os quais se defrontam.

É relevante ter claro o perfil desejável desse profissional – a literatura especializada indica que conhecimentos importantes para a docência, além dos fundamentos da educação, são: conhecimento do aluno e de seus contextos; compreensão da relação da linguagem com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social; conhecimento da disciplina a ser trabalhada na docência e de seus respectivos conhecimentos pedagógicos (conhecimento pedagógico dos conteúdos), tratados sempre de maneira integrada aos saberes adquiridos nas práticas educativas; e, conhecimentos sobre avaliação de alunos e avaliação educacional. A proposta das práticas como componentes curriculares na formação de docentes, constantes das últimas legislações, só terá efetividade se elas forem de fato: integradas ao currículo e às disciplinas, não constituindo algo à parte; institucionalizadas no sistema educacional como um todo, ou seja, nas instituições de ensino superior e nas escolas; e, sustentadas por um sistema de apoio que envolva formadores atuando no ensino superior e nas escolas (bolsas de estudos,

incentivos materiais, montagem de laboratórios de ensino, fontes de informação sobre recursos pedagógicos e inovações etc.). Torna-se vital levar em conta a natureza do trabalho de ensinar e dos diferenciais de aprendizagem possíveis, que implica o cuidado com o desenvolvimento intelectual dos alunos, a aquisição de uma gama de recursos a serem usados no trabalho docente, com base teórica sólida, conhecendo o porquê das metodologias de ensino, desenvolvendo capacidades investigativas, e conhecendo o universo no qual se insere o trabalho docente. É preciso incorporar a perspectiva de que ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos, com a tomada de consciência do papel social do docente em suas implicações para o desenvolvimento e a vida dos alunos.

A legislação e as novas posturas sinalizam positivamente uma busca de melhor qualificação da formação de professores e de maior equidade (mesmo que entendida com variados sentidos) nas aprendizagens escolares e na constituição do humano tendo em conta suas diferenças culturais, étnicas e sociais. As pesquisas mostram, no entanto, que há uma distância apreciável entre a passagem de proposições filosóficas, teóricas, políticas e normativas e sua efetiva adoção, com muitos e complexos obstáculos a serem vencidos.

Questões atinentes ao desenvolvimento social, regional e às políticas locais imbricam-se às exigências advindas de vários setores sociais e comunitários, cada qual com seus interesses específicos, muitos buscando justiça social, equidade educacional e oportunidades de alcançar melhores condições de vida. Nesse cenário, a educação tornou-se alvo de disputas e de políticas públicas dirigidas ao seu equacionamento (muitas reformas nos sistemas educacionais se processaram), ao seu financiamento (nem sempre do modo mais adequado), e, à formação de quadros para o magistério (nem sempre com o valor e o vigor merecidos). A educação passa a disputar os recursos públicos de modo mais intenso e a interessar grupos privados de origem diversa, especialmente no nível superior. A formação de professores entra na agenda política nesse contexto e, como vimos, ela se mostra com muitas contradições, seja em termos de quantidade/qualidade, seja no binômio interesse público/interesses privados, política de Estado/mercado regulador, epistemologias conflitantes/formação dispersa, entre outras.

Necessita-se de uma política de fato integradora. Há um conjunto de ações a serem conduzidas junto às instituições de ensino superior, e por elas, no

sentido de que seu papel na formação de docentes para a educação básica seja equacionado de forma mais condizente com as necessidades da educação escolar na contemporaneidade, tendo em perspectiva o interesse das camadas sociais menos favorecidas e o interesse público geral, e que resulte em formações mais sólidas e melhor fundamentadas. As universidade e faculdades, em seus componentes, têm dificuldades de olhar para si mesmas, para suas práticas concretas, as que se desdobram nas realidades do seu trabalho educacional cotidiano à luz de sua vocação social. Isto é processo psicossocial corrente, em qualquer setor das práticas sociais, pois se está imerso na cotidianeidade e nas particularidades a ela relativas. Para Heller (1975) imersos que estamos todos na cotidianeidade, nesta agimos e nos exprimimos como indivíduos. E, como tais, somos seres particulares e genéricos ao mesmo tempo. Nessa condição, temos sentimentos que são manifestações genéricas do homem, mas ao manifestar estes sentimentos o fazemos de uma maneira particular; partilhamos ideais de bondade, cooperação etc., mas os expressamos em ações movidos por motivações idiossincráticas, específicas, particulares, utilitárias. Sendo seres participantes ao mesmo tempo da *genericidade* e da *particularidade*, sujeitos estamos a cristalizações, perdendo de vista a totalidade de nossa situação enquanto pessoas num dado contexto social, alienando-nos. Com este processo de fragmentação e parcialidade tornamo-nos particularidade. Como particularidade agimos com base em juízos provisórios que, em vez de serem continuamente reelaborados, cristalizam-se e tornam-se guias de nossas avaliações de situações e pessoas e de nossas ações, na vida em geral e no trabalho. Nesta condição ficamos prisioneiros de nossos pré-conceitos. Olhar a formação que a instituição oferece em sua cotidianeidade, e a atuação aí de cada formador, para a construção de uma visão mais ampla da situação, das ações e suas resultantes, no confronto com perspectivas sociais e éticas, exige esforço consciente, exige desprendimento das *particularidades*. Conforme colocam Saviani e Duarte, situações que pedem esforços para mudança demandam uma "reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta" (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 15). Ou seja, é necessário ganhar algum grau a mais de *genericidade* .

Para finalizar, na perspectiva mais ampla das políticas, voltamos a Mainardes, que refletindo na perspectiva de Bowe, Ball e Gold (1992), coloca que "o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no

contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática" (MAINARDES, 2006, p. 50), e, isso implica em tratar "processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas" (MAINARDES, 2006, p. 50). Isto é uma das ausências que se observa nos estudos como apontado acima. Pouco se estudam as práticas institucionais, práticas curriculares, interpretações das orientações oficiais etc., criando uma certa lacuna para redirecionamentos e inovações na seara das realizações. Estas questões pedem compreensão não apenas em si e para si, mas em seus efeitos em segmentos a quem se dirige e com os quais interage no contexto societário.

Capítulo III

Aspectos das formações para professores e professoras* em alguns países na América Latina e no Brasil

O modo como formações de docentes são propostas e praticadas pelas instituições formadoras torna-se importante no âmbito da valorização da profissionalidade que é própria ao exercício do trabalho de professor. O conceito de profissionalidade envolve a construção contínua de capacidades para as atividades associadas à docência, que se revela em situações concretas, nas ações e relações pedagógicas e profissionais de professores, de modo fundamentado e contextualizado, evidenciando condições de solução de problemas, reflexividade e flexibilidade (GIMENO-SACRISTÁN, 1995; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; MORGADO, 2011).

Os modos formativos são políticas institucionais em ação e têm merecido análises diversas. Considerando que na região, em grande parte, processou-se a mudança da formação de professores do nível médio para a educação superior, o objetivo deste tópico é apresentar algumas análises sobre a formação inicial de docentes para a educação básica, em países da América Latina, colocando algumas questões particulares ao Brasil, comparativamente.

A partir do final dos anos noventa e início dos anos 2000, começaram a ser delineadas em vários dos países da região novas políticas e novas orientações normativas que buscavam melhor estruturar a formação inicial de docentes. Também se observa incremento nas políticas e ações de formação continuada com envolvimento das universidades e institutos superiores.

* Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê *professores*, entende-se *professores e professoras*.

As análises que seguem sobre a formação inicial de docentes na América Latina apoia-se em levantamento de publicações e documentos produzidos sobre o tema entre o final dos anos noventa até 2017, a partir do qual foi feita uma seleção entre os estudos apresentados considerando sua abrangência e algumas de suas características, como por exemplo, fundamentação em pesquisas e diversificação de perspectivas analíticas. Dois dos estudos foram tomados como referência nesta análise, porque, em função de seus objetivos, oferecem um panorama mais amplo sobre as formações de docentes na região e nos permitem comparar dois momentos com uma década de diferença. Um desses estudos teve o apoio do *Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo* (PROEDUCA-GTZ) e foi publicado pelo *Ministerio de Educación* do Peru, em abril de 2005 (SARAVIA; FLORES, 2005). O outro estudo, apoiado pela UNESCO-OREALC, em Santiago do Chile, foi publicado em 2014 (LOUZANO; MORICONE, 2014). Os demais estudos selecionados para apoiar esta análise estão citados quando da referência aos aspectos que abordam.

3.1 Consulta aos estudos

Estado da arte realizado por Saravia (2005) sobre a formação de professores na América Latina realiza uma síntese analítica de estudos de caso realizados por diversos especialistas em dez países (Argentina, Bolívia, Colômbia, Chile, Cuba, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela). Esta análise é importante porque aponta aspectos estruturais e dinâmicos das formações que até hoje deixam marcas. Nele foram discutidos os marcos legais da formação inicial de docentes, delineando um panorama de como ela se dava, suas possibilidades e desafios. A síntese dos estudos de caso, feita por esse autor, assinala que a história da educação não registra, de modo preciso, o marco conceitual que conformou a formação inicial de docentes para a educação básica. O fato é que, há muitas décadas, essa formação nos diversos países estudados se dava em nível da educação média, permitindo aos seus egressos exercer a docência. Esse modelo foi mantido mesmo quando a formação docente ganhou contornos mais específicos, ainda que sem a precisão conceitual necessária. Nota-se, no entanto, que já se manifestava vontade política para que a formação docente fosse institucionalizada de modo diversificado, com indicações de que fosse realizada em nível superior.

No Brasil, sinalizações nesse sentido existiram desde o início do século XX, como vimos, mas, sua concretização para todos os cursos só virá a ser proposta a partir do final dos anos noventa, mesmo assim, com recuos nos anos subsequentes (por exemplo, alteração proposta pela Lei nº 12.014/2009 admitindo plenamente a formação em nível médio para professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental).

Mediante os documentos analisados, com o decorrer do tempo apostou-se, de fato, nos diversos países, quanto à institucionalização, em uma formação docente realizada em nível superior, deixando de lado aquelas que eram oferecidas nas escolas normais de nível médio, embora nem sempre com sucesso. Em alguns casos, a preferência inicial dessa transição foi por institutos superiores de formação de docentes sem que eles tivessem, no entanto, equivalência aos estudos de nível universitário. Segundo Saravia (2005), na gestão dessa modalidade de formação, não se constatou propriamente avanços: o espírito burocrático-administrativo permaneceu e, de certa forma, sufocou eventuais inovações. Depois, tentou-se modernizar a estrutura curricular, incluindo nela uma base formativa pretendida para o futuro professor. Em alguns países, a escolha foi dividir os conteúdos a serem tratados por áreas de conhecimento, enquanto, em outros, se utilizou uma divisão por matérias (*asignaturas*). Aparece, com o tempo, pelos documentos, a necessidade de se propor uma formação teórica que oferecesse suporte ao trabalho docente, salientando o papel do professor como investigador de práticas educacionais. Observamos que a ideia de professor-pesquisador como sustentáculo para a formação de professores vai aparecer com maior frequência, mais recentemente, nem sempre com clareza conceitual, perpassando documentos e textos variados em diversos países, inclusive no Brasil. Segundo Saravia (2005), houve, no entanto, dificuldades para uma diversificação nas formações e no aprofundamento no atendimento às diferentes áreas de conhecimento, ficando essa formação em generalidades que davam certa fragilidade ao *como* da docência. Estudo relativo ao Brasil evidencia alguns anos depois, o mesmo fato (GATTI; NUNES, 2009).

Nos diversos países os processos de levar a formação inicial de docentes para o nível superior decorreram ora de situações conjunturais, ora de constrangimentos políticos, até que, finalmente, foram levados a efeito para cumprir acordos e compromissos internacionais. Sequências e similitudes,

quanto a esse aspecto, não foram encontradas entre os países, de modo que não se poderia dizer que tivesse havido uma mesma matriz entre eles ou entre alguns deles, no período antecedente aos estudos realizados naqueles dez países, em suas propostas. Fica evidente, assim, que seria necessário considerar uma análise cultural, política e pedagógica particular a cada caso, considerando a história da formação docente em cada país, de maneira contextualizada, sem descartar situações de influência de organismos diversos (SARAVIA, 2005). Afirmações gerais, como determinações, camuflariam as disputas nas realidades histórico-culturais específicas e o processo de produção das orientações para a formação docente. De acordo com análises apresentadas, efetivamente, o estado da arte não encontrou uma estrutura única para a formação inicial de professores. Cada país foi respondendo às suas necessidades de modo próprio, em função de seu contexto histórico e de sua cultura. Em alguns, duas modalidades de formação eram oferecidas: os cursos regulares, e, os voltados para a profissionalização, dirigidos a professores leigos, ou seja, aqueles que já se encontravam exercendo a docência, mas sem o devido preparo. A conclusão das análises tecidas para os diferentes países indicou que a formação inicial se centrou no desenvolvimento de conhecimentos gerais e de ampliação cultural dos futuros professores; deu maior ênfase à constituição de atitudes para ensinar e educar; e, também, buscou promover, por meio do ensino, consciência sobre a docência e sua contribuição para o progresso social, cultural e econômico das nações. Foi possível observar, ainda, segundo o autor acima citado, que os diferentes países, cada qual a seu modo, delinearam sua oferta de formação docente seguindo recomendações de especialistas abarcando genericamente: estudos gerais; conhecimento dos aspectos fundamentais da filosofia, psicologia e sociologia aplicados à educação; reflexões sobre a história da educação, educação comparada, pedagogia experimental, administração escolar, métodos de ensino próprios das diferentes disciplinas; formação específica naquela área em que o futuro professor iria atuar; prática da docência e de atividades escolares, mediante orientação de professores mais experientes.

Constatou-se que todos – ou quase todos – os programas de formação inicial de docentes encontrados nos inícios dos anos dois mil tinham raízes no século anterior, nas reformas educacionais empreendidas na década de 1990, na região. No entanto, tanto elas quanto a formação dos docentes oscilaram a depender de modificações nas políticas de governo.

Em alguns casos, acabaram mesmo por perder sua relevância social, em decorrência de vários fatores: baixa adesão a um perfil claro de docentes para a educação básica, financiamento insuficiente, variações nos aportes internacionais, inexistência de medidas estruturais necessárias em outros setores, perspectivas de cada administração.

Quanto ao lugar onde esta formação deveria se dar, os diferentes países analisados desenvolveram uma normatividade própria – alguns mantiveram a formação docente nas escolas normais convertidas em institutos de educação superior, com nível universitário; outros seguiram com as escolas normais superiores, sem atribuição desse nível; e outros, ainda, optaram pela formação (com muitas variações) nas universidades, embora com durações diversas; outros mantiveram a formação em nível médio. Mesmo na ausência de discussão a respeito do perfil de um formador, a partir de estudos de caso nacionais, encontraram-se propostas semelhantes acerca de como melhorar o perfil de formação existente e, diferenças nas formas de abordar tanto a carreira docente como seu início no setor público. Similaridades foram encontradas na visão da educação como sendo uma política de Estado. A depender do país, o respeito a essa última postura, variou, com alguns a assumindo de fato e outros a convertendo em política específica de um governo, ou seja, com tempo de encerramento curto. A variação no tempo de duração de uma proposta formativa acaba por ignorar que o processo geracional de formação e educação leva, no mínimo, quinze anos.

Constatados aspectos que mereceriam ser objeto de atenção de políticas e propostas de ação, por sua carência, Saravia assinala algumas perspectivas e desafios a partir dos estudos realizados em cada país, apontando para os próximos anos, entre outras, *a necessidade de*: *(a)* estruturar um sistema de formação mais criativo, flexível e crítico, centrado na realidade e em seu contexto, aberto às mudanças no campo da ciência e no da Pedagogia. Recomenda que, este sistema de formação inicial, em suas variadas formas institucionais, deve associar-se a entidades científicas e culturais para organizar atividades complementares e poder oferecer uma gama de serviços de apoio aos docentes em formação; *(b)* enfrentar as tensões citadas por Bazdresh (1998) presentes nas políticas empreendidas, como as tensões entre teoria e prática; o pensamento e a ação; o objetivo e o subjetivo (ou seja, entre propostas tomadas como científicas, como fontes objetivas para uma

dada ação, normatizadas, versus, as dimensões cognitivas, socioculturais ou emocionais das subjetividades em processos de aprendizagens); *(c)* avaliar constantemente os currículos da formação inicial dos docentes, pois há defasagens consideráveis em conhecimentos e metodologias de ensino; *(d)* levar os estudantes a: compreenderem que ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos; a tomarem consciência da natureza do ensino e dos diferenciais de aprendizagem possíveis, cuidando do desenvolvimento intelectual dos alunos; adquirirem uma gama de recursos a serem usados no trabalho docente, com base teórica sólida, conhecendo o porquê das metodologias de ensino; desenvolverem capacidades investigativas; e conhecerem o mundo no qual se insere o trabalho docente; *(e)* reconhecer que a prática de sala de aula é importantes e que há, portanto, imenso valor em oferecer, por meio de professores experientes, uma boa tutoria aos estudantes em formação, em especial naquelas que tendem a ser adotadas na realidade escolar. Nesse sentido, os estudantes podem trabalhar com diferentes professores das escolas, atuando em diferentes salas de aula e em distintas etapas, de modo a: aprender maneiras diversificadas de abordar as disciplinas; oferecer oportunidades para resolver problemas; desenvolver a autorreflexão; identificar os diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, para melhor orientá-los; *(f)* entender que os enfoques pedagógicos precisam se alimentar das tendências pedagógicas, filosóficas e sociológicas presentes no debate contemporâneo, privilegiando o enfoque intercultural (SARAVIA, 2005, p. 36-44).

Estas recomendações sinalizam que os aspectos nelas abordados não estavam sendo concretizados nas formações oferecidas nos diferentes países, portanto, que o papel das instituições formadoras mereceria um melhor equacionamento tanto no relativo ao perfil do docente a formar quanto em relação às práticas institucionais. Por estudos do período subsequente a este analisado em síntese no documento de Saravia (2005) verificamos que estas proposições não se concretizaram em modo extenso e que elas têm validade para a situação contemporânea encontrada na formação de professores para a educação básica pelas instituições de ensino superior na América Latina (UNESCO-OREALC, 2014; SILVA JÚNIOR et al., 2015; ÁVALOS, 2013).

Saravia (2005) em suas análises, sinaliza que, em se desejando melhorar a qualidade da educação escolar na região, seria necessário, além de facilitar,

incentivar e aprimorar o emprego de diversas metodologias de trabalho, dotar as escolas de materiais educativos na quantidade e qualidade devidas. A boa utilização de materiais pedagógicos, aliada à flexibilidade e facilidade em seu emprego no trabalho docente, requereria, por sua vez, *mudanças drásticas na formação de professores*. Observa o autor, que são poucos os programas formativos que previam temas atinentes ao campo afetivo, social e ambiental e ao papel dos fatores culturais e ambientais nas aprendizagens, algo da maior importância, especialmente para que se possa compreender a relação da linguagem com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Em estudos realizados sobre os currículos dos cursos de formação de professores em nível superior, no Brasil, isso também foi constatado, além de outros problemas que afetam diretamente a qualidade dessa formação. Apreciações semelhantes sobre a formação oferecida e a necessidade de mudanças drásticas na formação oferecida em nível superior também são apontadas (GATTI, 2012, 2015).

Em muitos outros estudos referentes à formação de docentes na América Latina[8] são mostradas fragilidades que se mantêm na formação de professores, sinalizando que não basta apenas mudar esta formação, pois seria imprescindível, também, simultaneamente, equacionar as carreiras na docência, tornando-as mais atrativas aos jovens. Assim, passada mais de uma década da síntese produzida por Saravia (2005), a partir da análise realizada em dez países da América Latina, nota-se que, a despeito de não faltarem pesquisas e proposições concretas quanto à formação inicial de professores, poucas mudanças substantivas ocorreram, e carências formativas continuam a ser evidenciadas. Rios e Valenzuela, em pesquisa sobre docentes chilenos, afirmam:

> *La explosión desregulada de la oferta de los programas de formación docente, muchos de ellos de precária condición, constituyó una forma de responder a los cambios demográficos y a políticas de ampliación de la cobertura de la ensegnanza pré-escolar y media y de la ampliación de la jornada escolar de los estudiantes de Educación Básica y Media* (RIOS; VALENZUELA, 2013, p. 87).

8 AGUERRONDO, 2004; FANFANI, 2006; VAILLANT; ROSSEL, 2006; GATTI et al., 2010; OLIVEIRA, 2010; ÁVALOS, 2011; ÁVALOS (Ed.), 2013; GATTI, BARRETTO; ANDRÉ, 2011; MONFREDINI, MAXIMINIANO; LOTFI, 2013; IEAL, 2011; INURRIAGARRO et al., 2012; GUERRERO et al., 2012; TERIGE, F., 2013; RIVAS, 2015.

Desse modo, as conclusões e proposições encontradas no estudo de Saravia (2005) ainda fazem sentido hoje, diante de uma situação que pouco se alterou, a despeito das mudanças positivas presentes nos discursos, propostas e documentos oficiais especialmente nos últimos dez anos. As diferenças entre discursos, normas e práticas se mantêm. E, sempre é preciso ter em mente as injunções político-econômicas e as diferenças políticas e culturais que marcam os muitos países latino-americanos em função de suas diferentes constituições históricas. A descontinuidade de políticas na região é fator relevante nas dificuldades em se construir ações que provoquem mudanças ou que causem real impacto na formação para a docência. Isto nos remete a Mainardes (2006, p. 49) que, tratando do conceito de "ciclo de políticas" de Stephen Ball e Richard Bowe (BOWE et al., 1992), destaca a importância da consideração, na análise dessas políticas, tanto de sua natureza complexa e controversa, como dos processos micropolíticos e da atuação dos profissionais na realização concreta das políticas no âmbito local, o que sinaliza para a "necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais".

Uma década após a síntese de Saravia (2005) publicação da UNESCO-OREALC (2014) identifica os temas mais importantes tratados nos debates críticos voltados à formulação de políticas docentes na América Latina e Caribe. Nessa publicação, o estudo de Louzano e Moricone (2014, p. 10-52) mostra que há certo consenso a respeito da necessidade de se propiciar uma formação inicial específica para aqueles que vão lecionar na educação básica, e que ela se situe em nível superior. Tal como indicava o estudo de Saravia (2005), as autoras mostram que há variações substanciais entre os países latino-americanos quanto ao tipo de instituição em que essa formação se dá, consideradas as diferentes etapas educacionais em que os futuros professores irão atuar. Apontam, igualmente, que há diversidade quanto às formas de oferta de formação inicial para professores, bem como nas exigências de entrada nos cursos e de estudos a serem realizados, e diferenças nas propostas curriculares e tempo de duração necessário até a titulação. Assinalam as autoras que a transferência da formação de professores do ensino médio (secundário) para o ensino superior, buscando propiciar sua ampliação e aprofundamento, está presente na maioria dos países, tendência já assinalada por Saravia (2005). Gatti e Barretto (2009) observam que essa transferência no caso do Brasil não foi acompanhada de orientações claras

e de uma política efetiva de apoio, o que trouxe consequências sérias para a formação de docentes, especialmente para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental.

Em nível superior, essa formação, na América Latina, continua diversificada; é, em alguns casos, oferecida em universidades, em outros, ela se dá nas faculdades ou, ainda, em institutos específicos para formar professores. Há também institutos de formação de docentes em nível superior, mas, sem equivalência universitária. Citando Ávalos (2011), Louzano e Moricone (2014) observam que em alguns países, caso da Guatemala, Nicarágua e Honduras, a formação inicial docentes continua sendo oferecida pelas escolas normais de nível médio (secundário). Observamos que, no Brasil, em virtude de alteração recente em sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como já apontado, essa é uma alternativa possível para aqueles que irão lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e já se observa, em vários estados brasileiros, a volta da expansão da oferta nesse nível formativo, que estava em extinção e passa a aumentar. As necessidades de professores para ampliação do atendimento na educação infantil foi justificativa para essa medida (GATTI, 2015).

A questão das representações acerca da docência, que sabemos guiam concepções formativas, também é discutida por Louzano e Moricone (2014). Com apoio em pesquisas e documentos diversos, apontam que a docência é vista na região, ora como uma arte, ora como um talento, ora como um ofício para o qual algum conhecimento já é suficiente para que se possa ensinar; é tratada como uma missão, ou uma mera ocupação, e, mais recentemente, como um trabalho ou uma profissão. As representações sobre a docência impactam políticas de formação, como também de carreira. As autoras logo acima citadas apontam que prepondera, no debate atual, a compreensão de que a docência requer formação científica e pedagógica, indispensável para um bom exercício profissional. Diferentes visões aparecem em um mesmo contexto e influenciam, conforme sua prevalência, as políticas de formação docente. Nos países nos quais o magistério é representado de modo mais frequente como talento e que, para ser exercido, basta saber, esforços públicos e institucionais para qualificar os profissionais docentes são menores.

Em documentos recentes observa-se que convivem, na América Latina, quatro representações que marcam as posturas de políticas, gestores,

sindicatos e associações. Em alguns casos elas se combinam. Uma delas apresenta-se na lógica da vocação e do cuidado, até como missão. Outra se constitui conforme a lógica do trabalho, outra, segundo a lógica do conceito de profissão, e, finalmente, outra na lógica da atuação comunitária. Assim, os professores ora são entendidos como estando em uma missão, até de caráter redentor de gerações, ora como trabalhadores que compartilham dos mesmos problemas que assolam os demais trabalhadores (ou seja, como integrantes do proletariado), ora como profissionais com *status* social definido e portadores de um conhecimento específico; e, ora, como tendo responsabilidades político-sociais em relação às comunidades em que as escolas se situam, visando a sua transformação e superação de condição. Apontamos que as colocações de Ávalos (2013) e as discussões de Souza, Villas Bôas e Ens (2012), de Ferreira (2006) e Gadotti (1996), explicitam bem essas questões, como também o fazem os documentos da Internacional da Educação para a América Latina – ver, entre outros, IEAL (2011) – e as posições da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, do Brasil, CNTE[9]. Essas representações podem ser detectadas em dinâmicas de várias formações, em diferentes instituições.

Ponderamos que a visão de senso comum, que entende a docência como dom ou missão, predominante por décadas e ainda presente em algumas circunstâncias, e nichos culturais, pode ser considerada conveniente em algumas condições políticas, por não exigir grandes investimentos financeiros ou esforços formativos. A ideia de atividade para mulheres, associada à perspectiva de cuidado, também acaba por contribuir com esse comportamento político. Contradições instauram-se, uma vez que, o desenvolvimento histórico da profissionalização docente vem se dando em função do desenvolvimento de conhecimentos científicos sobre o aprender, sobre as questões didáticas e sobre o desenvolvimento humano, como também pelas necessidades postas mediante evolução demográfica, cultural e do mundo do trabalho; a emergência de demandas variadas por parte de diferentes grupos sociais; os avanços da sindicalização e as ações de associações e organizações sociais e científicas diversas. Todos esses aspectos implicam considerar a profissionalização e o trabalho docente em sua complexidade e, também, em termos de demandas e exigências que essa complexidade coloca

9 Produções acessíveis em: <www.cnte.org.br/>.

aos poderes públicos para sua estruturação e dinamização, e, para a formação de professores. Mais ainda, esta questão não se desliga das condições do exercício da docência.

3.2 Perfis formativos

Sem exceção, os países latino-americanos exigem algum tipo de formação específica para o ingresso no magistério. Mas, há situações em que isto não se verifica, pois ainda se encontram docentes atuando sem uma formação geral e pedagógica, e também, em muitos casos, sem formação na disciplina que lecionam. Isto se processa dada a escassez de professores em algumas regiões ou áreas de conhecimento, como as científicas (Física, Química, Biologia e Matemática), em razão, seja da baixa procura de cursos de formação de professores nessas áreas, ou porque os formados preferem trabalhar em setores mais prestigiados e mais compensadores financeiramente. A opção por formações por disciplinas, e não por áreas de conhecimento, afeta essa condição. As lacunas de professores formados, nas redes escolares, em diversas das disciplinas do currículo, como também, como constatado, a precariedade curricular existente nas formações desses profissionais, leva ao empenho de vários países para promover a formação em serviço de docentes atuando em diferentes níveis escolares ou desenvolvendo programas especiais para suprir essas lacunas (VAILLANT; ROSSELL, 2006; ÁVALOS; MATUS, 2010; DAVIS et al., 2012).

Muitos dos países analisados nos estudos citados apresentam em seus documentos algumas características que compõem um perfil docente. Alguns dispõem de padrões (*standards*) que servem de referência para os currículos dos cursos, como é o caso do Chile, Peru, Equador e países do Caribe. O Chile consolidou orientações para a formação de professores expostos no documento "Marcos para la buena enseñanza", partindo do pressuposto que

> *Una profesión que tiene claros los parámetros de su óptimo ejercicio es reconocida y legitimada en la sociedad. Más sólida aún es aquella que ha generado colegiadamente los criterios que caracterizan su bueno desempeño a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. La*

> *profesión docente debe alcanzar ese nivel y el consiguiente mayor aprecio. [...] En eso consiste el Marco para la Buena Enseñanza* (CPEIP, 2008, p. 5).

O documento que sintetiza o Marco proposto foi elaborado pelo MEC, a partir da reflexão compartilhada das equipes técnicas do Ministério, da Associação Chilena de Municipalidades e do Colégio de Professores, *"teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares".* Orientam o documento três questões: o que é necessário saber? O que é necessário saber fazer? Quão bem se está fazendo? (CPEIP, 2008, p. 7). São definidos quatro Domínios, critérios por domínio e fundamentação dos critérios e seus descritores. Os Domínios propostos são: A- Preparação para a docência; B- Criação de ambiente propício para a aprendizagem; C- Ensino para a aprendizagem de todos os estudantes; D- Responsabilidades profissionais.

Outros países, como o Brasil e a Argentina, têm orientações curriculares de caráter bem geral, sem detalhar conteúdos propriamente ditos, sem definir padrões de referência detalhados. Nesse sentido, cabe às diferentes instituições formadoras definir seu currículo e os conteúdos a serem tratados nas diferentes disciplinas. Essa questão envolve, no momento, discussões teóricas sobre quais conhecimentos, capacidades e saberes devem ser apropriados ou desenvolvidos por quem exercerá a docência e, ainda, sobre quais vertentes teóricas privilegiar. Terreno pouco pacífico nele encontramos perspectivas de formação muito variadas: ora de natureza teórico-abstrata (algumas conflitantes entre si), ora de caráter mais prático, ora marcadas por uma visão relativa a padrões culturais, ora mais tecnicista e mecânica. Há, no entanto, certo consenso quanto à ideia de que existem conhecimentos específicos para o trabalho docente e de que algumas disposições e atitudes merecem ser cultivadas pelos professores. Não se pode negar que houve algumas propostas de mudanças curriculares, por exemplo, na Argentina, Colômbia, Peru, Brasil, mas, não foram mudanças profundas ou que possam ser consideradas inovadoras. Note-se que o México elaborou um novo modelo curricular, e o Chile, como já citado, definiu o seu. O Brasil como exposto em tópico anterior tem novas diretrizes para a formação de professores com a proposição de uma base curricular nacional comum para essa formação (BAUER, 2013; MORICONE, 2013; LOUZANO; MORICONE, 2014; SILVA; ALMEIDA, 2015; RIVAS, 2015; BRASIL, 2015).

3.3 Práticas de formação e Estágios

As práticas educacionais são recomendadas como devendo estar presentes desde o início da formação docente, integradas a diversas disciplinas curriculares, em diversos países. No entanto, faltam dados que indiquem como isso se realiza no cotidiano dos cursos (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; CÓX; MECKES; BASCOPÉ, 2010). Louzano e Moricone (2014), com base em documentos oficiais da Argentina e do Peru, indicam haver neles uma diversidade de práticas recomendadas. Na Argentina, são propostas atividades de campo, com observação e participação em escolas e em comunidades, análise das informações relevantes e das situações didáticas encontradas (simulações, microaulas etc.); emprego de práticas docentes nas salas de aula; residência pedagógica. O Peru inclui uma disciplina de práticas em todos os semestres do curso, respeitando critérios de progressividade e complexidade. Como há muitos programas de formação a distância e grande oferta de cursos noturnos para os muitos estudantes que trabalham, as práticas acabam ocorrendo de forma precária. No Brasil, a orientação de que práticas sejam oferecidas desde o início dos cursos foi claramente proposta a partir de 2002, quando o CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002). Nas novas diretrizes consolidadas e publicadas em 2015 essa postura é reforçada (BRASIL, 2015). A questão é que, até onde mostram os estudos no Brasil, o proposto não é posto em prática na grande maioria dos cursos. Sendo as novas diretrizes muito recentes será necessário aguardar um tempo para avaliar seu real impacto. No Brasil o sentido do que se denomina práticas como componente curricular é repleto de ambiguidades.

Os estágios, associados aos cursos, são recomendação encontrada em vários dos documentos de países na América Latina, uma vez que esses cursos têm por objetivo a formação de trabalhadores que serão profissionais nas redes de ensino instituídas. A formação inicial de docentes realizada no ensino superior vem sendo questionada por razão do descuido com os estágios dos estudantes, exigidos nos diversos cursos em alguns países. Aponta-se o distanciamento dos cursos superiores das realidades das redes escolares em suas práticas educacionais. Em seu estudo, Saravia (2005), mediante análises em que se baseou, já levantava a necessidade de se reconhecer que a atividade docente em sala de aula é um foco essencial na formação, sendo da maior importância que se cuide de oferecer experiências reais em escolas aos futuros docentes em seu

processo de formação, bem orientadas, acompanhadas por professor experiente e realizadas com um projeto de trabalho claro. Esse cuidado em propiciar estágios bem orientados, em situações diversas nas redes escolares aparece com força na bibliografia internacional e em documentos oficiais. Não se encontram referências claras sobre essa questão nos documentos nacionais, mas há indícios de que a realização de estágios, onde previsto, nem sempre atende ao papel que deles se espera nas práticas (RIVAS, 2015; CALDERANO, 2012). Com esse cenário, emergiu em vários lugares a proposta de *residência pedagógica*, variando sua proposição para o período formativo ou após a formação, como também seus propósitos e formato. No Brasil houve iniciativas nesse sentido, algumas não tendo perdurado, ou tendo permanecido como experiência de pequeno porte, situadas em uma instituição (GOMES, 2015). Há Projeto de Lei no Senado Federal (BRASIL, 2007) sobre a instituição da residência pedagógica para professores, que levantou muitas polêmicas e não tem avançado.

3.4 Modalidades institucionais

As instituições que formam professores apresentam-se como públicas ou privadas, e, em alguns locais caracterizam-se como comunitárias, como é o caso de instituições confessionais, por exemplo. A tendência, já apontada por Saravia (2005), de incremento da oferta de formação de professores em instituições privadas é tendência consolidada hoje. Há, no conjunto dos países, número de matrículas crescentes nesse tipo de instituição. Estudos brasileiros, como os de Gatti e Barretto (2009) e Gatti, Barretto e André (2011), bem como os da UNESCO-OREALC (IEAL, 2011, p. 12-13), mostram bem esta tendência. No estudo citado da UNESCO-OREALC, observa-se que, das 532 instituições que ofereciam cursos de formação inicial para a docência em 2009, 59% delas eram privadas. Na distribuição de matrículas, em termos de dependência administrativa, na relação pública-privada, a porcentagem das matrícula em instituições privadas, assim se apresentava nos países estudados: Chile, 75,6%; Nicarágua, 12,5%; Peru, 48,6%; República Dominicana, 21,4%. No Brasil, essa relação atualmente é de 61% (BRASIL, 2016) O que se observa também segundo as análises é que a evasão nesses cursos é alta. Deve-se notar, no entanto, que os dados do IEAL e do Inep sinalizam que, em regiões economicamente mais carentes, predomina a oferta dessa formação por parte do sistema público,

indicando que os governos têm assumido essa responsabilidade e que a ação governamental atua como fator de equilíbrio perante as desigualdades regionais. No Brasil aparece outro dado a se notar: a oferta de vagas para a formação de professores em áreas científicas é maior em instituições públicas. Como nessas áreas a procura é menor, e os investimentos são maiores (laboratórios etc.), elas não entram nos interesses das instituições privadas que, pela sua configuração, visam ao lucro. Também não buscam soluções integradas. No Brasil houve um crescimento apreciável de *holdings* na educação com ações em bolsa de valores.

Continua-se observando nos diferentes países, de acordo com normas estabelecidas por órgãos de cada governo, grande variação em termos de número de anos e de horas que a formação inicial de docentes envolve. A duração dos cursos pode ser, conforme o caso e o país, de 2 a 6 anos, envolvendo entre 2.600 a 5.400 horas. O mais comum é encontrar-se propostas de formação que levam entre 3 e 4 anos, em tempo parcial, com muitos dos estudantes trabalhando simultaneamente à realização do curso, seja no próprio magistério, seja em outras funções. Mediante diretrizes recentes, no Brasil, até 2019, as instituições deverão ter todos os seus cursos de licenciatura para formar professores realizados com 3.200h, distribuídas em oito semestres, como apontado em capítulo anterior (BRASIL, 2015).

As modalidades de oferta vão desde as exclusivamente presenciais, passando pelas que contam com uma parte presencial e parte a distância, até as que oferecem cursos exclusivamente *online,* com emprego de vários recursos (vídeos, materiais impressos, telefone etc.). A expansão da educação a distância na formação de professores tem sido apreciável nos países latino-americanos. No Chile, essa modalidade atende entre 12% e 14% dos estudantes, tendo havido certa regressão nessa modalidade de oferta. Na Colômbia ela cresceu e no Brasil, em 2010, já atingia 60% dos estudantes formados em cursos de licenciatura em Pedagogia, os quais são responsáveis pela formação de professores para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Em 2016, entre os ingressantes no ensino superior oferecido a distância, 40% eram de licenciaturas (BRASIL, 2016). Essa expansão tem sido objeto de algumas pesquisas e de discussões em que pesam de um lado, as boas possibilidades que essa modalidade de curso tem, e de outro, a realidade da oferta que mostra carências qualitativas visíveis. Particularmente no Brasil essa tendência se tornou

forte, estimulada por políticas do governo federal, congregando instituições de diversas naturezas. Mais uma vez nessa modalidade de oferta predominam matrículas em instituições privadas. Dados sobre a qualidade dessa oferta têm apontado problemas ligados não só à forma de utilização das tecnologias e os modelos de implementação, mas, também quanto aos conteúdos, tutorias e avaliações. Uma questão apontada é a alta evasão encontrada nesse tipo de cursos (RIVAS, 2015; LOUZANO; MORICONE, 2014; COX; MECKES; BASCOPÉ, 2010; TELIAS; VALENZUELA, 2008; GATTI, 2012).

Estudos detalhados sobre as estruturas curriculares, disciplinas, programas, conteúdos e horas dedicadas a diferentes grupos de conteúdos efetivamente oferecidos nas instituições formadoras, praticamente inexistem. A quantidade e a variedade dos programas voltados à formação inicial de docentes e de instituições que a oferecem dificultam muito investigações desse tipo, conforme constata Ávalos (2011). Os estudos realizados por Gatti e Nunes (2009) e Gatti (2012), no Brasil, detalham esses aspectos, mostrando o predomínio de uma formação mais genérica na disciplina em que o futuro professor irá atuar, e muito poucas horas dedicadas, proporcionalmente, à sua formação pedagógica e didática, não chegando a 10% do tempo de formação. Estudo de Burns e Luque (2014), comparando Cuba, Uruguai e Peru, mostrou que Cuba se diferencia muito dos demais por ter 72% do tempo de formação docente realizado a partir da prática, acumulando 7.100 horas, em cinco anos, enquanto Uruguai e Peru destinavam apenas 40 e 50 horas, em todo a formação, à prática pedagógica. Levantando problemas sobre a formação inicial para a docência em países latino-americanos encontram-se também os estudos sobre professores iniciantes e suas dificuldades (GUERRERO et al., 2012; INURRIAGARRO et al., 2012).

Nesse aspecto, Louzano e Moricone sinalizavam:

> *Aunque los documentos oficiales de los países y los escasos estudios nacionales dan cuenta de un cambio en las directrices nacionales que apoyan los diseños curriculares de los programas, son necesarios nuevos estudios para comprender cómo se desarrollan e implementan los currículos de formación docente, en especial para entender cómo se integran la formación pedagógica y los contenidos disciplinarios* (LOUZANO; MORICONE, 2011, p. 32).

Condições socioeconômicas e aspectos culturais específicos, como a tradição de formação bacharelesca ou a persistência, em vários setores políticos, sociais e acadêmicos, de atribuir pouco valor a tais cursos, contribuem para que as condições em que essa formação se passa mostrem carências notáveis. O excesso de exigências postas ao professorado também contribui para expectativas formativas nem sempre condizentes com seu trabalho (VAILLANT, 2009; VÉLAZ DE MEDRANO; VAILLANT, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; UNESCO-OREALC, 2014; OLIVEIRA, 2016).

Outro fator mais recentemente apontado, que intervém na dinâmica formativa dos cursos de formação inicial para a docência em nível superior, é o perfil e a formação dos professores universitários que a ministram. Muitos deles não tiveram formação pedagógica e sua seleção e carreira se baseiam, sobretudo, em trabalhos científico-acadêmicos nas áreas de conhecimento a que se dedicam (Física, Matemática, Sociologia etc.). A maioria não teve formação pedagógica e poucos estudam e pesquisam questões relativas ao ensino e às didáticas nessas áreas (ORTEGA; CASTAÑEDA, 2009; VEIGA, 2014).

Assim como levantamos no capítulo anterior para o Brasil, desponta em países da América Latina a questão dos direitos humanos na formação de docentes. Documentos e leis referentes à educação na região começam a dar presença para essa perspectiva como elucida o estudo publicado pelo UNESCO-IIPE (2015), em Buenos Aires, e, com isso, os primeiros impactos nas propostas formativas de professores. Esse aspecto pode ser exemplificado pelas novas propostas da Bolívia (UNESCO, 2011) e do Paraguai (PARAGUAY, 2013), entre outras. Na proposta educacional da Bolívia coloca-se que o objetivo é formar professores com vocação de serviço à comunidade, com qualidade e pertinência pedagógica e científica, identidade cultural e de classe, atitude crítica, reflexiva e contextualizada na realidade sociocultural (UNESCO, 2011). No estudo acima citado do IIPE/UNESCO afirma-se que:

> *La noción de derechos humanos, sin embargo, tiene un potencial que va mucho más allá de ofrecer recursos para la judicialización de situaciones violatorias de derechos, constituyéndose además en una herramienta política fundamental* (UNESCO-IIPEP, 2015, p. 66).

Em documento do IEAL (2011), que sintetiza estudos de caso realizados em quatro países latino-americanos[10], descortina-se a possibilidade de se vir a superar o tipo de formação mercantilizada e pragmatista desenvolvida, em geral, na formação de professores. Esta orientação era (é) adotada na suposição de que os docentes pudessem conhecer e aplicar em suas aulas determinadas técnicas didáticas, sem compreender os processos pedagógicos subjacentes e sem considerar o contexto social e institucional no qual o processo de ensino tem lugar. Na nova visão, a formação docente passa a ser concebida em uma perspectiva integral, agregando o caráter ético-moral e uma formação geral de contexto, além dos conteúdos e experiências relativas aos conhecimentos acadêmicos, didático-pedagógicos, e os concernentes à prática profissional (IEAL, 2011, p. 50-52).

3.5 Apontamento final

A partir dos estudos referidos, das questões apontadas por Saravia (2005), que, como vimos, continuam válidas, e das colocações de Louzano e Moricone (2014), e demais autores citados, se pode tirar sinalizações relevantes quanto à formação de docentes para a educação básica nas instituições de nível superior na América Latina, as quais permitem refletir sobre o papel dessas instituições no que se refere a essa formação. Semelhanças entre os países de língua espanhola e o Brasil são várias, e diferenças também, e, há problemas recorrentes em toda a região.

Não se questiona o valor e aprofundamento que a formação em nível superior de docentes pode agregar, e, é uma boa sinalização o movimento para que essa formação se dê nesse nível, bem como os esforços dos diferentes países latino-americanos para que isso se concretize. No entanto, as análises apontam para a necessidade de mudanças na formação oferecida, quer para que ela tenha maior densidade em seus conteúdos curriculares, tanto para os relativos aos fundamentos como para as práticas, além de contemplar aspectos sociais e éticos, e, mostrar-se mais integrada às realidades escolares, como também comportando a interdisciplinaridade. Políticas mais bem dirigidas e com implementação monitorada podem ajudar a alterar o quadro vigente. Estas políticas têm urgência. O volume dos desafios relativos

10 Chile, Peru, República Dominicana e Nicarágua.

à quantidade de docentes para o atendimento da educação básica e à qualidade de sua formação é enorme. Na América Latina e Caribe contava-se em 2014 com mais de 6 milhões de professores nesse nível educacional. Estimativas do número necessário de docentes para 2020 apontam para um acréscimo em torno de 2,3 milhões de professores, entre substituição por aposentadorias e ampliação necessária da rede de atendimento, e, a projeção para 2025 é da necessidade de acréscimo de aproximadamente 3,8 milhões de docentes (UNESCO, 2016). Sem políticas bem dirigidas na região, em cada país e mesmo por cooperações entre os países, planejamento objetivo e adequado, investimentos imprescindíveis, o caminho será parecido com o que já se vivenciou, o de arranjos e remendos, com responsabilizações locais apenas e muitas soluções provisórias. Nas condições das dinâmicas sociais que vivenciamos na região, em que a seletividade social e econômica marca diferenças significativas, parafraseando o ditado popular, a corda roerá do lado mais fraco. São necessárias considerações sobre os impactos dessa situação na América Latina e das necessidades postas pela escolarização, considerada ainda como processo formativo relevante na sociedade contemporânea. Isso requer compromisso político real com a qualificação das novas gerações em termos de cidadania e seu exercício. Consciência social e ética passa necessariamente pela compreensão de conhecimentos que favorecem a preservação da vida e das relações sociais dignas e equitativas.

Na América Latina somos todos vizinhos próximos, com mobilidades fortes entre os países, o que demanda posturas de cooperação e intercâmbios com respeito às culturas e histórias próprias, porém, necessitando compartilhar experiências e busca de soluções para a educação básica na região e a formação dos docentes e sua valorização. Em documento internacional sobre professores e políticas docentes na educação básica (GIZ, 2017), tratando especialmente de países com baixo ou médio desenvolvimento, lê-se que a política sobre docência abrange completa e relevante formação inicial de professores, remuneração e incentivos que atraiam os jovens e retenham bons professores, compromisso docente com equidade e inclusão, desenvolvimento profissional contínuo e ambiente de trabalho seguro, saudável e estimulante para o ensino e para as aprendizagens. Nesse mesmo documento apontam-se impasses nas realidades dos diferentes países em relação a esses pontos os quais podem ser referências para políticas de ação na direção de sua superação. Os desafios das políticas em relação à docência

são considerados em duas dimensões, a de assegurar professores onde são necessários e a de alavancar e assegurar a qualidade da docência. Encontram-se planejamentos inadequados, restrições financeiras, ausência de formação bem orientada, professores com baixa qualificação, distribuição desigual de docentes relativo a local, sua identidade social e tipo de formação, em escolas rurais ou servindo a minorias, carreiras sem estímulo, etc. A superação dos atuais cenários requer política compreensiva e sincronizada, o que praticamente não se observa (GIZ, 2017, p. 5-11).

Capítulo IV

Formação de professores e professoras* no contexto da expansão da escolaridade no Brasil do século XXI

Na primeira década do século a continuidade de governos democráticos na América Latina e o crescimento econômico, grandemente beneficiado por uma conjuntura externa que favoreceu a exportação de commodities, se combinaram para produzir um notável progresso social na região. Mais de 50 milhões de pessoas saíram da pobreza, passando a fazer parte das classes médias emergentes.

O PIB cresceu cerca de 30% entre 2000-2013; a dívida externa, agigantada durante as décadas anteriores, reduziu-se à metade; baixou o nível de desemprego ainda que não tenha diminuído o trabalho informal; aumentou a esperança de vida e a mortalidade infantil decresceu substancialmente. No marco político, ampliaram-se os direitos fundamentais da população graças a mudanças econômicas e a disposições fiscais. As políticas educativas se expandiram e se diversificaram, ampliando as fronteiras da educação tradicional. É assim que principia o extenso estudo comparativo de Axel Rivas sobre os ganhos, entraves e desafios da educação em sete países da América Latina, a saber, Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Uruguai, que juntos representam 76% da população latino-americana, no período de 2000 a 2015 (RIVAS, 2015).

E prossegue o autor. No decorrer dos primeiros 15 anos, a região viveu um tríplice processo de expansão dos direitos educativos. Ampliou-se o acesso a todos os níveis da educação; o financiamento público aumentou, tanto em números relativos, quanto em números absolutos por aluno; direitos das populações historicamente excluídas ou marginalizadas foram reconhecidos. Evidentemente os caminhos percorridos pelos países para a consecução das

* Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê *professores*, entende-se *professores e professoras*.

políticas foram diversos e os ritmos imputados às mudanças, diferentes. Não obstante, todos convergiram no sentido de assegurar uma educação para todos até o final do ensino médio.

4.1 Evolução da escolaridade da população no Brasil

Os significativos avanços sociais registrados no Brasil neste início de século resultaram, portanto, na redução da miséria e da pobreza, incidindo na diminuição da desigualdade. Em torno de 20 milhões de pobres (23% deles) acenderam aos estratos médios da população, passando a usufruir de maior quantidade de bens e serviços, inclusive os educacionais.

Considerando que apenas na virada para o século XXI o país logrou que praticamente todas as crianças de 7 a 14 anos frequentassem a escola obrigatória, observa-se, nesse intervalo de tempo, um aumento persistente e expressivo da escolaridade da população em todas as etapas do sistema educacional. Esse avanço teria sido mais fortemente impulsionado não apenas por conta do crescimento econômico e do aumento da renda do trabalho, registrados em boa parte do período, mas também por mudanças estruturais observadas em diversos segmentos da sociedade e pelas transferências de renda aos mais pobres (NERI, 2008). De acordo com o autor, esse segmento ascendente a que ele denomina a nova classe média (classe C) aufere aproximadamente a renda média da sociedade, compreendida acima dos 50% mais pobres e abaixo dos 10% mais ricos. Sob a égide da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), políticas universais e focalizadas ampliaram grandemente o direito à educação e as oportunidades educacionais ao conjunto da população.

Entretanto, sendo o Brasil ainda marcado por profundas inequidades do ponto de vista da distribuição de renda e dos benefícios sociais, não é de surpreender que persistam fortes desigualdades no que se refere ao acesso à educação, à capacidade de prosseguir nos estudos e à qualidade da educação recebida. Elas passam pela grande clivagem da origem socioeconômica da população, pelo seu pertencimento de gênero e étnico-racial, sendo os homens mais pobres e menos brancos os mais prejudicados. Mas estão também intimamente imbricadas com o tipo de atendimento que é oferecido aos alunos nas instituições pelas suas mantenedoras, consideradas também as disparidades de desenvolvimento das distintas regiões do país em que elas estão situadas e as trajetórias históricas e culturais que as constituem.

Não obstante, a despeito das diferenças, são inegáveis os progressos quanto ao aumento do nível geral de escolaridade da população. Para oferecer um quadro sucinto da evolução da escolarização nas suas diferentes etapas em âmbito nacional, valemo-nos particularmente das Sinopses Estatísticas da Educação Básica e da Educação Superior, (INEP, 2015) e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio do mesmo ano (IBGE, 2015). Esses dados foram processados pela ONG Todos pela Educação e estão publicados no "Anuário Brasileiro da Educação Básica" (2017).

Não pode ficar sem registro o fato de que uma nova etapa de atendimento educacional foi recentemente incorporada à educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996/ LDB (BRASIL, 1996), de acordo com as determinações da constituição. Na educação infantil, que acolhe a primeira infância desde os primeiros meses de vida, as matrículas nas creches, que as recebem até os três anos de idade, evoluíram de 13,8% em 2001 para 30,4% em 2015. E nas pré-escolas, nas quais a frequência de crianças de quatro e cinco anos foi tornada obrigatória pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), as matrículas saltaram de 66,4% em 2001 para 90,5% em igual período. Em números absolutos trata-se, portanto, de 7,9 milhões de crianças incorporadas ao atendimento dos sistemas educativos.

No ensino fundamental, o único de frequência compulsória antes de 2009, a taxa líquida de matrícula passou, durante esses anos, de 94,9% para 97,7 %, mesmo tendo em conta que a partir de 2006 a legislação estendeu a duração dessa etapa, que passou de oito para nove anos, incluindo os alunos de 6 a 14 anos de idade. Se 49% dos jovens de 16 anos concluíram o ensino fundamental em 2001, 76% passaram a fazê-lo em 2015. O total de matrículas nessa etapa é de 27,9 milhões de alunos nesse último ano.

Ponto de inflexão entre o mundo do trabalho e das carreiras acadêmicas, o ensino médio como etapa final da educação básica no Brasil é, certamente, a mais desafiadora e problemática, o que acontece também em outros países, como os da América Latina. Embora a Emenda Constitucional de 2009 tenha tornado obrigatória a escolaridade até os 17 anos, reiterando as prescrições da LDB/1996, a frequência ao ensino médio ainda não se universalizou, a despeito dos progressos que se podem observar no período.

Entre 2001 e 2015 a taxa líquida de matrícula nessa etapa passou de 41.2% para 62.7%, mas a proporção de atendimento dos adolescentes e jovens de

15 a 17 anos matriculados na escola, independentemente do ano/série que cursam após o ensino fundamental, elevou-se de 77,7% para 84,3%. O percentual de jovens que concluíram o ensino médio aos 19 anos de idade subiu de 33,3% em 2001 para 58,8% nesse intervalo de tempo. Entre os 8 milhões de alunos matriculados no ensino médio, 93,9% frequentam os cursos de formação geral; uma proporção ainda bastante reduzida faz o ensino médio articulado com a educação profissional (4,8%) e um percentual residual está no curso normal/magistério (1,1%).

Na perspectiva de universalização dessa etapa da escolaridade a pergunta que permanece é: como se situam atualmente os 10,5 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos registrados pelos dados demográficos da população em 2015? De acordo com as informações da Pnad 2015, 56,8% deles cursam o ensino médio, mas 19,2% ainda estão no ensino fundamental; 14,6% estão fora da escola e não concluíram o fundamental e 6,6% não estudam, mas concluíram o ensino fundamental. Os demais frequentam o ensino superior (2,7%) ou cursos pré-vestibulares (0,1%). As fragilidades intrínsecas ao ensino médio advêm da ambiguidade dos seus propósitos quanto à formação – para a cidadania, propedêutica e profissionalizante –, das características disfuncionais dos currículos e da irregularidade no fluxo de matrículas. Porém, como se pode perceber, seu desempenho sofrível tem também a ver com o gargalo que permanece no ensino fundamental. Parte da população brasileira ainda não consegue concluí-lo, ou não o faz no tempo esperado.

De forma transversal, perpassando as diferentes etapas da educação básica, multiplicaram-se também, no período, as políticas da diversidade, que dedicam atenção especial a segmentos sociais historicamente fragilizados buscando assegurar a equidade quanto às condições de acesso ao conhecimento. Diferenciaram-se as escolas de educação no campo, de atendimento às populações remanescentes de quilombos, às populações indígenas aldeadas; houve um foco mais claro sobre a educação das pessoas com deficiência e sobre a educação de adultos, expandiu-se a educação de tempo integral, privilegiando as populações socialmente vulneráveis.

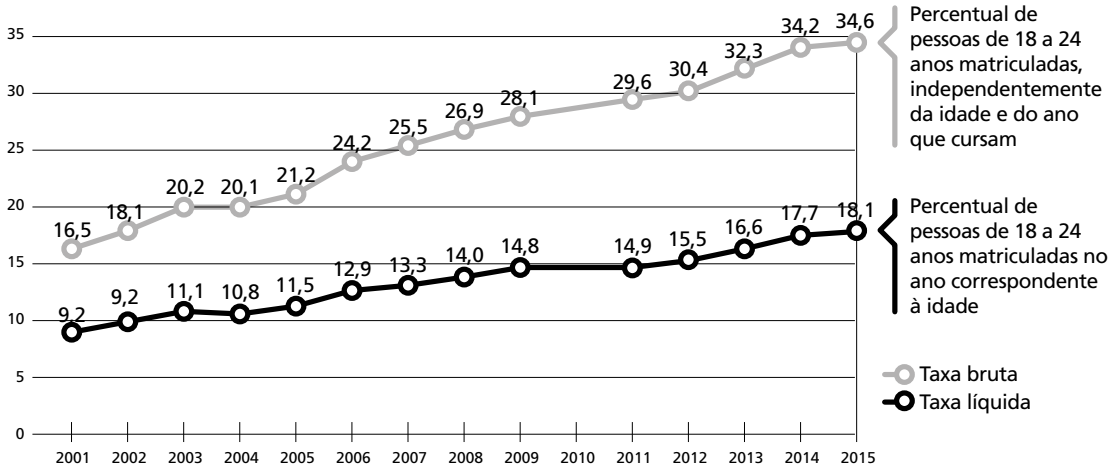
Currículos e materiais didáticos passaram a considerar a história da África e as contribuições dos afrodescentes e dos povos indígenas, e a discutir questões de gênero e orientação sexual com vistas à construção de um novo paradigma, mais equitativo e igualitário, de relações sociais. Livros didáticos

foram distribuídos gratuitamente a todos os alunos, da educação infantil ao ensino médio, das escolas públicas brasileiras pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o segundo maior do gênero no mundo, que perde apenas para o da China.

No que se refere à educação superior, observe-se a expressiva evolução da ampliação do percentual de estudantes; proporcionalmente muito maior do que a encontrada no ensino médio. Entre 2001 e 2015 dobraram tanto a taxa líquida, quanto a taxa bruta de matrículas da população de 18 a 24 anos, tal como se pode observar no Gráfico 4.1. São 18,1% os estudantes registrados no ano correspondente à idade, e 34,6% os matriculados no ensino superior independentemente da idade e do ano que cursam em 2015, o que indica uma atuação deliberada das políticas de governo no sentido de expandir as oportunidades educacionais e atender a uma demanda reprimida por esse nível de escolaridade. Atualmente os 8 milhões de estudantes na educação superior pareiam com os 8 milhões de alunos matriculados no ensino médio.

Gráfico 4.1

Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior. Taxa bruta e líquida. Brasil 2001-2015.



Fonte: IBGE/Pnad – Elaboração: Todos Pela Educação.
Nota 1 - Foram utilizados os microdados reponderados das Pnads 2001-2009.
Nota 2 - Gráfico extraído do *Anuário Brasileiro de Educação Básica*, 2017.

Para se ter um parâmetro de comparação, de acordo com os Indicadores de Educação da OCDE (OECD, 2017, p.51), a média da população de 25 a 34 anos com educação superior dos países do bloco subiu de 26% em 2000 para 42%, 43% em 2015/16.

Em suma, no curto intervalo de década e meia, a escolaridade média da população brasileira de 18 a 29 anos que, no início do século girava em torno de 7,7 anos, subiu para 10,1 anos de estudo. Em 2015, são 48.7 milhões de estudantes matriculados na educação básica e 8 milhões na educação superior, perfazendo um total de 56.8 milhões de alunos nos sistemas regulares de ensino.

Para uma população estimada pela Pnad em 206 milhões de habitantes em 2016, as Sinopses Estatísticas referentes ao ano registram o total de 56.866.180 estudantes, 85,8% na educação básica (48.817.479), e 14,1% na educação superior (8.048.701), aos quais se somam os 266.818 alunos de pós-graduação *stricto sensu*. Representando o maior contingente de estudantes de pós-graduação da América Latina, estes estão distribuídos entre os cursos de mestrado (47,4%), doutorado (40,3%) e mestrado profissional (12,3%), segundo dados da Capes (2016).

É forçoso reconhecer o grande esforço despendido pela nação para sustentar um enorme aparato educacional que acolhe pouco mais de um quarto da sua população nos sistemas de ensino e que, em grande medida, tem contribuído para diminuir o *gap* educativo do país em termos de anos de estudo.

Mas o aumento do número de anos de escolaridade da população por si só não é suficiente para avalizar a qualidade da formação requerida pelas demandas sociais e pelos desafios da contemporaneidade. Atentando para a evolução entre 2005 e 2015 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que estabelece uma razão entre o rendimento escolar dos estudantes do ensino fundamental e médio e as taxas de aprovação nas respectivas etapas de ensino, constata-se que ele tem apresentado progressos sucessivos.

Verifica-se, porém, que ele ainda está distante de alcançar as metas parciais estabelecidas pelo PNE 2014-2024 para o segundo segmento do ensino fundamental e para o ensino médio, o que torna mais árduo o empenho para alcançar os níveis propostos para 2021. Conforme o "Anuário Brasileiro da Educação Básica" (2017), apenas nos anos iniciais do ensino fundamental a evolução do Ideb supera a meta parcial estabelecida para 2015 (média 5,5/

meta 5,2). Nos anos finais, o Ideb chega perto da meta parcial (média 4,5/ meta 4,7), mas a rede pública, majoritária, registra em todas as regiões do país resultados menores do que o esperado. No ensino médio o avanço fica bem abaixo do previsto para o período (média 3,7/ meta 4,3). Grandes diferenças de resultados entre as escolas públicas e privadas persistem, nunca inferiores a 1,5 no Ideb, em qualquer dos segmentos considerados, assim como diferenças entre as regiões. Do mesmo modo, embora tenham diminuído sensivelmente, as taxas de distorção idade/série continuam bastante altas nos anos finais do ensino fundamental (26,8%) e no ensino médio (27,4%).

Muito aquém do desejável é também o resultado da aprendizagem dos alunos de 15 anos aferido pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em 2015, a cargo da OCDE, a despeito dos avanços registrados em leitura e matemática.

Na comparação mais horizontal das aprendizagens dos países latino-americanos medida pelas provas SERCE (2006) e TERCE (2013), do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade Educativa (LLECE) da UNESCO-OREALC, que pode ser encontrada no estudo de Rivas (2015), os estudantes brasileiros se situam entre aqueles de progresso moderado. No entanto, quando os seus resultados são cotejados com os do conjunto dos países que participam da prova do Pisa de 2015, os alunos brasileiros continuam entre os que obtêm as menores pontuações. Metade não atinge a linha básica de proficiência em leitura e em ciências, e são 70% os que estão abaixo dela em matemática. Não é ocioso lembrar, contudo, que o Brasil, assim como os demais países da América Latina, parte de patamares iniciais muito mais baixos do que aquele do conjunto dos países que fazem a prova do Pisa.

De acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Básica e Superior referentes ao ano de 2016, os alunos da educação básica são atendidos por 2.196.397 professores; no ensino superior há mais 397.611 docentes, responsáveis pelos estudantes de todas as áreas, o que leva os professores a constituir um dos subgrupos ocupacionais mais numerosos do país. A despeito da sistemática queda da natalidade e do atual crescimento da população abaixo da taxa de reposição, estimado para 2017 em 0,77%, e para 2020 em 0,67% (IBGE, 2016), as grandes proporções que assume a oferta de educação básica fazem dessa etapa da escolaridade um celeiro fértil

para a formação de professores, oferecendo aos licenciandos um mercado de trabalho de proporções inusitadas. Para promover a qualificação de uma categoria profissional tão numerosa, os próprios processos de formação docente terminam por desempenhar um importante papel propulsor do crescimento do ensino superior no Brasil. Eles igualmente têm contribuído para conferir uma feição peculiar aos cursos (BARRETTO, 2015; GATTI; BARRETTO, 2009).

4.2 A expansão dos cursos de formação docente em números: o que eles revelam

Um marco regulatório decisivo para a expansão dos cursos de graduação voltados para a formação de professores nos anos 2000 foi a LDB nº 9.394/1996. Acompanhando as tendências internacionais, a exigência de certificação superior para a docência em qualquer das etapas da educação, de acordo com a lei, teve grande impacto particularmente na formação de professores dos anos iniciais da escolaridade. Para os docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio já era anteriormente exigida a formação nesse nível.

Após a promulgação da LDB/96 o lócus da formação docente foi majoritariamente transferido para o nível superior. Nos dez primeiros anos do século XXI dobram as matrículas nos cursos de licenciatura, mas o crescimento do número de estudantes nos cursos de Pedagogia, que formam os docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, é ainda expressivamente maior.

No Censo do Professor de 2009, metade dos docentes da educação infantil (52%) e 30% do ensino fundamental ainda não tinham curso superior (38,7% nos anos iniciais e 21,5% nos finais). No ensino médio apenas 9% deles não eram titulados. Em 2016 a proporção de professores não graduados diminui consideravelmente: eles passam a ser 34% na educação infantil e 20% no ensino fundamental, basicamente porque nos anos iniciais dessa etapa o percentual daqueles sem titulação superior cai para 25%; nos anos finais a proporção de não graduados mantém-se praticamente estável (23%). No ensino médio os docentes não titulados equivalem a 7%. A proporção de professores da educação básica com licenciatura e/ou mais é

de 73,2%, o que equivale a 1.606.889 profissionais. Um percentual muito pequeno dos docentes (0,3%) tem apenas curso fundamental. Os 22,2% que são formados somente no ensino médio (488.064) e os 4% que não têm licenciatura (95.401) são candidatos potenciais à formação em nível superior, o que equivale a 583.465 dos docentes em exercício (INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica*, 2016).

A formação dos docentes da primeira infância, o mais novo segmento incorporado ao sistema educacional, é a que mais fica a dever no que se refere à titulação em nível superior, e, acrescente-se, tampouco atende os requisitos curriculares dos cursos em relação às demandas específicas dessa etapa.

Observe-se, contudo, que a disposição transitória da LDB que estipulava um prazo de 10 anos para que todos os docentes passassem a ser formados no ensino superior, ficou sem efeito pela Lei nº 12.014/2009 que altera a lei maior no que diz respeito à habilitação dos profissionais da educação (BRASIL, 2009). O atual artigo nº 61 da LDB admite, por consequência, que os docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental podem ser habilitados no nível médio ou superior, o que acolhe a permanência de um percentual reduzido de cursos de magistério de nível médio em alguns estados. Os docentes formados no nível médio, como já se viu, estão alocados majoritariamente na educação infantil. Eles tendem a completar a formação superior em serviço em cursos que, pretensamente, apresentam caráter emergencial, e são oferecidos pelo poder público e voltados expressamente para os docentes das redes públicas, ou em cursos regulares de licenciatura, públicos ou privados, uma vez que a formação superior já se estabeleceu como padrão no país.

De modo geral a expansão dos cursos de formação docente não apenas acontece pari passu com a ampliação das oportunidades educacionais para o conjunto da população, como tem se refletido significativamente no aumento de pessoas com nível superior de educação no país.

Considerando as áreas a que pertencem os cursos arrolados em 2016 pelo Censo da Educação Superior de 2017, observa-se que aqueles voltados à Formação do Professor e às Ciências da Educação, ao lado dos cursos de Comércio e de Administração, são os mais numerosos entre todos. Juntas, as duas áreas perfazem 43% da oferta dos cursos superiores no país, seguidos respectivamente pelos cursos de Saúde, Engenharia e profissões correlatas, e, com menor

frequência, pelos de Saúde, Direito, Engenharia e profissões correlatas. A soma das matrículas nos cursos dessas áreas representa 40,6% dos estudantes do ensino superior, sendo que 19% são alunos da Educação. Não por acaso, os cursos das duas áreas com maior número de matrículas são os que requerem infraestrutura menos custosa, além do que, esses são os únicos cursos oferecidos em torno de 40% pela educação a distância. Nos demais, essa modalidade de ensino apenas muito raramente chega a mais de 2,0% e nunca ultrapassa os 5%.

Tabela 4.1

Número total de cursos na educação superior segundo as áreas específicas e respectivas matrículas. Brasil, 2016.

	Cursos		Matrículas	
	N	%	N	%
Comércio e administração	7.473	(21,7)	1.735.194	(21,6)
Formação de professor e ciências da educação	7.378	(21,4)	1.524.329	(19,0)
Saúde	3.929	(11,4)	1.058.837	(13,2)
Direito	1.184	(3,4)	862.324	(10,8)
Engenharia e profissões correlatas	3.491	(10,1)	665.602	(8,3)
Arquitetura e construção	1.465	(4,3)	540.420	(6,7)
Ciências sociais e comportamentais	1.108	(3,2)	326.270	(4,1)
Computação	2.048	(5,9)	266.191	(3,3)
Serviço social	435	(1,3)	164.691	(2,1)
Agricultura, florestas e recursos pesqueiros	768	(2,2)	140.742	(1,8)
Artes	1.106	(3,2)	115.675	(1,4)
Ciências	719	(2,1)	105.200	(1,3)
Serviços pessoais	752	(2,2)	98.665	(1,2)
Veterinária	247	(0,7)	86.884	(1,1)
Jornalismo e informação	490	(1,4)	77.718	(1,0)
Ciências físicas	429	(1,2)	71.898	(0,9)
Humanidades e letras	464	(1,3)	59.881	(0,7)
Produção e processamento	407	(1,2)	38.583	(0,5)
Proteção ambiental	257	(0,7)	36.458	(0,5)
Serviços de segurança	102	(0,3)	24.115	(0,3)
Matemática e estatística	135	(0,4)	12.131	(0,2)
Serviços de transportes (cursos gerais)	53	(0,2)	8.204	(0,1)
Total	34.440	(100,0)	8.020.012	(100,0)

Fonte: INEP. *Microdados do Censo da Educação Superior,* 2016.
Nota: As áreas foram compatibilizadas com as que constam do Anuário da OCDE.

Mediante a distribuição dos graduados no ensino superior, entre os grandes campos de conhecimento em que essas áreas são agrupadas nos Indicadores de Educação da OCDE, é possível depreender as prioridades a eles conferidas pelos diferentes países da Comunidade Europeia, Estados Unidos e demais parceiros da entidade, sugerindo atenção às razões dessas escolhas em contextos histórico/culturais e configurações sociais tão diversas. O fato de que no Brasil as opções pelos cursos de graduação no campo da Educação representam o dobro da média dos países da OCDE: 20 e 10 respectivamente (OECD, 2017, p. 72) é certamente um indício do esforço que vem sendo feito pelo país para inserir-se em um novo patamar de formação.

Para melhor entender a magnitude do esforço mundial que deve ser despendido pelos diferentes países para assegurar a escolaridade das respectivas populações, um dos aspectos a levar em conta é a estrutura etária dos habitantes, uma vez que as mudanças na sua composição alteram substancialmente as demandas pelos serviços sociais.

Um dos recursos utilizados por Amaral (2016) para examinar essa questão foi o de calcular a razão entre crianças e jovens em idade educacional (zero a 24 anos) e o total da população para o Brasil, para países do bloco da OCDE e para os BRICS, com base em dados de 2010 obtidos junto à UNESCO, Agencia Central de Inteligência dos Estados Unidos e em processamentos próprios. Para o Brasil a razão foi da ordem de 45%, o que equivale a quase o dobro da relação encontrada em média nos países membros da OCDE (26%), que reúne entre eles os mais ricos do mundo. Para esse cálculo o autor excluiu do bloco Chile, México, Hungria e Turquia, por possuírem renda per capita mais baixa, próxima dos países dos BRICS – países de população numerosa e economia de impacto no contexto internacional. Para o bloco dos BRICS, de que fazem parte Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, constatou que apenas no caso da Índia a razão é um pouco mais desfavorável que a do Brasil (46,2%). Isso significa que os recursos humanos e materiais necessários para equacionar adequadamente as nossas demandas educacionais serão, ainda por mais de duas décadas, proporcionalmente muito mais volumosos do que os requeridos pelos demais países considerados.

Há que considerar, contudo, como alerta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que o Brasil está vivendo um momento de bônus demográfico muito propício ao desenvolvimento, visto que a proporção de jovens e adultos é

atualmente maior que a quantidade de crianças e de idosos na população. Essa situação cria condições favoráveis para investir mais na qualidade da educação das novas gerações – que estão se tornando gradativamente menores –, bem como nas demandas educacionais, agora mais concentradas na qualificação de jovens para o mercado de trabalho. Daí a importância de políticas públicas que, se bem direcionadas, podem contribuir para garantir o capital humano capaz de aumentar a produtividade e a riqueza da nação, conforme assevera o próprio IBGE. Entretanto esse período é curto, e estima-se que o fenômeno se extinguirá a partir de 2020, quando a população entre 15 e 60 anos começar a diminuir. A previsão é que em 2050 quase 30% da população terá mais de 50 anos e as demandas, que já estão aumentando em relação à saúde e à previdência, aí estarão fortemente concentradas (IBGE, 2016a).

No que concerne aos docentes, ainda que a certificação em curso superior esteja se generalizando, a melhoria da qualidade da educação básica – principal desafio do sistema escolar brasileiro –, não se modifica apenas mediante a nova titulação dos professores, tampouco se explica necessariamente por ela quando tomada como fator isolado, dada a complexidade do fenômeno.

Diante desse quadro, as circunstâncias em que têm se multiplicado os cursos superiores, e, em especial os cursos que qualificam para a docência na educação básica, assim como as características que eles assumem, têm merecido especial atenção dos estudiosos da área.

4.2.1 Evolução das matrículas nos cursos de licenciatura nas primeiras décadas do século XXI

Como detectado em pesquisas anteriores (BARRETTO, 2015; GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011; GATTI; BARRETTO, 2009), a evolução das matrículas no conjunto das licenciaturas denota um crescimento de proporções expressivas no decorrer deste século. Com 659 mil estudantes em 2001, os cursos passam a ter mais de 1,5 milhão de alunos em 2016, como se pode observar na Tabela 4.3[11]. Desse crescimento, em parte imputado às políticas de governo que deliberadamente ampliaram, diversificaram e, em

11 O número de matrículas nos cursos de formação docente pode não coincidir com os publicados em trabalhos anteriores, particularmente até 2010, por conta da reformulação das formas de enquadramento dos cursos realizada pelo Inep (INEP. *Censo da Educação Superior*, 2010: resumo técnico).

medida significativa, subsidiaram a oferta de cursos superiores no campo da Educação, resulta que atualmente o total das matrículas nos cursos de licenciatura chega perto de 70% dos professores em exercício na educação básica. Certamente por força das novas exigências legais da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade, dentre os cursos de licenciatura os que mais têm crescido são os de Pedagogia.

Tabela 4.2

Evolução do número de matrículas nos cursos de licenciatura segundo a dependência administrativa e a modalidade de ensino. Brasil 2001 a 2016.

		Total			Ensino presencial			Ensino a distância		
		Brasil	Pública	Privada	Brasil	Pública	Privada	Brasil	Pública	Privada
2001	Total	659.172	297.347	361.825	653.813	291.988	361.825	5.359	5.359	0
		100,0%	45,1%	54,9%	99,2%	44,3%	54,9%	0,8%	0,8%	0,0%
					100,0%	44,7%	55,3%	100,0%	100,0%	0,0%
	Pedagogia	222.476	72.010	150.466	220.906	70.440	150.466	1.570	1.570	0
		100,0%	32,4%	67,6%	99,3%	31,7%	67,6%	0,7%	0,7%	0,0%
					100,0%	31,9%	68,1%	100,0%	100,0%	0,0%
2005	Total	982.603	420.060	562.543	904.201	376.630	527.571	78.402	43.430	34.972
		100,0%	42,7%	57,3%	92,0%	38,3%	53,7%	8,0%	4,4%	3,6%
					100,0%	41,7%	58,3%	100,0%	55,4%	44,6%
	Pedagogia	315.299	134.434	180.865	288.156	109.276	178.880	27.143	25.158	1.985
		100,0%	42,6%	57,4%	91,4%	34,7%	56,7%	8,6%	8,0%	0,6%
					100,0%	37,9%	62,1%	100,0%	92,7%	7,3%
2011	Total	1.354.918	584.301	770.617	926.641	480.448	446.193	428.277	103.853	324.424
		100,0%	43,1%	56,9%	68,4%	35,5%	32,9%	31,6%	7,7%	23,9%
					100,0%	51,8%	48,2%	100,0%	24,2%	75,8%
	Pedagogia	586.651	132.265	454.386	305.103	97.933	207.170	281.548	34.332	247.216
		100,0%	22,5%	77,5%	52,0%	16,7%	35,3%	48,0%	5,9%	42,1%
					100,0%	32,1%	67,9%	100,0%	12,2%	87,8%
2016	Total	1.524.329	579.581	944.748	882.749	497.700	385.049	641.580	81.881	559.699
		100,0%	38,0%	62,0%	57,9%	32,7%	25,3%	42,1%	5,4%	36,7%
					100,0%	56,4%	43,6%	100,0%	12,8%	87,2%
	Pedagogia	679.539	126.503	553.036	299.794	100.795	198.999	379.745	25.708	354.037
		100,0%	18,6%	81,4%	44,1%	14,8%	29,3%	55,9%	3,8%	52,1%
					100,0%	33,6%	66,4%	100,0%	6,8%	93,2%

Continua...

Continuação da Tabela 4.2

Porcentagem de crescimento do número de matrículas nas licenciaturas, segundo o período.

		Total			Ensino presencial			Ensino a distância		
		Brasil	Pública	Privada	Brasil	Pública	Privada	Brasil	Pública	Privada
2001 a 2011	Total	105,5%	96,5%	113,0%	41,7%	64,5%	23,3%	7891,7%	1837,9%	(inf.vezes)
	Pedagogia	163,7%	83,7%	202,0%	38,1%	39,0%	37,7%	17833,0%	2086,8%	(inf.vezes)
2005 a 2016	Total	55,1%	38,0%	67,9%	-2,4%	32,1%	-27,0%	718,3%	88,5%	1500,4%
	Pedagogia	115,5%	-5,9%	205,8%	4,0%	-7,8%	11,2%	1299,1%	2,2%	17735,6%
2005 a 2011	Total	37,9%	39,1%	37,0%	2,5%	27,6%	-15,4%	446,3%	139,1%	827,7%
	Pedagogia	86,1%	-1,6%	151,2%	5,9%	-10,4%	15,8%	937,3%	36,5%	12354,2%
2011 a 2016	Total	12,5%	-0,8%	22,6%	-4,7%	3,6%	-13,7%	49,8%	-21,2%	72,5%
	Pedagogia	15,8%	-4,4%	21,7%	-1,7%	2,9%	-3,9%	34,9%	-25,1%	43,2%

Fonte: INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior*, 2001, 2005, 2011 e 2016.

O grande *boom* nas matrículas na Pedagogia ocorre na primeira década do século, em que a proporção de estudantes aumenta 164%, ao passo que o crescimento de alunos no conjunto das licenciaturas é da ordem de 104%. Na segunda década o crescimento arrefece nitidamente, tanto no cômputo geral das licenciaturas, quanto nos cursos que preparam docentes para os anos iniciais da educação básica (13% e 16% respectivamente entre 2011-2016). Esses podem ser indícios de saturação do mercado tendo em conta os limites socioeconômicos da clientela potencial para arcar com os custos da expansão da educação superior, e ou ainda, de que estaria escasseando na população o número de pessoas com ensino médio completo o que constitui pré-requisito para o acesso ao ensino superior.

A expansão das matrículas acontece, sobretudo, por meio da via privada. Se em meados da primeira década, no cômputo geral das licenciaturas, o número de matrículas no setor privado já era maior do que no público (54% e 45%), essa diferença se acentua muito até 2016: as instituições privadas passam a responder por 62% dos estudantes, enquanto as públicas se responsabilizam por 38% deles. Os cursos de Pedagogia, que iniciam o século com alto percentual de matrículas no setor privado (67,6%), chegam em 2016 com 81,4% dos estudantes atendidos por esse setor. Observe-se ainda que no setor público a proporção de matrículas nas licenciaturas decresce ligeiramente de 2011 a 2016, como também diminui o número absoluto de estudantes nas suas IES, ao passo que nas IES privadas esse número continua a crescer.

Mas não só se altera a relação público x privado na oferta das licenciaturas, como também se modifica profundamente a relação das matrículas entre as modalidades de ensino oferecidas pelas instituições. No início do século o MEC não autorizava, a não ser em caráter excepcional e apenas no setor público, o funcionamento de cursos a distância no ensino superior. Com a perspectiva de ampliar as oportunidades de acesso da população a esse nível de formação, e particularmente empenhado no suprimento de professores para a escola básica, o MEC equipara os cursos EaD aos cursos presenciais em 2005 (BRASIL, 2005). Cria em seguida a Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006 (BRASIL, 2006) e declara explicitamente que seu propósito primeiro é o de possibilitar que estudantes – ou professores da escola básica sem graduação ou atuando fora da área de sua formação –, tenham condições de se titular, especialmente os que residem em áreas distantes dos grandes centros urbanos onde se concentra a oferta de ensino superior (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

A equiparação dos cursos EaD aos cursos presenciais altera substancialmente o perfil de atendimento aos estudantes nos cursos de licenciatura e, a despeito das iniciativas da esfera pública, termina por beneficiar, sobretudo, o setor privado. Pelo modo como são organizados e funcionam, os cursos nessa modalidade permitem atender a um número maior de alunos com menor número de docentes e com infraestrutura menos custosa, provocando o barateamento das matrículas, o que tem levado ao fechamento de muitos cursos privados presenciais. Conforme Amaral (2016), segundo estimativas do MEC por ocasião da elaboração dos dois Planos Nacionais de Educação do período

(2001-2011 e 2014-2024), os custos do ensino a distância poderiam ser entre 60% a 80% menores do que o dos cursos presenciais.

De acordo com o Censo da Educação Superior, o número de alunos novos em cursos presenciais caiu 3,7% de 2015 para 2016, e na modalidade a distância, houve um aumento de mais de 20% do grupo de ingressantes. Com nada mais que 1% das matrículas em 2001, os cursos a distância chegam a abrigar 31,5% alunos de licenciatura em 2011 e, em 2016, passam a atender 42% dos estudantes, a maior parte destes nas IES privadas. Na Pedagogia a expansão – predominantemente feita por meio das inciativas privadas – valeu-se largamente da EaD desde a primeira década do século (42%). Em 2016, mais da metade dos alunos da Pedagogia frequentam cursos com essa modalidade de ensino nas instituições privadas (52%).

Em síntese, a formação oferecida aos professores dos anos iniciais da educação básica no decorrer dos anos 2000, feita predominantemente por intermédio das instituições privadas e pelo ensino a distância, está também, nos anos mais recentes, se expandindo nesses moldes em maiores proporções entre as licenciaturas das áreas específicas.

Sobre a rápida expansão dos cursos EaD, a grande improvisação dos seus projetos pedagógicos na maior parte das instituições, a precarização da infraestrutura de apoio e o insuficiente acompanhamento dos estudantes já nos demoramos no capítulo precedente. Resta sublinhar que a opção por essa modalidade de ensino está também profundamente imbricada com as estratégias contemporâneas adotadas por meio da iniciativa privada com vistas a aumentar a sua competitividade no mercado da educação.

O processo crescente de privatização dos cursos de licenciatura observado no período em apreço merece, portanto, maior atenção em virtude do grande impacto que tem, não só na formação dos professores da educação básica, como em dimensões mais abrangentes da oferta educativa. Ele tem a ver com políticas mais gerais adotadas pelo governo central com vistas à expansão da educação superior. Dentro do amplo propósito de democratização da educação no país, abraçado pelos governos democrático-populares do início do século XXI, o grande mote de democratização do acesso à educação superior desencadeou uma série de ações que afetaram não apenas o setor público como também o setor privado.

Da priorização da educação superior pelo governo federal resultou proposta, incorporada na forma de lei pelo PNE 2014-2024 (mas que já estava em pauta nas discussões do Congresso Nacional desde anos anteriores), a qual fixa como meta para o fim do período a taxa líquida de matrícula de 33% da população de 18 a 24 anos, e a taxa bruta de 50%. Segundo Trow (2005), uma taxa líquida de matrícula no ensino superior até 15% seria tida como elitista; entre 15% e 30% indicaria um processo de massificação; ele seria considerado universalizado ou de acesso aberto quando essa taxa líquida atingisse 50% ou mais da população.

Em 2007 foi criado o Reuni com vistas a ampliar a oferta e garantir a permanência dos estudantes nos cursos de graduação. Os projetos de desenvolvimento institucional das IES se propunham, entre outros aspectos, à: redução da evasão e aproveitamento das vagas ociosas, reorganização curricular e ampliação das políticas de inclusão e assistência aos estudantes. Daí resultou a abertura de 18 novas universidades e o aumento do número de vagas nas já existentes.

Os estados também contribuíram significativamente com a expansão dessa etapa de ensino. Com financiamento das unidades federadas, também proliferaram universidades e se interiorizaram campi nos respectivos territórios. O crescimento da oferta de vagas no ensino superior público se fez, portanto, majoritariamente por meio da criação de universidades, com a diversificação da oferta de cursos que abrangem os vários campos do conhecimento.

Diversas modalidades de ação afirmativa voltadas para essa etapa da escolaridade também foram adotadas, entre as quais o sistema de cotas e bônus sociais e raciais. Como argumenta Ristoff (2013), a democratização do ensino superior em um país em que a parcela majoritária de jovens está submetida a condições precárias de vida não pode prescindir de políticas públicas que procurem neutralizar em parte as dificuldades que enfrentam os estudantes com históricos escolares de oportunidades restritas para aceder a esse nível educacional. Uma das importantes medidas no sentido de contribuir para que parcela deles tenha melhores condições de transpor as enormes barreiras que as universidades mais antigas e tradicionais, historicamente formatadas para a formação das elites do país, impõem ao acesso e permanência desses segmentos da população no ensino superior, foi a Lei nº 12.711/2012, também chamada Lei de Cotas (BRASIL, 2012) Voltada às instituições

federais: institutos e universidades, ela estabelece a reserva de pelo menos 50% de vagas aos egressos do ensino médio que o tenham cursado integralmente em escolas públicas, uma vez que nestas estudam os estudantes provenientes dos segmentos majoritários da população. Metade dessas vagas deve ser destinada aos estudantes com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, o que termina por melhor contemplar o estudante trabalhador. A mesma lei estabelece ainda que, das vagas reservadas às escolas públicas, um percentual determinado pelos dados do último censo populacional para cada unidade da federação (50%) seja destinado a pretos, pardos e indígenas. Trata-se, portanto, de beneficiar populações que têm sido menos assistidas e mais excluídas das oportunidades educacionais ao longo da conformação histórico-social da sociedade brasileira, como bem argumenta Lázaro (2016).

Embora especificamente dirigida às IES federais, a Lei de Cotas acaba tendo seu alcance muito ampliado em razão do processo de reestruturação do Enem que, a partir de 2009, passou a ser uma prova unificada de acesso ao ensino superior. As instituições mantidas por qualquer das esferas de governo podem adotar a prova como processo seletivo parcial ou integral de seus novos alunos, por meio da adesão ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) uma plataforma digital alimentada pelo MEC, e, ao fazê-lo, devem acatar as determinações da Lei de Cotas para as vagas disponibilizadas por esse sistema. Cresce então enormemente a oferta de vagas pelo sistema público, de modo que, em 2016, os inscritos no Enem superam a casa dos 8,6 milhões de candidatos. As notas do Enem são também utilizadas como um dos critérios para concessão de bolsas ou subsídios públicos aos alunos de instituições privadas. Essas medidas de certo impactaram largamente as licenciaturas.

Por sua vez, o papel complementar desempenhado historicamente pelas instituições privadas de educação superior no Brasil em relação ao setor estatal assume novas nuanças e magnitude. Para além das universidades sem fins lucrativos – entre as quais as católicas e algumas outras poucas confessionais e comunitárias, que, ao lado das IES públicas, têm buscado investir, ainda que em menor escala, na capacidade de pesquisa –, o principal elemento diferenciador do ensino privado no país tem sido o modo como as instituições se relacionam com o mercado, mobilizando recursos para suprir a demanda das populações majoritárias pelo ensino superior. Ele oferece basicamente atividades de ensino e, em regra, não destina recursos aos caros

investimentos exigidos pela pesquisa e produção de conhecimentos novos. O assim chamado ensino privado de massa (GEIGER, 1986), caracterizado por captar recursos fundamentalmente das famílias dos estudantes, conheceu grande expansão nas últimas décadas do século passado entre nós. Diante da tendência de diminuição das matrículas em vista da estagnação do número de egressos do ensino médio, ele foi levado a fundir instituições de pequeno porte e a criar unidades com estruturas maiores e mais versáteis para fazer frente à necessidade de diversificação da oferta, especialmente com base na autonomia concedida às universidades para tanto pela LDB (BRASIL, 1996). Procedeu ainda à interiorização do atendimento e lançou-se em busca de novos mercados em regiões menos saturadas de cursos (SAMPAIO, 2000, 2011). Nas primeiras décadas do século XXI o aumento de recursos na área da educação, o alargamento dos direitos educacionais e as novas demandas de formação que induziram à formulação de metas ambiciosas para a expansão do ensino superior, deram também azo ao favorecimento do ensino privado com alentados subsídios públicos.

A maior expansão do setor privado do que a do setor público nos anos 2000 se beneficia em larga medida de programas de financiamento do governo federal destinados a subsidiar estudantes de baixa renda como o Fies e o Prouni.

É em razão da grande diferenciação interna do ensino superior no país que, para melhor entender as questões que envolvem a formação inicial de docentes, procura-se manter sistematicamente o recorte público X privado.

4.2.2 Oferta atual das matrículas nas licenciaturas: papel redistributivo do poder público e interesses de mercado

É nas IES públicas onde se encontram sistematicamente as maiores proporções de matrículas nos cursos diurnos. Embora a oferta de cursos noturnos nessas instituições tenha crescido significativamente em razão das políticas de democratização da educação superior pública o que favoreceu o acesso dos estudantes trabalhadores, a matrícula nesse turno é, em regra, sempre menor do que na dos turnos diurnos. Os cursos diurnos são oferecidos em turno parcial ou integral, sendo que os cursos em período integral encontram-se usualmente nas universidades e não nas faculdades isoladas. É nas instituições privadas que as matrículas estão predominantemente concentradas no turno

da noite, que atendem justamente a um maior contingente de estudantes que trabalham.

A importância do turno da noite para a expansão das oportunidades de formação superior tem sido largamente reconhecida. Entretanto, é preciso também admitir as suas limitações, particularmente no que se refere às práticas escolares requeridas especificamente para a formação da docência. Isso sem contar que a infraestrutura de apoio das instituições de ensino tende a ser mais precariamente disponibilizada aos alunos desse turno, em especial nas instituições públicas em que predominam os cursos diurnos.

Tabela 4.3

Matrículas nos cursos de licenciatura segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.

			Pública				Privada	Total
			Federal	Estadual	Municipal	Subtotal		
Pedagogia	Diurno[1]	N	57.978	61.338	1.555	120.871	124.883	245.754
		%	(23,6)	(25,0)	(0,6)	(49,2)	(50,8)	(100,0)
	Noturno	N	33.902	42.310	6.231	82.443	195.205	277.648
		%	(12,2)	(15,2)	(2,2)	(29,7)	(70,3)	(100,0)
	Total	N	91.880	103.648	7.786	203.314	320.088	523.402
		%	(17,6)	(19,8)	(1,5)	(38,8)	(61,2)	(100,0)
Demais Licenciaturas[2]	Diurno	N	203.896	142.525	2.843	349.264	111.827	461.091
		%	(44,2)	(30,9)	(0,6)	(75,7)	(24,3)	(100,0)
	Noturno	N	152.802	110.146	12.288	275.236	178.053	453.289
		%	(33,7)	(24,3)	(2,7)	(60,7)	(39,3)	(100,0)
	Total	N	356.698	252.671	15.131	624.500	289.880	914.380
		%	(39,0)	(27,6)	(1,7)	(68,3)	(31,7)	(100,0)
Total	Diurno	N	261.874	203.863	4.398	470.135	236.710	706.845
		%	(37,0)	(28,8)	(0,6)	(66,5)	(33,5)	(100,0)
	Noturno	N	186.704	152.456	18.519	357.679	373.258	730.937
		%	(25,5)	(20,9)	(2,5)	(48,9)	(51,1)	(100,0)
	Total	N	448.578	356.319	22.917	827.814	609.968	1.437.782
		%	(31,2)	(24,8)	(1,6)	(57,6)	(42,4)	(100,0)

Fonte: INEP. *Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior,* 2016.

Na esfera pública a participação dos municípios na oferta do ensino superior é muito pequena, sendo a União e os estados os grandes responsáveis pelo atendimento aos estudantes. À exceção da Pedagogia, em que os cursos

mantidos pelos estados comparecem com um montante ligeiramente maior de matrículas, nas demais licenciaturas as maiores proporções de estudantes estão a cargo das IES federais.

A oferta de matrículas pelas IES nas diferentes regiões do país mantém tendencialmente as variações encontradas entre elas desde a primeira década do século XXI. O perfil diferenciado de expansão da educação superior nos vastos territórios de cada uma das regiões do Brasil tem a ver com a sua configuração demográfica e com as peculiaridades socioeconômicas e culturais que as caracterizam. Destaca-se o papel redistributivo que vem sendo exercido pelo setor estatal, em especial quando as circunstâncias de oferta de cursos são menos atrativas para os interesses do mercado educacional.

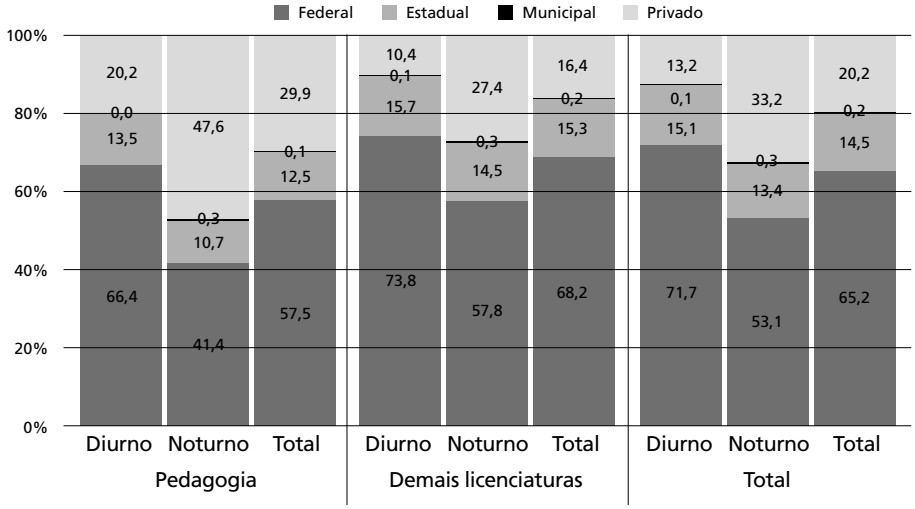
A Região Norte – extenso espaço territorial em que está situada grande parte da Amazônia brasileira –, possuía, no Censo Demográfico de 2010, 15,8 milhões de habitantes, muito baixa densidade demográfica (4,12 hab. por km²), localidades de difícil acesso e economia menos dinâmica. Nela a União é a instância de governo que atende de forma majoritária as demandas de formação de professores no nível superior (79,8%), tal como se pode averiguar no Gráfico 4.2. A forte presença das instituições federais oferece vestígios da continuidade do padrão de gestão instituído pelo governo central nos antigos territórios, incorporados como estados à região no decorrer do século passado.

Na Região Nordeste, a segunda mais populosa do país, com 53 milhões de habitantes e 34,15 hab. por km², concentram-se, assim como na Região Norte, grandes proporções de população com baixos indicadores sociais. Em conformidade com o tamanho da população, é no Nordeste que se encontra o segundo maior volume de matrículas nos cursos de licenciatura, e é também aí que o poder público, ao exercer a sua função redistributiva, supre a maior parte das demandas de formação superior de seus docentes (443.600 estudantes, 80,4% no setor público). Entretanto, são os estados e não a União os principais mantenedores das matrículas, seja nos cursos de Pedagogia, seja nas demais licenciaturas (Gráfico 4.3). Aí também pode ser observada a pequena contribuição dos cursos superiores municipais, sempre na oferta de cursos noturnos, seja dirigidos à formação dos pedagogos, seja aos estudantes das disciplinas específicas.

Segundo o Censo Demográfico de 2010 a Região Centro-Oeste era, dentre

Gráfico 4.2

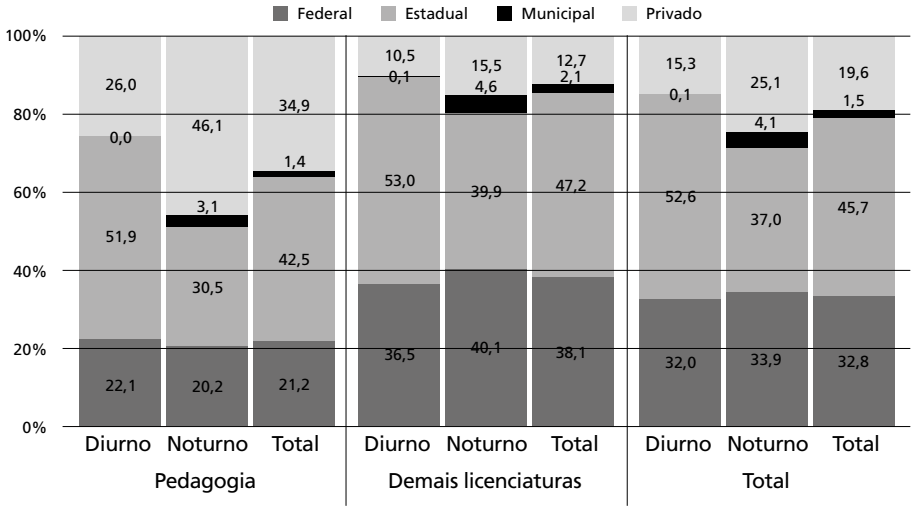
Percentual de matrículas nos cursos de licenciatura da Região Norte segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.



Fonte: INEP. *Sinopse do Censo da Educação Superior*, 2016.

Gráfico 4.3

Percentual de matrículas nos cursos de licenciatura da Região Nordeste segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.

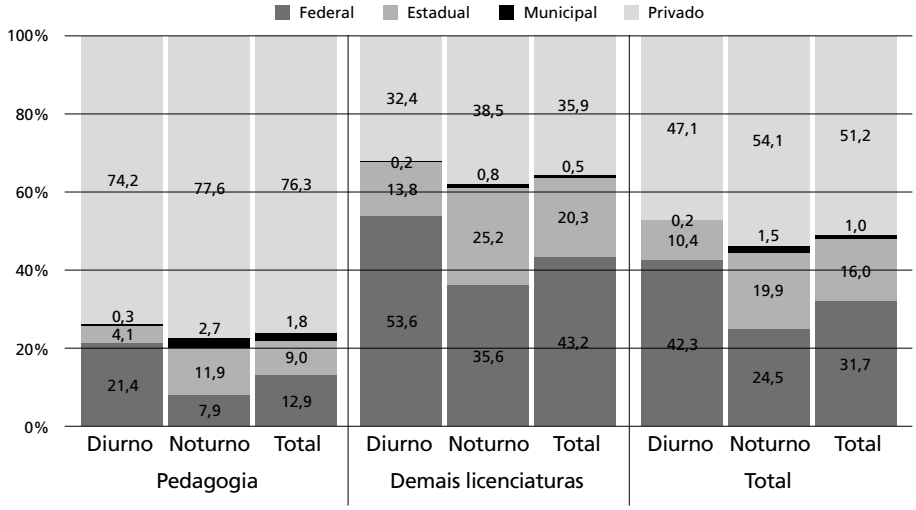


Fonte: INEP. *Sinopse do Censo da Educação Superior,* 2016.

todas, a que tinha menor número de habitantes: 14 milhões (8,75 hab. por km²). Contudo, nela está o densamente povoado Distrito Federal, onde se situa a capital do país. O Gráfico 4.4 registra a expansão do setor privado na oferta das licenciaturas, que acompanha, por sua vez, um movimento mais amplo de incursão do ensino superior de massa em busca de novos mercados na região, próspera em virtude da intensa produção agropecuária. Conquanto já seja o setor privado o maior provedor do conjunto das licenciaturas no Centro-Oeste, as proporções entre a oferta pública e privada de matrículas são aproximadamente equivalentes, havendo predominância das instituições federais no setor público. Nos cursos de Pedagogia mais de 76,% dos estudantes estão nos cursos privados e frequentam o turno da noite.

Gráfico 4.4

Percentual de matrículas nos cursos de licenciatura da Região Centro-Oeste segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.



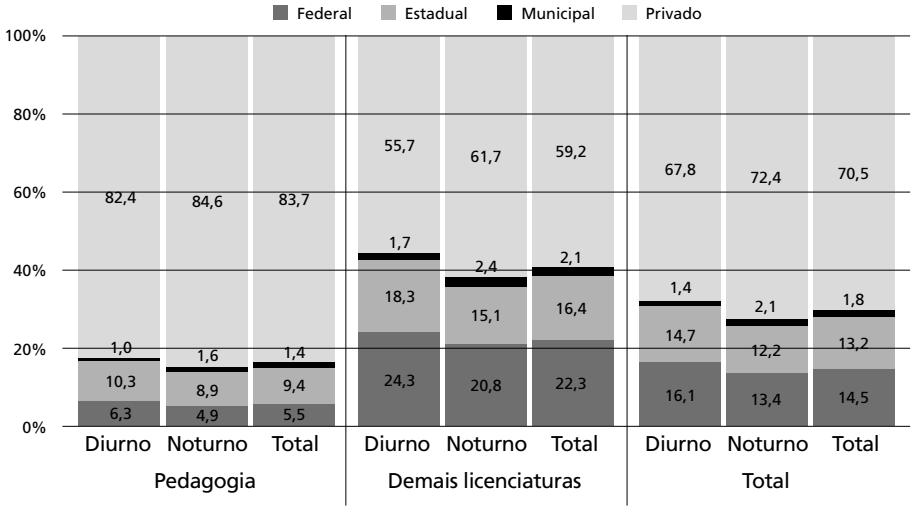
Fonte: INEP. *Sinopse do Censo da Educação Superior*, 2016.

Na mais populosa região do país, a Sudeste, com 80,3 milhões de habitantes e 86,9 de densidade demográfica, estão concentrados 42% da população brasileira. Tem sido o dinamismo econômico da região, especialmente ao longo do século passado, o fator do seu crescimento. Este vem acompanhado por indicadores extremos de pobreza e riqueza que compartilham os mesmos espaços altamente povoados, fenômeno mais acentuado nesta do que nas demais

regiões. Na Região Sudeste está igualmente concentrado o maior número de IES públicas, mas que é absolutamente suplantado pelo número de instituições privadas, que aí têm encontrado o terreno mais propício para a sua proliferação. E é obviamente na região que se encontra o maior contingente de matrículas nas licenciaturas: 505.156. Apesar de numerosas, as IES públicas, mediante sua estrutura e forma de funcionamento, longe estão de ter condições de atender as demandas do ensino superior nas dimensões em que elas se apresentam. Entre todos os cursos de licenciatura, elas contemplam apenas 29,5% dos estudantes, e nas licenciaturas específicas 40,8% deles. Mais grave é a situação dos cursos de Pedagogia, entregues quase que totalmente ao ensino privado de massa, que responde por 83,7% das matrículas, mais da metade delas no período noturno.

Gráfico 4.5

Percentual de matrículas nos cursos de licenciatura da Região Sudeste, segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.



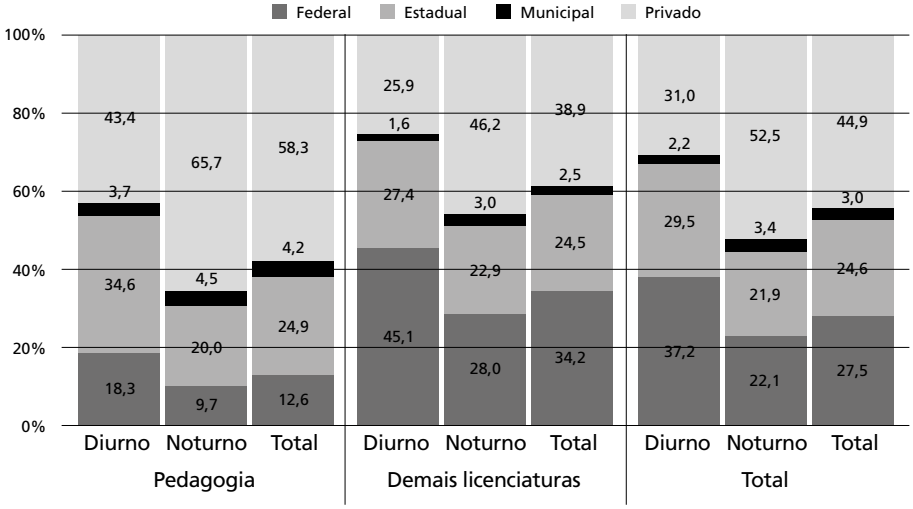
Fonte: INEP. *Sinopse do Censo da Educação Superior*, 2016.

Com 27,3 milhões de habitantes e 48,5% de densidade demográfica em 2010, a Região Sul é também uma região próspera do ponto de vista da sua economia e desenvolvimento. Apresenta, portanto, condições de mercado favoráveis para a multiplicação dos cursos particulares, ainda que proporcionalmente seja bem servida de instituições de educação superior públicas. Não há diferenças muito discrepantes entre a oferta pública

e a privada quando se considera o conjunto das matrículas nos cursos de licenciatura (55,1% e 44,9% respectivamente); do mesmo modo são aproximadas as proporções de matrículas nas instituições federais e estaduais no atendimento às diversas licenciaturas. As instituições municipais têm alguma presença tanto na oferta dos cursos de Pedagogia quanto nas demais. Sobre a formação dos professores dos anos iniciais da escolaridade mantém-se o padrão recorrente de predomínio das privadas.

Gráfico 4.6

Percentual de matrículas nos cursos de licenciatura da Região Sul, segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.



Fonte: INEP. *Sinopse do Censo da Educação Superior*, 2016.

4.2.3 Matrículas nas disciplinas das licenciaturas e demandas do currículo da educação básica

Os referenciais e as diretrizes curriculares de âmbito nacional para a educação básica pressupõem um currículo ordenado por grandes áreas de conhecimento que, em princípio, permitem pensar em uma perspectiva integrada as diferentes disciplinas escolares no que concerne aos anos

iniciais e finais do ensino fundamental e ao ensino médio, enquanto que na educação infantil as áreas ou campos de experiência possuem características interdisciplinares. Não obstante, de acordo com a configuração histórica dos cursos de formação de professores no interior das instituições de educação superior, as licenciaturas continuam, grosso modo, voltadas para as disciplinas específicas do currículo da escola básica e não propriamente para uma formação mais integrada e interdisciplinar.

O esperado é que os cursos de licenciatura em Pedagogia tenham maior número de matrículas que os demais. Eles preparam professores generalistas, de formação polivalente, que são responsáveis pelas classes de educação infantil e dos cinco anos iniciais do ensino fundamental, o que perfaz um largo período de tempo: nada mais do que os dez primeiros anos da educação básica.

A maior parte dos chamados professores especialistas nas disciplinas está, por sua vez, habilitada a lecionar nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. No entanto, há docentes de algumas disciplinas, como os de Física, Química, Sociologia e Filosofia, requisitados apenas no ensino médio, de sorte que, na perspectiva da formação estritamente disciplinar, o mercado da educação para eles é bem mais restrito do que para os demais, o que pode explicar, em parte, o número menor de estudantes nesses cursos. É inevitável, ao considerar o número de matrículas nas diferentes disciplinas escolares, que não só sejam levadas em conta as preferências pessoais dos estudantes, mas os cálculos que também informam as opções feitas por eles e que têm a ver com as ponderações sobre as demandas do mercado das profissões escolares e de outros campos de trabalho e a remuneração oferecida.

Considerando o conjunto das matrículas nas áreas das licenciaturas, conforme mostra a Tabela 4.4, um dos dados que salta à vista é o extremo desequilíbrio entre os cursos voltados para uma formação geral ministrada na educação básica e os que formam docentes para as disciplinas profissionalizantes. O número, absolutamente minguado, de matrículas na área VI corresponde, de certo modo, à oferta reduzida de cursos profissionalizantes de nível médio e tecnológico (pós-médio) no país, visto que a cultura dominante é fundamentalmente bacharelesca. Reflete também opções feitas pelas políticas públicas no decorrer do período analisado, como as que levaram inclusive à transformação de antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) que ofereciam formação de nível médio e pós-médio, nos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência

e Tecnologia (IFEs), com *status* de universidade. Mas pode ainda sugerir que a habilitação dos docentes para o ensino profissionalizante continue sendo feita em parte em cursos que não os de licenciatura.

Tabela 4.4

Matrículas nas áreas das licenciaturas segundo a dependência administrativa e modalidade de ensino. Brasil, 2016.

	Total			Presencial			A distância		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Áreas das licenciaturas	100,0%	38,0%	62,0%	57,9%	32,7%	25,3%	42,1%	5,4%	36,7%
	1.524.329	579.581	944.748	882.749	497.700	385.049	641.580	81.881	559.699
Área I Pedagogia	44,6%	8,3%	36,3%	19,7%	6,6%	13,1%	24,9%	1,7%	23,2%
	679.286	126.265	553.021	299.548	100.557	198.991	379.738	25.708	354.030
Área II Matemática e Ciências da Natureza	15,7%	11,3%	4,4%	11,9%	9,9%	2,1%	3,8%	1,4%	2,4%
	239.530	172.336	67.194	181.683	150.430	31.253	57.847	21.906	35.941
Área III Língua Portuguesa e Estrangeira	10,5%	6,3%	4,2%	7,1%	5,2%	1,9%	3,4%	1,1%	2,3%
	159.865	95.577	64.288	108.734	79.557	29.177	51.131	16.020	35.111
Área IV Ciências Humanas e Filosofia	11,9%	6,6%	5,3%	7,6%	5,9%	1,8%	4,3%	0,7%	3,6%
	181.264	100.170	81.094	116.037	89.297	26.740	65.227	10.873	54.354
Área V Educ. Física e Arte	15,5%	3,9%	11,6%	10,1%	3,7%	6,4%	5,4%	0,2%	5,2%
	235.631	59.316	176.315	153.938	56.567	97.371	81.693	2.749	78.944
Área VI Profissionalizante	1,0%	0,9%	0,1%	0,6%	0,6%	0,0%	0,4%	0,3%	0,1%
	15.132	13.068	2.064	9.665	8.910	755	5.467	4.158	1.309

Fonte: INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior*, 2016.

À parte as matrículas na Pedagogia, majoritariamente a cargo da iniciativa privada, outro dado que fica patente é que é o poder público que mais contribui, tanto em números absolutos quanto relativos, para a formação de professores das áreas Duras, de Letras, das Ciências Humanas e Filosofia, bem como das disciplinas profissionalizantes. Dentre as mencionadas, a área de Matemática e Ciências da Natureza é a que possui o maior número

de matrículas. Como essa tendência se mantém desde 2010, ainda que as proporções de matrículas tenham diminuído em todas áreas em 2016, exceto em Pedagogia, há indícios de que pode estar ocorrendo uma reversão do predomínio da formação docente nas Letras e Humanidades. Apenas na área V, em que estão agrupados a Educação Física e o conjunto de disciplinas que pertencem ao campo da Arte, é que há uma drástica inversão a favor das instituições particulares.

Quanto à modalidade de ensino, prevalece o presencial nas instituições públicas, tanto em números absolutos quanto em relativos, ao passo que a educação a distância é a que predomina nas instituições privadas. Lamentavelmente a Pedagogia, mesmo entre os cursos presenciais, é o "primo pobre" do ensino público, uma vez que as matrículas nos cursos privados presenciais representam quase o dobro das encontradas no setor estatal. Na modalidade a distância, a cada 23 matrículas nas instituições privadas correspondem menos de duas nos cursos públicos de Pedagogia.

A área V, por conta da Educação Física, cuja demanda por profissionais excede em muito a que provém das escolas, constitui o segundo nicho das instituições privadas e do ensino a distância, tendência que já havia sido observada na década anterior. Tal como no caso da Pedagogia, a grande proporção de matrículas a distância nos cursos de Educação Física, pela natureza das práticas disciplinares requeridas, suscita também maiores indagações sobre a sua efetividade nos cursos de formação de professores.

Ainda digna de nota é a maior contribuição do setor público nas licenciaturas de Matemática e Ciências da Natureza, seja por meio de cursos presenciais, seja pela educação a distância, o que pode ser explicado por uma intenção das políticas de governo de suprir a falta de professores das áreas Duras, detectada pelos estudos do MEC/Inep em 2006, mas também em razão da priorização pelo Estado dos conhecimentos instrumentais que advêm dessas áreas, considerados "úteis" em termos das prioridades econômicas do desenvolvimento.

No que toca especificamente às matrículas nas disciplinas das licenciaturas, a Tabela 4.8 em anexo oferece uma ideia mais precisa dos números e proporções em que elas se apresentam atualmente.

A propósito, vale retomar os achados do referido estudo do MEC/Inep (2006) sobre as demandas de formação docente, registrados por Gatti e Barretto

(2009), demandas essas que passaram a se tornar mais precisas por conta da depuração da coleta de dados e informações educacionais. Os dados revelados então eram novos e muito preocupantes. As únicas disciplinas em que havia mais de 50% de professores com formação correspondente àquelas em que lecionavam eram língua portuguesa, biologia e educação física. A área com maior índice de inadequação era a de ciências da natureza, com apenas 9% de professores de física e 13% de química habilitados nas respectivas disciplinas, cujo déficit incidia particularmente sobre o ensino médio. Pleiteava-se então que era necessário acrescentar, à demanda de formação docente em nível superior, a adequação da formação de professores que lecionavam disciplinas para as quais não tinham sido devidamente habilitados.

A licenciatura em ciências, que figura tanto na Sinopse Estatística da Educação Superior de 2010 como na de 2016, consiste numa tentativa tímida de formação interdisciplinar de professores nesse campo no intuito de sanar dificuldades dessa natureza, porém prepara basicamente para a docência no ensino fundamental. As associações científicas das diferentes áreas de conhecimento têm, no entanto, manifestado historicamente forte resistência à formação que fuja ao modelo estritamente disciplinar. Não surpreende, portanto, que as matrículas atuais no curso de ciências sejam muito pequenas e somente oferecidas pelo poder público na modalidade presencial.

Nas outras áreas não foram encontradas matrículas em cursos de licenciatura com caráter pluri ou interdisciplinar a não ser em Estudos Sociais, que somente aparece na Sinopse de 2016. Esse curso também apresenta pequena frequência de estudantes e é ofertado apenas pelo setor público, na modalidade presencial.

Observe-se, que apesar do amplo reconhecimento da importância do papel docente na educação da população, só em anos muito recentes (a partir de 2009) é que o aperfeiçoamento dos instrumentos de coleta de dados elaborados pelo Inep permitiu que se soubesse quantos efetivamente são os professores que trabalham na educação básica. O processo de identificação dos docentes possibilita que eles sejam computados uma só vez nas estatísticas educacionais e não mais mediante as funções por eles exercidas em diferentes turnos e ou escolas. O Censo do Professor foi incorporado à coleta regular do Censo da Educação Básica desde então. Não obstante, a maior precisão de dados sobre os professores e o exercício docente nas escolas brasileiras não tem sido devidamente acompanhada, nos

anos subsequentes, da projeção das demandas de profissionais habilitados nas diferentes áreas e etapas do sistema escolar, articulada à consideração das profundas mudanças que vêm ocorrendo no perfil de crescimento demográfico da população. Assim sendo, há metas do PNE 2014-2024 que foram estipuladas com base em considerações de ordem fundamentalmente política, que carecem de embasamento capaz de lhes assegurar adequação e procedência em face das múltiplas facetas da realidade nacional que precisam ser contempladas.

4.2.4 Elementos para discutir a efetividade dos cursos de licenciatura

A estimativa da razão ingressantes x concluintes de determinado curso, considerando o número de anos previsto para a sua duração, oferece elementos para inferir sobre a sua efetividade no que se refere ao fato de o curso estar realmente formando a quantidade de pessoas que se propõe a formar.

Como, segundo normativas nacionais, o mínimo exigido para o funcionamento das licenciaturas das diversas áreas era de 2.800 horas, à exceção da Pedagogia cuja duração devia ter 3.200 horas, muitas IES, em especial as privadas, têm oferecido o curso em três anos (CNE, 2002). Isso pode ocorrer mesmo quando se trata dos cursos de Pedagogia, com um número maior de horas a cumprir. Entretanto, mediante a Resolução nº 2/2015 do CNE, que estabelece as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais da Educação, a duração atual de todos os cursos passa a ter no mínimo 3.200 horas, distribuídas necessariamente em quatro anos letivos (CNE, 2015). Não obstante, essa resolução está prevista para ser implantada somente a partir do segundo semestre de 2018, de sorte que a duração dos cursos de licenciatura pode variar entre três e quatro anos de duração.

Pressupondo que o número de egressos ao final do período estipulado para a duração do curso equivale, aproximadamente, ao número de formandos da coorte que ingressou em 2013, o número de concluintes que consta da Tabela 4.5 foi registrado considerando a possibilidade de variação de três ou quatro anos de duração do curso. Calculou-se, portanto, a relação entre os ingressantes de 2013 e os concluintes dos anos de 2015 e 2016, em que se concentraria a maior proporção de egressos do ano base.

Tabela 4.5

Matrículas, ingressantes e concluintes nas licenciaturas da Educação, segundo a modalidade e a dependência administrativa. Brasil, 2013, 2015 e 2016.

		Total			Público			Privado		
		2013	2015	2016	2013	2015	2016	2013	2015	2016
Total										
Ingressantes	Todas	468.747	528.357	597.970	152.397	150.271	144.408	316.350	378.086	453.562
	Pedagogia	216.552	226.847	263.700	29.714	27.319	26.896	186.838	199.528	236.804
Concluintes	Todas	201.011	237.855	239.548	71.086	78.991	78.572	129.925	158.864	160.976
			50,7%	51,1%		51,8%	51,6%		50,2%	50,9%
	Pedagogia	96.011	122.835	125.099	18.933	23.029	22.347	77.078	99.806	102.752
			56,7%	57,8%		77,5%	75,2%		53,4%	55,0%
Presenciais										
Ingressantes	Todas	301.613	276.749	269.121	132.874	132.659	130.945	168.739	144.090	138.176
	Pedagogia	108.236	91.778	89.990	24.675	23.764	22.660	83.561	68.014	67.330
Concluintes	Todas	139.914	152.794	149.668	59.714	67.364	67.995	80.200	85.430	81.673
			50,7%	49,6%		50,7%	51,2%		50,6%	48,4%
	Pedagogia	55.189	62.231	62.585	14.341	18.097	18.399	40.848	44.134	44.186
			57,5%	57,8%		73,3%	74,6%		52,8%	52,9%
EaD										
Ingressantes	Todas	167.134	251.608	328.849	19.523	17.612	13.463	147.611	233.996	315.386
	Pedagogia	108.316	135.069	173.710	5.039	3.555	4.236	103.277	131.514	169.474
Concluintes	Todas	61.097	85.061	89.880	11.372	11.627	10.577	49.725	73.434	79.303
			50,9%	53,8%		59,6%	54,2%		49,7%	53,7%
	Pedagogia	40.822	60.604	62.514	4.592	4.932	3.948	36.230	55.672	58.566
			56,0%	57,7%		97,9%	78,3%		53,9%	56,7%

Nota: 1 Foram calculadas as porcentagens do número de concluintes em 2015 e 2016 em relação ao número de ingressantes em 2013 (3 ou 4 anos como extensão do curso).
Fonte: INEP. *Microdados e Sinopse Estatística da Educação Superior*, 2013, 2015 e 2016.

Tendo em conta o total de alunos que constam como ingressantes nos cursos de licenciatura em 2013, observa-se que a proporção de concluintes em cursos mais curtos (3 anos), ou mais longos (4 anos) é semelhante: gira em torno de 50%, e

se mantém também semelhante entre as diferentes instâncias mantenedoras. O percentual de estudantes de Pedagogia, que supostamente concluíram os estudos em três ou quatro anos, é, por sua vez, ligeiramente maior do que o dos demais licenciandos, salvo entre os concluintes dos cursos de Pedagogia das instituições públicas, em que essa proporção aumenta de modo significativo.

Surpreendentemente as proporções de egressos dos cursos presenciais e a distância também se mantêm semelhantes. Não é possível fazer comparações retroativas sobre a evolução desses dados em relação aos anos em que os cursos EaD foram introduzidos na educação superior na primeira década do século, por conta da imprecisão na coleta de informações sobre a modalidade a distância e do fato de que elas não eram regularmente disponibilizadas nas estatísticas educacionais. De qualquer modo, o diferencial entre os concluintes dos cursos de licenciatura e os de Pedagogia não se dá atualmente por meio da modalidade de ensino, mas mediante oferta estatal dos cursos de Pedagogia. Mais de 70% dos estudantes do reduzido número de cursos públicos que formam os docentes dos anos iniciais da educação básica tende a se formar após três ou quatro anos de estudo, seja nos cursos presenciais, seja nos cursos a distância, diferentemente do que ocorre com os alunos dos demais cursos.

Entretanto, o dado mais impactante dessa aproximação a respeito da relação entre alunos ingressantes e concluintes é que a perda de cerca da metade dos estudantes dos cursos de licenciatura ao longo do processo de formação é indício de enorme desperdício dos recursos materiais e humanos nela investidos. Essa perda pode ser atribuída aos altos índices de evasão encontrados nesses cursos e que, não raro, mascaram também formas abertas ou veladas de retenção que podem ser explicadas por meio das variáveis de contexto, mas que também são em parte devidas às dinâmicas intrínsecas ao seu funcionamento. Nas disciplinas da área de ciências e matemática a evasão supera a casa dos 50%. Diante desse quadro, a indagação que pode ser feita é se haveria nos cursos públicos de Pedagogia indícios de maior sensibilidade institucional, com o oferecimento de apoio mais adequado aos estudantes de modo a assegurar a permanência de um maior contingente de alunos até a conclusão da licenciatura?

Outro aspecto que tem a ver com a efetividade dos cursos é a relação das vagas oferecidas, candidatos inscritos e alunos ingressantes. O Censo da Educação Superior de 2016 engloba os cursos de graduação em três grandes categorias:

cursos de bacharelado, onde se concentram 5,5 milhões de estudantes, o que equivale a 69% das matrículas; cursos de licenciatura com 1,5 milhão de alunos (18,9%), e cursos tecnológicos, com um milhão dos estudantes, representando 11,8% do total. Chama a atenção o grande número de vagas oferecidas no conjunto dos cursos de graduação, bem como a dificuldade de preenchê-las.

Nos cursos de licenciatura o fenômeno se apresenta com as proporções indicadas na Tabela 4.6.

Tabela 4.6

Vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressantes em cursos de licenciatura, segundo a dependência administrativa. Brasil, 2016.

		Total	Públicas		Privadas	
Vagas	Novas	1.749.691	167.856	9,6%	1.581.835	90,4%
	Programas Especiais	13.598	10.922	80,3%	2.676	19,7%
	Remanescentes	464.818	58.376	12,6%	406.442	87,4%
Total de Vagas		2.228.107	237.154	10,6%	1.990.953	89,4%
Inscritos	Vagas novas	2.617.847	1.618.235	61,8%	999.612	38,2%
	Vagas de Programas Especiais	19.285	17.042	88,4%	2.243	11,6%
	Vagas Remanescentes	223.313	28.920	13,0%	194.393	87,0%
Total de Inscritos		2.860.445	1.664.197	58,2%	1.196.248	41,8%
Ingressantes	Vagas novas	539.559	128.743	23,9%	410.816	76,1%
	Vagas de Programas Especiais	5.428	4.793	88,3%	635	11,7%
	Vagas Remanescentes	49.947	10.229	20,5%	39.718	79,5%
	Outras formas	961	497	51,7%	464	48,3%
Total de Ingressantes		595.895	144.262	24,2%	451.633	75,8%
Relação	Candidatos Inscritos/ Vagas	1,28		7,02		-0,6
	Ingressantes/Vagas	0,27		0,61		0,23
Vagas ociosas		1.632.212	92.892	5,69%	1.539.320	94,3%

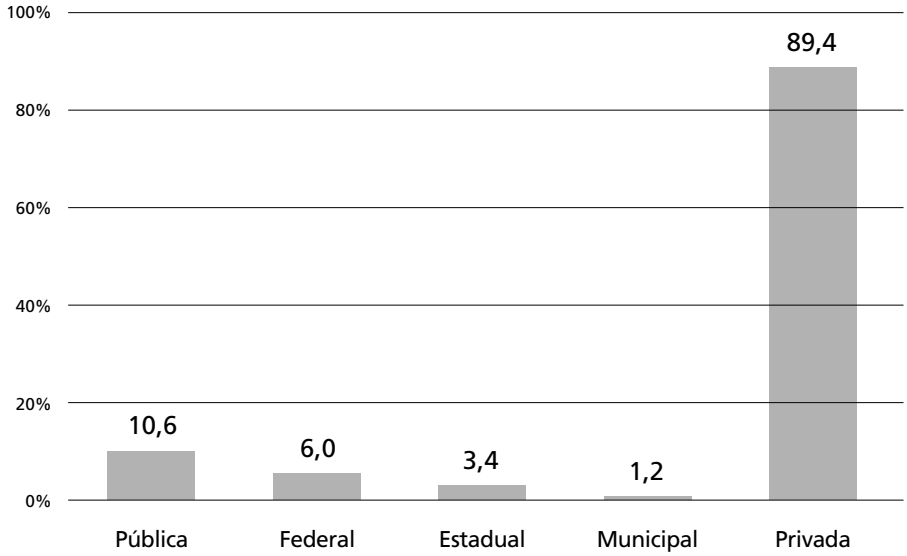
Fonte: INEP. *Sinopse do Censo da Educação Superior*, 2016.

Dos 2,2 milhões de vagas disponíveis 78,5% são vagas novas e 20,8% remanescentes. Por remanescentes entendam-se aquelas vagas que: (1) deixam de ser preenchidas pelos alunos que não fizeram a matrícula, embora aprovados

nos processos seletivos; (2) sobram em cursos que não obtiveram número suficiente de aprovados, ou (3) surgem ao longo do semestre por motivo de evasão ou repetência e podem ser preenchidas por transferência entre cursos e instituições. Há ainda um percentual mínimo de vagas oferecidas por programas especiais (0,6%) como o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que admitem funcionários públicos com vistas à formação superior em serviço.

Gráfico 4.7

Proporção de vagas totais de cursos de licenciatura, por categoria administrativa. Brasil, 2016.



Fonte: INEP. *Sinopse do Censo da Educação Superior*, 2016.

Em primeiro lugar, chama a atenção a grande quantidade de candidatos que postula a entrada no ensino superior, diante da pequena quantidade de egressos do ensino médio e a despeito das condições adversas decorrentes da grave recessão que atravessa o país desde o final do primeiro lustro da década atual.

Quase dois milhões das vagas estão no setor privado, sendo apenas 10,6% oferecidas pelo setor público. Em contrapartida, são as reduzidas vagas do

setor público disputadas por mais de 1,6 milhão de estudantes, ou seja, pela maior parte dos candidatos que postulam a entrada em curso superior (58,2%), atraídos, sobretudo, pela melhor qualidade que costuma ser socialmente imputada a esses cursos, pela sua gratuidade, ou por ambas as razões. Apenas em um número pequeno de cursos municipais, criados antes da Constituição Federal de 1988, é permitida a cobrança de mensalidades, que soem ser bastante módicas. A média de sete candidatos/vaga nos cursos públicos de licenciatura é bem menor do que a encontrada nos cursos de graduação das carreiras socialmente mais prestigiadas, como medicina e engenharia, por exemplo. Entretanto, dentro do campo da educação, a procura majoritária pelas vagas públicas torna a concorrência por elas relativamente acirrada para a população que as demanda.

Há, contudo, mais de um milhão de estudantes (41,8% do total de inscritos), que se dirigem ao ensino superior privado, em que existem, em média, mais vagas do que candidatos, particularmente nos cursos voltados para o ensino de massa. O aumento de subsídios públicos para o setor, as baixas mensalidades cobradas principalmente na modalidade a distância, a maior oferta de instituições e, em especial, de cursos no período noturno, certamente têm constituído fortes atrativos para uma população que, tendo se beneficiado do aumento de renda do trabalho e da prosperidade social do início do século, quer continuar estudando. Trata-se de um segmento que também, não raro, se autoexclui da concorrência pelas vagas públicas, não só pelo reconhecimento da formação precária que recebeu na educação básica, mas também por razão da distância social que o separa do universo cultural das universidades públicas.

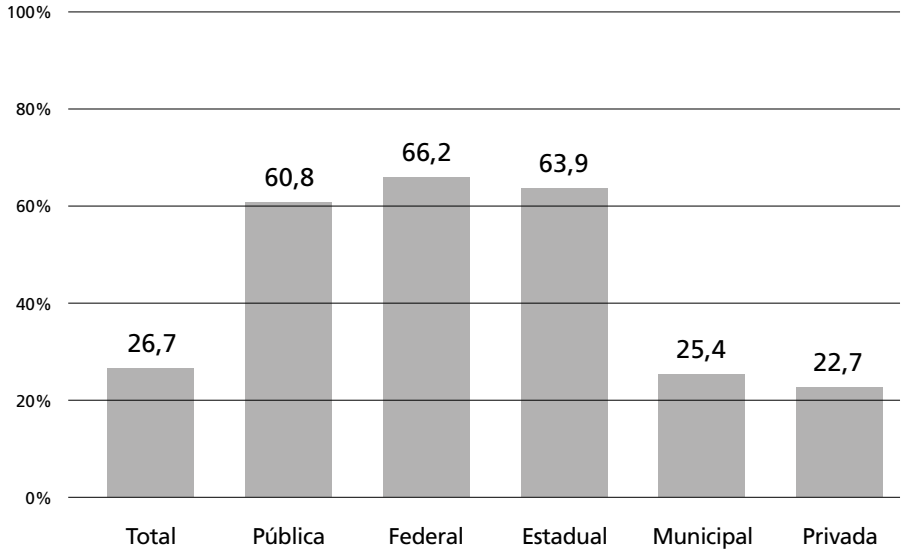
Conforme argumenta Dias Sobrinho (2009), como corolário da exclusão produzida pela sociedade e pelo Estado, sobrevém a autoexclusão: os jovens excluídos dos bens comuns acabam muitas vezes internalizando, ao longo de sua trajetória estudantil, a ideologia de que a exclusão é natural e de que é natural que eles se incluam entre os excluídos sociais. Não é só o fato de levarem desvantagens na formação anterior e de terem precárias informações a respeito do que seria uma vida universitária potencialmente importante para o seu futuro de cidadãos e profissionais. Quando muito acreditam que teriam capacidades intelectuais e econômicas e, eventualmente, algum direito de frequentar tão somente os cursos mais acessíveis, menos seletivos

e de baixo prestígio, aqueles que lhes ofereceriam maior probabilidade de aprovação, embora sem nenhuma garantia de que venham a alcançar os empregos mais valorizados. Esse tipo de exclusão por dentro do sistema, não se evidencia nas estatísticas mais simples: ela se objetiva na oferta de ensino de baixa qualidade e na autoexclusão (DIAS SOBRINHO, 2009, p.1230).

A proporção de alunos que ingressa nas licenciaturas preenche pouco mais de um quarto do total das vagas oferecidas: 27% delas. A despeito da enorme procura pelas IES públicas e do relativamente pequeno número de vagas que elas oferecem, 39% dessas vagas não são ocupadas, ou seja, 92.892 estudantes que poderiam estar estudando nessas instituições deixaram de ser atendidos em 2016. No setor privado as vagas ociosas perfazem mais de um 1,5 milhão, sendo o percentual de ocupação inferior a 25%.

Gráfico 4.8

Proporção de vagas ocupadas nos cursos de licenciatura, por categoria administrativa. Brasil, 2016.



Fonte: INEP. *Sinopse do Censo da Educação Superior,* 2016.

Entre as vagas oferecidas pelo setor público, são as IES federais as que apresentam maior índice de ocupação, seguidas das estaduais. As IES municipais, apesar de

serem poucas, parecem também ser pouco procuradas pelos estudantes. Indícios de que a recente expansão da educação superior pública, que a exemplo do que aconteceu com a expansão da escolaridade básica em períodos anteriores, foi realizada na base de critérios clientelísticos mais do que de estudos criteriosos sobre a demanda das regiões que elas em princípio deveriam contemplar, podem em parte contribuir para explicar a injustificável ociosidade que apresentam. Contam também para esses resultados a dificuldade que encontra o ensino superior de modificar as suas estruturas e modo de funcionar, de formular currículos e de criar abordagens mais afinadas com a clientela que atendem e mais em conformidade com as demandas da educação básica que precisam contemplar. Têm sido escassos e insuficientes os apoios oferecidos aos estudantes de baixo repertório cultural e educacional com vistas a assegurar a sua permanência com sucesso nos cursos.

A extrema disparidade na oferta de vagas tem, ademais, implicações importantes no que se refere aos gastos públicos. Enquanto em muitos cursos privados as vagas oferecidas são meramente virtuais, pois quando não há demanda a vaga não é aberta, na esfera pública é necessário um investimento prévio de recursos para assegurar que as vagas sejam oferecidas. O seu não preenchimento, além das decorrências sociais, implica uma subutilização de recursos efetivamente despendidos.

Em termos sociais, outra das razões para entender as dificuldades de suprimento do conjunto de vagas oferecidas está relacionada à impossibilidade que tem a população em idade laboral de arcar com os custos diretos e indiretos da frequência aos cursos superiores, uma vez que conta não só o que ela gasta para se manter estudando (em cursos gratuitos ou pagos), mas também o que ela deixa de ganhar pelo fato de estar estudando, sobretudo em um cenário adverso do ponto de vista econômico como o que se desenhou na segunda metade desta década. De um lado as expectativas de ingresso no ensino superior criadas junto a amplos segmentos da população, e, de outro, a incapacidade do setor público para atender a toda a demanda, têm contribuído para fortalecer as políticas de governo que passaram a beneficiar de maneira crescente o ensino superior privado, o que ocorre particularmente no caso da expansão desmesurada das licenciaturas.

4.3 Implicações das formas de financiamento público na formação de professores e professoras*

O processo de mercantilização do ensino privado no país adquire novas configurações, conforme argumenta Chaves (2010), particularmente desde 2007, em virtude da liberalização e desregulamentação desse setor mediante a flexibilização de regras para abertura de novos cursos e instituições, isenções tributárias, empréstimos financeiros a juros baixos, entre outras formas de estímulo (vejam-se também, entre os estudos recentes BERTOLIN, 2011; OTRANTO, 2008; AMARAL; JACOB, 2016).

Tal como em períodos anteriores, instituições de pequeno porte foram compradas, fundidas e ampliadas. Entretanto, essa expansão ocorre neste século em proporções muito maiores do que em décadas passadas. Ela é feita em medida considerável por meio de empresas de investimento, com capital proveniente de grupos estrangeiros que têm encontrado nesse empreendimento um mercado muito favorável ao aumento de lucros mediante a negociação de suas ações em bolsas de valores, e tendem à formação de oligopólios. Se, como argumenta Bresser Pereira (2017), em décadas passadas a relação capital trabalho abrigava tensões internas mas convergia quanto ao interesse comum de desenvolvimento do país, os capitais internacionais que operam atualmente no Brasil contemplam apenas os interesses de uma minoria financeiro-rentista neoliberal. São voláteis e desterritorializados e não têm nenhum compromisso com a construção de um projeto de nação autônoma e solidária.

Universidades e centros universitários rapidamente multiplicaram seus *campi* e matrículas em diferentes estados e regiões. Nas licenciaturas privadas, mais de metade dos estudantes (53%) passou a estudar em universidades, 23% estão em centros universitários e apenas cerca de 1/4 deles (24%) em faculdades isoladas em 2016. Essa expansão decididamente não foi acompanhada do desenvolvimento da capacidade de pesquisa, e as atividades de ensino têm sido equacionadas predominantemente tendo em mira a rentabilidade dos cursos.

O crescimento nesses moldes acelerou-se desabridamente a partir de 2010, aumentando a segmentação e hierarquização do sistema de ensino superior

* Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê *professores*, entende-se *professores e professoras*.

brasileiro, e foi financiado em parte considerável com recursos públicos, drenados principalmente por meio do programa Fies e pelo Pro-Uni.

O Fies é um programa destinado a financiar a graduação em cursos privados sob a forma de empréstimos concedidos a estudantes de baixa renda, que, em princípio, deverão quitá-los após a conclusão do curso. Criado em 1999, passou por várias reformulações a partir de 2010, período em que o FNDE tomou a cargo a sua operacionalização, e tem se constituído como um dos mais importantes instrumentos do governo federal para a ampliação do acesso à educação superior.

O Prouni, programa criado em 2004, consiste na aquisição de vagas para estudantes de baixa renda em cursos de graduação ou sequenciais, oferecidos por instituições privadas por meio isenções fiscais. As bolsas de estudo concedidas por essa via podem ser integrais ou parciais (50%).

Acerca dos programas emergenciais de ação afirmativa que têm proporcionado oportunidades de estudo superior a uma parcela de jovens de origem popular, Dias Sobrinho, embora reconhecesse os benefícios da inclusão, já alertava em 2009 sobre os seus limites, uma vez que eles apenas tangenciam o caráter desigual da sociedade. Nas palavras do autor:

> As relações de seleção e diferenciação social não só permanecem como se aprofundam no interior do sistema educacional. A distribuição e qualidade dos conhecimentos são muito variáveis e cumprem funções distintas na sociedade de classes. Não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma (DIAS SOBRINH0, 2010, p. 1239).

Mantém-se a hierarquia entre os formados em instituições de elite – que ocupam o centro do sistema e se qualificam para as profissões mais prestigiadas e mais bem remuneradas –, e as instituições dedicadas à absorção de matrículas de jovens de baixa renda, que formam para as profissões menos valorizadas.

Entre as licenciaturas são, sobretudo, os cursos de Pedagogia, que qualificam para o trabalho escolar com as crianças pequenas, aqueles mais relegados aos diplomas de segunda linha.

De acordo com o Relatório do Fundo de Gestão do Fies, exercício de 2015, (BRASIL, 2016), a melhoria das condições de financiamento das matrículas a partir de 2010 favorece a indução do aumento da demanda por cursos de licenciatura e medicina, considerados prioritários para o desenvolvimento do país. No caso das licenciaturas, a intenção alegada é a de melhorar a qualificação dos profissionais da rede pública e, consequentemente, a qualidade da educação básica. Entre as facilidades criadas para obter o empréstimo está a permissão de abater o financiamento com trabalho prestado por esses profissionais no serviço público. As novas regras do Fies também possibilitam a complementaridade entre o Prouni e o Fies, uma vez que os estudantes com bolsas parciais do Prouni passam a ter condições de quitar até 100% dos encargos não cobertos pela bolsa. De acordo com Mendes (2015), em apenas quatro anos, entre 2010 e 2014, os gastos com o FIES passaram de R$ 1,2 bilhão, para R$ 13,8 bilhões.

Pelo mencionado Relatório do Fundo de Gestão, de 76 mil alunos financiados em 2010, os beneficiários do Fies em 2015 passam a 2,18 milhões, comprometendo recursos públicos da ordem de R$ 16,58 bilhões. Para Mendes (2015), embora se trate de empréstimos, os juros reais cobrados aos estudantes são negativos, as despesas subestimadas e a perspectiva de inadimplência alta, em vista da flexibilização dos mecanismos de acesso ao crédito estudantil nos anos recentes.

Os dados analisados por Mendes entre 2004 e 2014 mostram que as despesas públicas da esfera federal com educação quase quadruplicaram no período em termos reais, superando os 18% obrigatórios pela constituição. O investimento nas universidades federais representou mais de três vezes o gasto em 2004, o que exige mais gastos correntes no futuro para a sua manutenção. No entanto, o que mais se destaca nos gastos federais é o crescimento de 1100% das despesas com o FIES. Excetuando os gastos com pessoal, o programa já é o maior item de desembolso federal em educação, representando, sozinho, 15% de toda a sua despesa. Supera, portanto, a despesa da União com o Fundeb, que gasta 12% dos seus recursos para complementar o financiamento do ensino fundamental, médio e da educação infantil a cargo dos estados e municípios, com vistas à maior equidade na distribuição de recursos entre os entes federados. Quanto ao Prouni, o conjunto de benefícios fiscais das instituições contempladas ficou

em torno R$ 600 milhões nesse ano. No total, decrescem as despesas do governo federal com os programas voltados para a educação básica que, de 55% em 2004, passam a 37% em 2014.

Em 2015 tornam-se mais exigentes os critérios para liberação dos recursos para o financiamento de estudantes nas instituições privadas. Dentre eles, devem ser beneficiados os estudantes de cursos com conceitos 4 e 5 no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Para além das áreas de saúde, e da formação de professores, são também priorizadas as engenharias, igualmente consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social (BRASIL. *Relatório Fundo*, 2015). Não se cogita, entretanto, de rever o seu perfil de financiamento. Ao contrário, o Fies é o único programa da educação que está fora do contingenciamento de verbas determinado pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), a qual congela os gastos primários da União por 20 anos, do que deve decorrer uma diminuição de recursos para a área (PINTO, 2018).

Como pondera Mendes (2015) em face das fortes restrições fiscais pelas quais passa o país, essa parece não ser a melhor forma de gerenciar as políticas de educação. Diante desse quadro, cabe a pergunta: como reorientar os gastos públicos de modo que eles efetivamente assegurem retorno à sociedade em termos do fortalecimento da educação básica, da qualificação da população, e, em particular, dos docentes, promovendo a redução das desigualdades de oportunidade e de acesso ao saber e ganhos de renda?

Capítulo V

Quem são os atuais estudantes de licenciatura?

Em um contexto de ampliação da escolaridade e de expansão acelerada do ensino superior, particularmente nas duas últimas décadas, uma questão que se coloca é: que mudanças e continuidades podem ser observadas nas características dos estudantes que optam pela docência? E, mais precisamente, como se comportam os marcadores de gênero, raça/cor e renda diante das alterações na composição social desse grupo?

Sob um prisma mais amplo, o estudo de Picanço (2016) sobre juventude e acesso ao ensino superior no Brasil, realizado com base nas Pnads de 1993 e 2012, oferece um panorama abrangente das mudanças na composição da clientela estudantil de 18 a 24 anos nesse interregno, que contribui para melhor situar aqueles que escolheram a formação para a docência. A autora reconhece que o aumento das matrículas de negros e jovens de menor renda no período recente, bem como da consolidação das vantagens educacionais das jovens mulheres sobre a juventude masculina, são fruto da maior proporção de estudantes de grupos desfavorecidos que passou a concluir o ensino médio, da ampliação de vagas no ensino superior e dos programas de ação afirmativa nas IES públicas e privadas.

Nas palavras de Picanço, "a dedicação exclusiva aos estudos é para poucos" (PICANÇO, 2016, p., 125). Mas quando, aos que somente estudam, se somam os que estudam e trabalham e os que estudam e procuram emprego, há mais jovens estudando no Brasil do que em qualquer outro período. Ela reconhece que não é fácil conciliar trabalho e estudo, uma vez que a juventude brasileira trabalha, e muito. Esse arranjo requer maior mobilidade na cidade e, não raro, deslocamentos compreendendo distâncias maiores; demanda maior disponibilidade de recursos financeiros e necessita de apoios

diversos, principalmente para os que têm dependentes. Além do que, no ensino superior público, como já se viu, a maioria das vagas é oferecida no período diurno, o que desfavorece o estudante trabalhador que dispõe apenas do turno da noite para estudar.

Em 2012 são as jovens brancas – à frente desde 1990 –, as que mais chegam ao ensino superior: quase 50% delas. No segundo grupo figuram os jovens brancos: com 43,7%. Eles aproveitaram a expansão do acesso em menores proporções que os demais, o que sugere que estaria havendo nesse segmento uma saturação da procura por esse nível de instrução. No terceiro grupo aparecem as jovens negras, com pouco menos de 30% e, por último, os jovens negros com 25,6% de acesso. Mais do que a reversão das vantagens em favor das mulheres no sistema educativo (reversão do hiato de gênero) que, diga-se de passagem, acompanha uma tendência internacional, o que se observa no período é que essa vantagem aumenta em seu benefício. E são as jovens negras as que, proporcionalmente, tiram maior proveito dela.

Do ponto de vista da renda, conforme Picanço, em 1993 os jovens brancos e negros estavam em vantagem sobre as mulheres entre os 40% mais pobres da população e os jovens negros também tinham maior renda entre os 40% de renda média. Em 2012 as jovens brancas e negras consolidam suas vantagens, passando a ter as maiores rendas no interior dos grupos de cor, e também nos diferentes grupos de renda.

A despeito de não superarem as grandes disparidades entre pobres e ricos, brancos e negros entre outras, esses ganhos são de importância fundamental porque alargam e requalificam a base social de participação da população, criando novos patamares de reivindicações de direitos de grupos historicamente em desvantagem quanto ao usufruto dos bens sociais, bem como no que se refere ao embate pela tomada de decisões que afetam os interesses das maiorias.

É preciso, no entanto, reconhecer que o maior acesso desses segmentos ao ensino superior não impede a permanência e a segregação dos alunos de graduação por curso com base na interação entre os diferentes marcadores sociais. A própria escolha pelas licenciaturas figura como um deles, uma vez que em diversas escalas elas são apontadas como cursos de menor prestígio (ARTES; RICOLDI, 2016; NUNES, 2015, entre outros).

Para delinear o perfil dos estudantes que frequentam os cursos que conduzem à docência nos valemos do Questionário do Estudante do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), exame esse cujo objetivo é o de colher subsídios que permitam traçar o perfil socioeconômico dos alunos e construir políticas de educação superior relacionadas aos processos formativos no âmbito da graduação (INEP. *Manual do Enade*, 2014).

Em estudo realizado em 2009 recorreu-se às informações do Enade de 2005, aplicado a uma amostra de estudantes, iniciantes e concluintes, de oito cursos destinados à formação de docentes, perfazendo um total de 137.001 sujeitos (GATTI; BARRETTO, 2009). Os alunos selecionados para a amostra definida pelo Inep pertenciam a cursos em que não era possível distinguir bacharelado e licenciatura, considerados então habilitações ou modalidades (INEP. *Manual do Enade*, 2005). No estudo atual optamos por cotejar as informações do Questionário do Estudante de 2005 com os últimos dados disponíveis sobre os estudantes da área de licenciatura, quais sejam, os do Enade realizado em 2014, em que foram avaliados 241.875 sujeitos, concluintes dos respectivos cursos. Como esclarece Ristoff (2013), as áreas do Enade são entendidas somente como o conjunto de cursos que dela fazem parte, de sorte que áreas e cursos, nesse caso, podem ser tomados como sinônimos. Os dados apresentados a seguir dizem respeito, portanto, aos alunos dos cursos que, em seu conjunto, fazem parte da área de licenciatura.

As respostas ao questionário refletem efeitos de medidas de inclusão adotadas por instituições públicas de ensino de diferentes esferas, como bônus ou cotas sociais ou étnico-raciais, que se adiantaram à Lei de Cotas. Esta, por ser emitida em dezembro de 2012, não atinge, portanto, os alunos concluintes de 2014. As respostas dadas pelos estudantes espelham também efeitos dos subsídios públicos à expansão de vagas nas instituições privadas, por meio do Fies e do Prouni.

Tabela 5.1

Relação de estudantes de licenciatura por curso. Enade, 2005 e 2014.

		2005		2014	
Cursos		N	%	N	%
Pedagogia		39.359	28,7	111.863	46,2
Demais cursos de licenciatura	Artes Visuais	-	-	4.714	1,9
	Ciência da Computação	-	-	1.788	0,7
	Ciências Biológicas	17.718	12,9	15.715	6,5
	Ciências Sociais	-	-	2.589	1,1
	Educação Física	-	-	24.469	10,1
	Filosofia	-	-	3.574	1,5
	Física	2.840	2,1	2.721	1,1
	Geografia	9.459	6,9	10.025	4,1
	História	15.587	11,4	17.269	7,1
	(Letras/total)	38.770	28,3	26.266	10.86
	Letras-Português	-	-	12.954	5,4
	Letras-Português e espanhol	-	-	3.314	1,4
	Letras-Português e inglês	-	-	9.898	4,1
	Matemática	9.320	6,8	13.465	5,6
	Música	-	-	2.297	0,9
	Química	3.948	2,9	5.220	2,2
	Subtotal de licenciaturas	97.642	71,3	130.012	53,8
Total		137.001	100,0	241.875	100,0

Fonte: INEP. *Enade* 2005, 2014 (Microdados). Os dados referentes a 2005 foram retirados de Gatti e Barretto (2009). Nota: As respostas dos estudantes sobre as diversas modalidades dos cursos de Letras estão assinaladas em negrito. O total de respostas dos estudantes de Letras é que pode ser comparado com os dos demais cursos.

Em 2014 os cursos se diversificaram passando a 13. Alguns aparecem desdobrados, como Letras, em que a modalidade Português é oferecida em cursos exclusivos, e os demais, em que Português vem associado a uma outra língua estrangeira moderna, como Português/Espanhol e Português/Inglês. No campo da Arte, há cursos específicos de Artes Visuais e Música. Além disso, mudanças nos Questionários do Estudante de um período para o outro não permitem que muitas das respostas sejam diretamente cotejadas. Não é possível, portanto, realizar comparações precisas entre os dados do Enade de 2005 e de 2014. No entanto, o sentido das indagações e das respostas costuma ser aproximado, ainda que sobre alguns quesitos só se disponha dos dados de 2014.

Embora tenha havido um aumento desmedido do número de matrículas nas licenciaturas nos primeiros anos deste século a despeito da baixa atratividade

da carreira docente já apontada por diversos autores (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010; GATTI et al. 2009), entre os estudantes avaliados em 2005 e 2014 chama a atenção o crescimento da proporção dos alunos de Pedagogia no período e a queda generalizada do número e/ou da representatividade dos estudantes de todos os demais cursos.

5.1 Escolas médias de que provêm os licenciados

A maioria dos estudantes de licenciatura provém, em 2014, dos cursos médios de formação geral. Em 2005 não era assim para os estudantes de Pedagogia; eles procediam dos cursos de formação geral e do magistério em proporções semelhantes. Como a formação de professores dos anos iniciais da escolaridade passou a ser feita majoritariamente em nível superior a partir dos anos 2000, surpreende que os diplomados no magistério ainda constituam ¼ dos concluintes dos cursos de Pedagogia e, inclusive, 11,4% dos demais licenciandos. É de se perguntar se as estatísticas que poderiam detectar a existência desses cursos não os estão registrando devidamente.

Os que fizeram o ensino técnico são poucos, mesmo porque não há um grande número desses cursos no país, e ainda assim esses estudantes tenderam a diminuir nas licenciaturas em 2014. Menor é ainda a proporção de estudantes egressos de cursos supletivos que, no entanto, aumentou ligeiramente nesses dez anos, particularmente nos cursos de Pedagogia.

A partir da Lei de Cotas de 2012 (BRASIL, 2012) a procedência das escolas de nível médio para o acesso ao ensino superior passou a ter mais importância, não no que diz respeito à modalidade cursada, mas à sua dependência administrativa. Os estudantes que cursam o ensino médio integralmente em escolas públicas beneficiam-se com a ampliação da oferta de vagas disponibilizadas pelo Sistema Unificado de Ensino Superior do MEC (Sisu) e pela reserva de metade dessas vagas aos que provêm desses estabelecimentos de ensino.

Tabela 5.2

Licenciandos: tipo de ensino médio concluído. Enade 2005, 2014.

Pedagogia	2005		2014	
Modalidade	N	%	N	%
Ensino médio tradicional	15.665	39,8	65.270	58,3
Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro)	3.801	9,7	6.396	5,7
Profissionalizante magistério (Curso Normal)	16.461	41,8	27.368	24,5
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo	2.603	6,6	10.715	9,6
Outra modalidade	647	1,6	1.634	1,5
Sem resposta	182	0,5	480	0,4
Total	39.359	100,0	111.863	100,0

Outras Licenciaturas	2005		2014	
Modalidade	N	%	N	%
Ensino médio tradicional	56.528	57,9	96.190	74,0
Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro)	13.768	14,1	9.268	7,1
Profissionalizante magistério (Curso Normal)	19.501	20	14.873	11,4
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo	6.067	6,2	7.805	6,0
Outra modalidade	1.446	1,5	1.358	1,0
Sem resposta	332	0,4	518	0,4
Total	97.642	100,0	130.012	100,0

Total de licenciados	2005		2014	
Modalidade	N	%	N	%
Ensino médio tradicional	72.193	52,7	161.460	66,8
Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro)	17.569	12,8	15.664	6,5
Profissionalizante magistério (Curso Normal)	35.962	26,2	42.241	17,5
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo	8.670	6,3	18.520	7,7
Outra modalidade	2.093	1,5	2.992	1,2
Sem resposta	514	0,4	998	0,4
Total	137.001	100,0	241.875	100,0

Fonte: INEP. *Enade* 2005, 2014 (Microdados). Os dados referentes a 2005 foram retirados de Gatti e Barretto (2009).

Tabela 5.3

Licenciandos segundo a dependência administrativa do curso de ensino médio de que provêm. Enade 2005, 2014.

Pedagogia	2005		2014	
Tipo	N	%	N	%
Pública	27.907	71,1	94.850	84,8
Particular	5.619	14,3	8.340	7,5
Pública / Particular	5.624	14,3	8.074	7,2
No exterior (parcial e integral)	-	-	119	0,1
Sem resposta	87	0,2	480	0,4
Total	39.237	100,0	111.863	100,0

Outras Licenciaturas	2005		2014	
Tipo	N	%	N	%
Pública	65.696	67,1	100.499	77,3
Particular	18.129	18,5	17.959	13,8
Pública / Particular	13.876	14,2	10.787	8,3
No exterior (parcial e integral)	-	-	249	0,2
Sem resposta	196	0,2	518	0,4
Total	97.897	100,0	130.012	100,0

Total de licenciados	2005		2014	
Tipo	N	%	N	%
Pública	93.603	68,3	195.349	80,8
Particular	23.748	17,3	26.299	10,9
Pública / Particular	19.500	14,2	18.861	7,8
No exterior (parcial e integral)	-	-	368	0,2
Sem resposta	283	0,2	998	0,4
Total	137.134	100,0	241.875	100,0

Fonte: INEP. *Enade* 2005, 2014 (Microdados).

Embora tais benefícios não tenham alcançado os estudantes concluintes de 2014, já se observa entre eles um aumento significativo de alunos da escola pública, que equivale aproximadamente, no caso das licenciaturas, à proporção de estudantes da população que estuda nessas instituições. Ou seja, é possível afirmar que os cursos de licenciatura, antes mesmo de se fazerem sentir mais largamente os resultados da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), tornaram-se cursos "populares", à medida que os seus alunos passaram a efetivamente representar as camadas majoritárias da população.

5.2 Capital cultural das famílias de origem

A escolaridade dos pais é um dos indicadores da bagagem cultural de origem dos estudantes. A vantagem das mães sobre os pais dos alunos no que se refere aos anos de escolaridade se evidencia nas famílias dos licenciandos, assim como acontece na população em geral. Entretanto, esse não é o principal traço do indicador.

O que é de se destacar é, sobretudo, o baixo nível geral de escolarização das famílias dos estudantes que se preparam para a docência. Desde o início dos anos 2000, pouco mais de 30% desses estudantes constituíam os primeiros entre os seus familiares que logravam concluir o ensino médio, e algo mais do que 10% representavam aqueles que conseguiam fazer um curso superior. Assim como ocorreu em vários países da América Latina nas últimas décadas (RIVAS, 2015), a grande maioria dos docentes da educação básica passou a ser a primeira geração da família a ter acesso à formação profissional de nível superior.

Muito diferente é o perfil sociocultural de origem daqueles estudantes dos cursos mais prestigiados pela sociedade nas instituições de educação superior brasileiras. A propósito, vale recuperar alguns resultados a que chega Ristoff (2013) no estudo sobre o perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos de graduação de todas as áreas do ensino superior, realizado com base no questionário do Enade referente a dois ciclos completos desse exame: o que iniciou em 2004 (2004-2006), e o que iniciou em 2009 (2009-2011). Esse trabalho indica, entre outras coisas que, no segundo ciclo do Enade, o percentual de estudantes de Medicina que tinham pais com instrução superior era de 67%; de Odontologia, 45%; de Medicina Veterinária 42%, de Arquitetura e Urbanismo 45%; de Engenharia (grupo V), 45%. Não por coincidência, era nesses cursos que se encontravam os estudantes da faixa de renda mais alta, na respectiva proporção de 70%, 50%, 42%, 42% e 31%; eles eram também os alunos mais brancos e provinham em maiores proporções do ensino médio privado.

Cotejar o perfil dos estudantes dessas áreas com o dos alunos das licenciaturas dá ensejo, por si só, à constatação da força dos marcadores sociais e culturais na determinação da trajetória escolar dos estudantes. Mas evidencia também o peso das instituições educativas na modelagem dessas trajetórias, criando as condições de reprodução das desigualdades sociais por meio das desigualdades de oferta educativa que por elas são produzidas e alimentadas no bojo de uma sociedade tão pouco equitativa como a brasileira. O mesmo afirmava Dubet em relação às instituições educacionais na França (DUBET, 2003).

Tabela 5.4

Licenciandos: escolaridade dos pais. Enade 2005, 2014.

Pedagogia	2005		2014	
Escolaridade dos Pais	N	%	N	%
Nenhuma	4.326	11	18.431	16,5
Ensino Fund: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	18.303	46,5	53.629	47,9
Ensino Fund: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	6.203	15,8	13.520	12,1
Ensino Médio	7.240	18,4	18.349	16,4
Superior	2.982	7,6	7.461	6,7
Sem resposta	305	0,7	473	0,4
Total	39.359	100,0	111.863	100,0

Outras Licenciaturas	2005		2014	
Escolaridade dos Pais	N	%	N	%
Nenhuma	8.196	8,4	16.110	12,4
Ensino Fund: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	38.587	39,5	49.549	38,1
Ensino Fund: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	17.371	17,8	19.400	14,9
Ensino Médio	22.151	22,7	30.540	23,5
Superior	10.583	10,8	13.900	10,7
Sem resposta	754	0,8	513	0,4
Total	97.642	100,0	130.012	100,0

Total de licenciados	2005		2014	
Escolaridade dos Pais	N	%	N	%
Nenhuma	12.522	9,1	34.541	14,3
Ensino Fund: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	56.890	41,5	103.178	42,7
Ensino Fund: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	23.574	17,2	32.920	13,6
Ensino Médio	29.391	21,5	48.889	20,2
Superior	13.565	9,9	21.361	8,8
Sem resposta	1.059	0,8	986	0,4
Total	137.001	100,0	241.875	100,0

Fonte: INEP. *Enade* 2005, 2014. (Microdados) Os dados referentes a 2005 foram retirados de Gatti e Barretto (2009).

Voltando às tabelas 5.4 e 5.5, observa-se ainda que, à medida que se ampliou o espectro social dos estudantes que passaram a ter acesso à licenciatura nos 10 anos que decorreram entre 2005 e 2014, a escolaridade da família também decresceu ligeiramente em todas as suas etapas. Em 2005 os familiares sem nenhuma instrução não alcançavam os 10%; em 2014 esse percentual ultrapassa a casa da dezena. Aproximadamente a metade dos estudantes têm pais sem nenhuma, ou com instrução até o quarto ano primário, mas essa proporção aumenta um pouco nos anos recentes. Em contraposição há um

ligeiro declínio dos familiares com cursos de nível médio ou superior nesse período de tempo.

A bagagem cultural de origem dos estudantes, tal como em 2005, continua sendo um pouco maior entre os licenciandos das áreas específicas do que entre os de Pedagogia.

Tabela 5.5

Licenciandos: escolaridade das mães. Enade 2005, 2014.

Pedagogia	2005		2014	
Escolaridade das Mães	N	%	N	%
Nenhuma	3.910	9,9	15.608	14,0
Ensino Fund: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	17.046	43,4	50.462	45,1
Ensino Fund: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	6.722	17,1	15.263	13,6
Ensino Médio	8.204	20,8	21.071	18,8
Superior	3.367	8,6	8.986	8,0
Sem resposta	110	0,3	473	0,4
Total	39.359	100,0	111.863	100,0

Outras Licenciaturas	2005		2014	
Escolaridade das Mães	N	%	N	%
Nenhuma	7.087	7,3	11.728	9,0
Ensino Fund: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	34.477	35,3	43.589	33,5
Ensino Fund: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	18.206	18,6	20.515	15,8
Ensino Médio	24.515	25,1	34.295	26,4
Superior	13.055	13,4	19.372	14,9
Sem resposta	302	0,3	513	0,4
Total	97.642	100,0	130.012	100,0

Total de kicenciados	2005		2014	
Escolaridade das Mães	N	%	N	%
Nenhuma	10.997	8,0	27.336	11,3
Ensino Fund: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	51.523	37,6	94.051	38,9
Ensino Fund: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	24.928	18,2	35.778	14,8
Ensino Médio	32.719	23,9	55.366	22,9
Superior	16.422	12,0	28.358	11,7
Sem resposta	412	0,3	986	0,4
Total	137.001	100,0	241.875	100,0

Fonte: INEP. *Enade* 2005, 2014 (Microdados). Os dados referentes a 2005 foram retirados de Gatti e Barretto (2009).

Entretanto, como já se chamou a atenção a respeito dos dados de 2005, também em 2014 é preciso assinalar que, entre os pais de todos os licenciandos, a proporção daqueles que possuem instrução de nível médio continua sendo maior do que a da população em geral, que tinha no início deste século, em média oito anos de escolaridade Entre os licenciandos das áreas específicas, a proporção de pais que possuem nível superior continua a exceder a da média de escolaridade da população com esse grau de instrução, que girava em torno de 9% em 2001.

5.3 Por que quero ser professor?

O processo de escolha profissional dos estudantes está sujeito a uma série de intervenientes. Ele tem a ver com o modo como a sua posição na constelação familiar e a sua história de vida se entremeiam com as expectativas e valores culturais dos grupos sociais a que pertencem, com o contexto educacional com que se defrontam, e com as influências mais abrangentes do cenário social em que estão inseridos (SALES; CHAMON, 2011; SANTOS; TAVARES; FREITAS, 2013; PICANÇO, 2016, entre outros).

Sobre a principal motivação para a escolha da licenciatura, há tabelas distintas para os dois períodos embora com questões convergentes (tabelas 5.6 e 5.7).

A pergunta com maior número de respostas em 2005 era: "por que quero ser professor?" Em 2014 a indagação se refere à razão da escolha da licenciatura e não propriamente ao ofício de professor, o que pode implicar sentidos bastante distintos à resposta, uma vez que a opção pela licenciatura não necessariamente significa uma opção pelo magistério. Não obstante, as respostas sobre a escolha da licenciatura parecem aludir, sobretudo, à escolha da docência: "porque acredito ser essa a minha vocação!", e é também a que obtém o maior número de repostas.

Entre as representações sociais que, do ponto de vista histórico, têm prevalecido sobre o ofício de professor figuram a do magistério como vocação, em que estão presentes as ideias de missão, compromisso e dedicação; a que o concebe como ofício que demanda uma série de conhecimentos racionais e específicos, impregnado do sentido de profissionalismo; e a representação da profissão de professor como a de um trabalhador assalariado, gerada em contexto de expansão da escolaridade básica e de deterioração das condições de trabalho na escola na América Latina (TEDESCO; FANFANI, 2004).

Tabela 5.6

Principal razão para a escolha da licenciatura. Enade 2005.

	Pedagogia		Outras Licenciaturas		Total	
Razão da Escolha	N	%	N	%	N	%
(a) Porque quero ser professor.	25.625	65,1	47.469	48,6	73.094	53,4
(b) Para ter uma outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade.	5.222	13,3	23.319	23,9	28.541	20,8
(c) Por influência da família.	2.036	5,2	3.374	3,5	5.410	3,9
(d) Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.	2.595	6,6	13.265	13,6	15.860	11,6
(e) Eu não quero ser professor.	1.898	4,8	5.174	5,3	7.072	5,2
(f) É o único curso próximo da minha residência.	1.153	2,9	3.684	3,8	4.837	3,5
Branco	784	2,0	1.260	1,3	2.044	1,5
Resp. inválidas	46	0,1	97	0,1	143	0,1

Fonte: INEP. *Enade*, 2005.
Obs.: Os dados de 2005 foram retirados de Gatti e Barretto (2009).

As crenças e representações sobre o ofício docente têm se alternado e ressignificado ao longo do tempo, servindo a propósitos diversos de acordo com as circunstâncias específicas. Os estudos sobre formação e trabalho docente, realizados pelo programa de pesquisa do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed), na Fundação Carlos Chagas, que agrega numerosos centros de pesquisa de várias regiões do Brasil e de diversos países, têm apontado as tensões entre os elementos contraditórios dessas representações e as suas implicações nas práticas dos professores. Entre nós, a atual representação do magistério como vocação pode contribuir para neutralizar a crescente importância que vem sendo atribuída aos saberes especializados, na medida em que procura resgatar o mundo dos afetos mais do que os aspectos associados às tecnicalidades da profissão. Mas pode também sugerir uma ressignificação de atributos associados ao conceito, como a intuição e a criatividade, além de reforçar a importância do compromisso e da dedicação à profissão, tão presentes na agenda educativa contemporânea (BARRETTO, 2010; ENS; GISI; EYNG, 2009; MAZZOTTI; MAIA, 2012; SEIDMANN et al., 2009; SEIDMANN, 2015).

Tabela 5.7

Razão principal para a escolha da licenciatura. Enade 2014.

	Pedagogia		Outras Licenciaturas		Total	
Razão da Escolha	N	%	N	%	N	%
(a) Acredito ser minha vocação	48.006	43,1	40.501	31,1	88.506	36,6
(b) Importância da profissão	27.400	24,6	24.384	18,7	51.784	21,4
(c) Tive professores que me inspiraram	7.351	6,6	18.502	14,2	25.853	10,7
(d) É uma boa carreira	4.344	3,9	4.568	3,5	8.912	3,7
(e) É uma opção alternativa de atividade profissional	4.901	4,4	11.513	8,8	16.413	6,8
(f) Não tive condições financeiras de frequentar outro curso	4.233	3,8	6.003	4,6	10.236	4,2
(g) Facilidade de acesso ao local do curso	1.448	1,3	2.080	1,6	3.528	1,5
(h) Não havia oferta de bacharelado na área	334	0,3	5.775	4,4	6.109	2,5
(i) Influência da família	3.453	3,1	2.418	1,9	5.871	2,4
(j) Outra razão	9.913	8,9	14.450	11,1	24.363	10,1
Total	111.382	100	130.194	100,0	241.576	100,0

Fonte: INEP. *Enade*, 2014 (Microdados).

O sentido prioritário da docência como vocação está mais presente nos estudantes de Pedagogia, que se ocupam das crianças nos anos iniciais da escolaridade, do que nos demais estudantes das licenciaturas, e costuma vir impregnado da representação da função docente como prolongamento das funções de maternagem e naturalização da escolha feminina pelo magistério (BERNSTEIN, 1984; ROSEMBERG; AMADO, 1992; CARVALHO, 1996; ESQUIVEL; FAUR;JELIN, 2012).

No entanto, mesmo em menores proporções, a representação da docência como vocação mantém-se também como concepção prevalente para o conjunto dos licenciandos. O reconhecimento da importância da licenciatura, que figura apenas no questionário de 2014, aparece em segundo lugar como motivo da escolha entre o conjunto dos estudantes, o que sugere que uma parte considerável deles pode estar convencida da relevância do papel do professor, por vezes claramente associada à possibilidade de mudança social. Mas, quando as respostas a esta alternativa (b) são cotejadas com o diminuto número de sujeitos que consideram o magistério como uma boa carreira

(d), saltam à vista as ambivalências sobre o ofício de professor que persistem entre os estudantes e que, seguidamente, se alternam na sua argumentação. Pouquíssimos são os estudantes de todos os cursos que consideram ser a docência uma boa carreira.

De um lado, o discurso pedagógico da academia e o que é veiculado pelas políticas de governo insistem sobre o papel fundamental da docência perante o longo processo de escolarização das novas gerações exigido pelas sociedades contemporâneas, dada a complexidade de que estas se revestem. Não obstante, a universalização da educação básica que conduziu à perda relativa de sua importância como distintivo social, a massificação dos processos educativos e a deterioração das condições de exercício da profissão aliada aos baixos salários dos professores, além do fato de que eles deixaram de ser os únicos profissionais autorizados a lidar com os processos de transmissão cultural do conhecimento, resultam, concomitantemente, na perda de prestígio da profissão (NÓVOA, 1999; TEDESCO; FANFANI, 2004).

Entretanto a importância do curso de licenciatura parece maior entre os estudantes de Pedagogia, visto que para os demais essa escolha figura mais frequentemente como uma opção possível de atividade profissional e não necessariamente aquela pela qual eles optariam se tivessem, no seu modo de ver, outras alternativas viáveis de escolha. Quando somadas as quatro alternativas (e, f, g, h) que constituem para os estudantes óbices às escolhas de outros cursos, as respostas dos licenciandos – à exceção dos pedagogos –, chegam a um percentual maior (19,4%) do que aquele que se refere à importância da licenciatura (18%). Observe-se ainda que, embora a esmagadora maioria dos alunos de Pedagogia esteja matriculada em cursos pagos – que podem ou não ser subsidiados pelos programas governamentais de ação afirmativa –, são especialmente os estudantes das demais licenciaturas que mais argumentam não ter condições financeiras de arcar com os custos de outro curso.

As pesquisas sobre os alunos que optam pela docência apontam ainda para a influência da família na escolha da profissão, influência essa detectada pelos estudos sobre a formação de professores desde há muito. Fanfani (2005) também se reporta ao fato no amplo estudo comparativo que realizou sobre docentes da Argentina, Brasil, Peru e Uruguai. Todavia, com a recente ampliação das matrículas nos cursos de licenciatura, consideradas prioritárias

nas políticas de expansão dos cursos superiores, e com a mudança na extração social dos estudantes apoiada pelas políticas públicas voltadas à inclusão social, o que sinaliza a resposta dos estudantes é que a influência da família na sua escolha do curso tende a diminuir consideravelmente. No espaço transcorrido entre o Enade de 2005 e o de 2014 ela praticamente perde a relevância, em especial para os licenciandos das disciplinas específicas.

Também a influência dos bons professores tem sido indicada na literatura como um fator que afeta a decisão dos estudantes em favor da carreira que eles pretendem seguir (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015; QUADROS, 2005). Ela parece, porém, pesar bem menos na escolha dos pedagogos do que na dos demais licenciandos.

5.4 Envelhecimento dos estudantes

Quanto à idade, os estudantes de licenciatura tornam-se sensivelmente mais velhos entre 2005 e 2014. Os de Pedagogia, que já ocupavam as faixas etárias mais avançadas que os demais, como constatado em 2005, passam dos 34.7% de jovens que tinham então entre 18 a 24 anos, para 21% em 2014. Aumentam os da faixa de 30 a 39 anos (de 26,6% para 34,4%) e os dos grupos etários subsequentes, ainda que em proporções menores.

O fenômeno do envelhecimento dos estudantes também se faz presente entre os outros licenciandos. Embora tendencialmente mais jovens que os de Pedagogia, eles que representavam metade do alunado entre 18 e 24 anos em 2005, passam a ser menos de 30% na faixa etária ideal em 2014, e sucessivamente aumentam de proporção nas faixas de idade mais avançada.

Tabela 5.8

Licenciandos segundo a faixa etária. Enade 2005 e 2014.

Curso	Ano	Até 17		18 a 24		25 a 29		30 a 39	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Pedagogia	2005	20	0,1	13.671	34,7	8.610	21,9	10.466	26,6
	2014	-	-	23.486	21,0	21.797	19,5	38.518	34,4
Matemática	2005	72	0,8	4.737	50,8	1.875	20,1	1.823	19,6
	2014	-	-	4.206	31,2	3.293	24,5	3.878	28,8
Ciência da Computação	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	-	-	413	23,1	423	23,7	600	33,6
Ciências Biológicas	2005	209	1,2	11.546	65,2	3.112	17,6	2.003	11,3
	2014	-	-	7.100	45,2	4.194	26,7	3.025	19,2
Física	2005	32	1,1	1.719	60,5	633	22,3	322	11,3
	2014	-	-	1.015	37,3	796	29,3	658	24,2
Química	2005	4	0,1	2.242	56,8	968	24,5	553	14,0
	2014	-	-	2.209	42,3	1.531	29,3	1.114	21,3
Letras	2005	254	0,7	17.762	45,8	8.370	21,6	8.183	21,1
	2014	-	-	-	-	-	-	-	-
Letras-Português	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	-	-	3.990	30,8	3.134	24,2	3.684	28,4
Letras-Português e espanhol	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	-	-	1.096	33,1	795	24,0	898	27,1
Letras-Português e inglês	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	-	-	3.380	34,1	2.235	22,6	2.710	27,4
Ciências Sociais	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	-	-	674	26,0	608	23,5	675	26,1
Filosofia	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	-	-	748	20,9	928	26,0	1.072	30,0
Geografia	2005	35	0,4	4.206	44,5	2.083	22,0	2.044	21,6
	2014	-	-	2.983	29,8	2.599	25,9	2.632	26,3
História	2005	80	0,5	7.069	45,4	3.297	21,2	3.267	21,0
	2014	-	-	5.051	29,2	3.863	22,4	4.688	27,1
Educação Física	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	-	-	11.736	48,0	6.198	25,3	4.911	20,1
Artes Visuais	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	-	-	918	19,5	824	17,5	1.483	31,5
Música	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	-	-	648	28,2	573	24,9	680	29,6
Subtotal Licenciaturas	2005	686	0,7	49.281	50,5	20.338	20,8	18.195	18,6
	2014	-	-	46.167	35,5	31.994	24,6	32.708	25,2
Total	2005	706	0,5	62.952	46,0	28.948	21,1	28.661	20,9
	2014	-	-	69.653	28,8	53.791	22,2	71.226	29,4

Continua...

Continuação da Tabela 5.8

Curso	Ano	40 a 49		50 a 65		65 ou mais		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Pedagogia	2005	5.380	13,7	1.189	3,0	23	0,1	39.359	100,0
	2014	21.170	18,9	6.773	6,1	119	0,1	111.863	100,0
Matemática	2005	675	7,2	134	1,4	4	0,0	9.320	100,0
	2014	1.584	11,8	492	3,7	12	0,1	13.465	100,0
Ciência da Computação	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	286	16,0	66	3,7	0	0,0	1.788	100,0
Ciências Biológicas	2005	719	4,1	125	0,7	4	0,0	17.718	100,0
	2014	1.073	6,8	319	2,0	4	0,0	15.715	100,0
Física	2005	110	3,9	24	0,8	0	0,0	2.840	100,0
	2014	190	7,0	58	2,1	4	0,1	2.721	100,0
Química	2005	156	4,0	25	0,6	0	0,0	3.948	100,0
	2014	298	5,7	65	1,2	3	0,1	5.220	100,0
Letras	2005	3.413	8,8	771	2,0	17	0,0	38.770	100,0
	2014	-	-	-	-	-	-	-	-
Letras-Português	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	1.624	12,5	506	3,9	16	0,1	12.954	100,0
Letras-Português e espanhol	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	394	11,9	120	3,6	11	0,3	3.314	100,0
Letras-Português e inglês	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	1.171	11,8	386	3,9	16	0,2	9.898	100,0
Ciências Sociais	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	412	15,9	209	8,1	11	0,4	2.589	100,0
Filosofia	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	519	14,5	293	8,2	14	0,4	3.574	100,0
Geografia	2005	900	9,5	188	2,0	3	0,0	9.459	100,0
	2014	1.364	13,6	439	4,4	8	0,1	10.025	100,0
História	2005	1.496	9,6	369	2,4	9	0,1	15.587	100,0
	2014	2.598	15,0	1.025	5,9	44	0,3	17.269	100,0
Educação Física	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	1.376	5,6	246	1,0	2	0,0	24.469	100,0
Artes Visuais	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	1.061	22,5	424	9,0	4	0,1	4.714	100,0
Música	2005	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	265	11,5	128	5,6	3	0,1	2.297	100,0
Subtotal Licenciaturas	2005	7.469	7,6	1.636	1,7	37	0,0	97.642	100,0
	2014	14.215	10,9	4.776	3,7	152	0,1	130.012	100,0
Total	2005	12.849	9,4	2.825	2,1	60	0,0	137.001	100,0
	2014	35.385	14,6	11.549	4,8	271	0,1	241.875	100,0

Fonte: INEP. *Enade* 2005, 2014 (Microdados). Os dados referentes a 2005 foram retirados de Gatti e Barretto (2009).

Mesmo os estudantes das Áreas Duras: Física, Química e Matemática, que juntamente com os alunos de Ciências Biológicas, eram os mais jovens dos cursos de licenciatura, concentrando-se metade deles ou bem mais do que isso na faixa etária ideal em 2005, passam a ser bem mais maduros. Em 2014 os cursos dessas licenciaturas apresentam uma diminuição significativa de alunos jovens e um aumento sistemático da idade deles em todas as demais faixas.

Estudo realizado por Nunes (2015) sobre os licenciandos do Enade de 2011 considera que a composição etária da amostra sugere que no Brasil os professores se formam com mais idade que em outras terras, quando se considera o tempo ideal de ingresso e conclusão do curso. A consequência, conforme o autor, é que a experiência acumulada no magistério pelos docentes brasileiros é menor do que a de docentes de outros países, como os da OCDE.

Uma das razões que pode ser aventada para explicar em parte esse envelhecimento é que mais professores dos anos iniciais em exercício, com certificação de nível médio, têm-se visto compelidos a fazer o curso de Pedagogia por força das normativas legais, estimulados principalmente pelo barateamento das mensalidades nas instituições privadas, mediante as facilidades anunciadas pelos cursos EaD, e pelo aumento do crédito educativo.

Considerando ainda que entre as múltiplas atribuições do curso de Pedagogia inclui-se também a de formar os especialistas em educação, como diretores e supervisores de ensino, tem sido usual que professores de diferentes disciplinas escolares retornem ao ensino superior buscando adquirir uma proficiência específica nesses domínios, tendo em vista a progressão na carreira. Esta, porém, é uma prerrogativa do curso que se mantém desde o seu desenho original, e que parece, portanto, não estar diretamente ligada às inflexões mais recentes das políticas do ensino superior que tanto têm afetado o perfil dos estudantes que fazem o Enade.

Programas como o Parfor, oferecidos pelo governo federal aos professores das redes públicas de ensino sem titulação superior ou com titulação superior inadequada, também se estenderam a todas as licenciaturas, mas formaram um percentual muito pequeno de docentes, como já se viu nos capítulos anteriores. Do mesmo modo, o aumento de vagas nos cursos superiores públicos e as facilidades de acesso aos cursos do setor privado também incentivaram professores de disciplinas específicas a se requalificarem

diante das oportunidades diversificadas de aulas que se lhes oferecem na educação básica, o que se reflete no cômputo de uma idade mais avançada para os licenciandos das segundas licenciaturas. Em disciplinas em que tradicionalmente há mais falta de professores, como as das Áreas Duras, em que as possibilidades de trabalho em outras atividades são maiores, os processos de requalificação de docentes já inseridos no próprio sistema de ensino para ocupar o lugar dos que se evadiram podem ter se intensificado.

Outra hipótese a ser cogitada é que tenha aumentado a procura das licenciaturas por outros profissionais com formação de nível médio, que vêm nelas uma possibilidade de acesso a um curso superior em que a concorrência é menos acirrada e que lhes poderão trazer benefícios em termos de ganhos salariais, uma vez que um certificado desse nível, não importando a sua especificidade, conta para progressão dentro de muitas carreiras.

Essas são questões que merecem estudo mais aprofundado.

5.5 Licenciaturas: uma profissão feminina

Artes e Ricoldi (2016) constatam que na primeira década dos anos 2000 o crescimento da população brasileira foi da ordem de 12,3%, ao passo que a expansão das matrículas no ensino superior ultrapassou os 100%: 118% entre as mulheres e 114% entre os homens. Pelo Índice de Paridade de Gênero (IPG), uma razão numérica entre qualquer indicador para mulheres e o mesmo indicador para homens, utilizado pelas autoras, a licenciatura se caracteriza como um curso feminino: em 2010, para cada 100 homens que o frequentavam, havia 257 mulheres matriculadas e, em 2013, 265.

Agregando novos dados aos achados de outros estudos sobre as mulheres no ensino superior brasileiro, Artes e Ricoldi insistem que, embora elas constituam atualmente maioria nessa etapa da escolaridade, a sua inserção nos diferentes graus acadêmicos e cursos obedece a um padrão fortemente segmentado do ponto de vista de gênero. Sua presença tem sido acentuadamente maior nos cursos de menor prestígio, que conduzem a carreiras menos valorizadas socialmente e de mais baixa remuneração, do mesmo modo que também se observa segmentação interna com viés de gênero no interior dos cursos de cada área. As posições mais proeminentes tendem a ser reservadas aos seus colegas do sexo masculino.

Tabela 5.9

Licenciandos segundo o sexo. Enade 2005, 2014.

	Feminino				Masculino				Sem resposta		Total			
	2005		2014		2005		2014		2014		2005		2014	
Cursos	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pedagogia	36.420	92,5	104.766	93,7	2.939	7,5	7.088	6,3	9	0,0	39.359	100,0	111.863	100,0
Matemática	5.083	54,5	6.699	49,8	4.237	45,5	6.766	50,2	0	0,0	9.320	100,0	13.465	100,0
Ciências da Computação	-	-	742	41,5	-	-	1.046	58,5	0	0,0	-	-	1.788	100,0
Ciências Biológicas	12.807	72,3	11.561	73,6	4.911	27,7	4.153	26,4	1	0,0	17.718	100,0	15.715	100,0
Física	816	28,7	834	30,7	2.024	71,3	1.887	69,3	0	0,0	2.840	100,0	2.721	100,0
Química	2.149	54,4	3.109	59,6	1.799	45,6	2.109	40,4	2	0,0	3.948	100,0	5.220	100,0
Letras	32.109	82,8	20.736	79.3	6.661	17,2	5.429	20,7	-	-	38.770	100,0	26.166	-
Letras-Português	-	-	10.521	81,2	-	-	2.432	18,8	1	0,0	-	-	12.954	100,0
Letras-Português e Espanhol	-	-	2.729	82,3	-	-	585	17,7	0	0,0	-	-	3.314	100,0
Letras-Português e Inglês	-	-	7.486	75,6	-	-	2.412	24,4	0	0,0	-	-	9.898	100,0
Ciências Sociais	-	-	1.573	60,8	-	-	1.016	39,2	0	0,0	-	-	2.589	100,0
Filosofia	-	-	1.482	41,5	-	-	2.092	58,5	0	0,0	-	-	3.574	100,0
Geografia	5.122	54,1	5.544	55,3	4.337	45,9	4.479	44,7	2	0,0	9.459	100,0	10.025	100,0
História	8.808	56,5	9.912	57,4	6.779	43,5	7.356	42,6	1	0,0	15.587	100,0	17.269	100,0
Educação Física	-	-	11.163	45,6	-	-	13.306	54,4	0	0,0	-	-	24.469	100,0
Artes Visuais	-	-	3.750	79,6	-	-	964	20,4	0	0,0	-	-	4.714	100,0
Música	-	-	767	33,4	-	-	1.530	66,6	0	0,0	-	-	2.297	100,0
Subtotal Licenciaturas	66.894	68,5	77.872	59,9	30.748	31,5	52.133	40,1	7	0,0	97.642	100,0	130.012	100,0
Total	103.314	75,4	182.638	75,5	33.687	24,6	59.221	24,5	16	0,0	137.001	100,0	241.875	100,0

Fonte: INEP. Enade 2005, 2014 (Microdados). Os dados referentes a 2005 foram retirados de Gatti e Barretto (2009). Nota: As respostas dos estudantes sobre as diversas modalidades dos cursos de Letras estão assinaladas em negrito. O total de respostas dos estudantes de Letras é que pode ser comparado com os dos demais cursos.

A maciça presença feminina no curso de Pedagogia, constatada ainda uma vez no período considerado, parece de certo modo dar continuidade à trajetória específica da própria escolarização da mulher. Foi por intermédio da expansão dos cursos normais ao longo do século passado que proporção significativa das jovens adolescentes obteve acesso ao ensino de nível médio no país, ao mesmo tempo em que se qualificou para entrar no mercado de trabalho como professora primária. É preciso ter em conta que ainda na segunda metade de 1970 apenas em torno de 12% da população de 15 a 19 anos atingia esse nível de escolaridade (BARRETTO et al., 1979). Foi provavelmente essa a oportunidade que se ofereceu a estas jovens, em razão das demandas de expansão da escola básica, que muito contribuiu para que a vantagem de gênero se revertesse a seu favor, ou seja, que a sua escolaridade passasse daí por diante a ser proporcionalmente maior que a dos homens no Brasil.

Os cursos de Pedagogia também se voltam à formação de docentes para as creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental. À semelhança do papel que desempenharam os cursos normais do século passado, os cursos de Pedagogia são uma das mais importantes, senão a principal porta de acesso ao ensino superior das mulheres mais pobres e, em proporções significativas, menos brancas, que estão acedendo a esse nível de escolaridade. No conjunto das estudantes de sexo feminino concluintes de todos os cursos de licenciatura, as alunas de Pedagogia representam mais da metade delas (57,4%) e, entre todos os estudantes concluintes dessa área, elas são em torno de 43,3%.

Nos currículos dos cursos de Pedagogia permanecem ainda representações presentes em outras épocas, segundo as quais os conteúdos escolares a ser trabalhados nessa fase são tão elementares que uma abordagem metodológica genérica e que, de certo modo, já determina o que precisa ser ensinado, é suficiente para o professor desempenhar-se bem de suas tarefas (BARRETTO, 2010). A pequena atenção que os currículos dos cursos têm conferido aos conteúdos que devem ser ensinados às crianças parece também contribuir para um olhar depreciativo dos próprios licenciandos das disciplinas específicas sobre esse curso.

Entre as outras licenciaturas, os cursos majoritariamente femininos em 2005 são Letras e Ciências Biológicas (com mais de 70% de mulheres), ao passo que em Matemática, Geografia e História, embora as matrículas femininas ultrapassem os 50%, a proporção de estudantes dos dois sexos é relativamente

equilibrada. Em 2014 mantém-se aproximadamente a mesma tendência entre os estudantes dos cursos aferidos em 2005. Entre os estudantes dos novos cursos de Ciências Humanas avaliados, predominam as alunas do sexo feminino em Ciências Sociais e do sexo masculino em Filosofia, do mesmo modo que, no campo da Arte, as mulheres são maioria em Artes Visuais e os homens em Música.

A licenciatura em Física é um curso cuja escolha pode ser considerada masculina; nos dois períodos examinados a opção dos rapazes por ele se mantém em cerca de 70%. Em Ciências da Computação, Filosofia e Música a presença masculina gira em torno dos 60%.

Em suma, a variação da frequência feminina e masculina nos diferentes cursos impossibilita a inferência de um padrão consistente de gênero na escolha da maioria dos cursos, pelo menos quando se considera apenas essa fonte. A hipótese de que os cursos de licenciatura que oferecem maiores possibilidades de emprego fora do magistério costumam ser os mais procurados pelos homens, parece não se sustentar na maioria dos casos, nem tampouco a de que eles prefeririam as Ciências Exatas às Ciências Humanas, ou às Artes.

Entretanto, um dado novo a considerar é que, se ainda há maior número de mulheres do que de homens entre os concluintes das licenciaturas, com exceção dos cursos de Pedagogia, a proporção de homens aumenta no cômputo geral das licenciaturas enquanto a de mulheres diminui nesse intervalo de tempo.

5.6 A cor dos estudantes

Antes de examinar os dados sobre o pertencimento étnico/racial dos estudantes de licenciatura nos dois intervalos de tempo considerados, nos permitimos sintetizar brevemente algumas das conclusões de maior alcance a que chega Ristoff (2013) a esse respeito. As indicações que o estudo proporciona podem servir como referência a algumas das mudanças recentes, mesmo no quadro mais restrito que se limita às licenciaturas.

O autor inicia comparando as informações do Enade com dados do Censo Demográfico de 2010. Enquanto os negros constituem o segmento majoritário do país, com 51% dos seus habitantes (o que corresponde à soma de 8% de

pretos e 43% de pardos) e a fatia dos brancos equivale a 48% da população, no ensino superior são os estudantes brancos que constituem a maioria: 65%.

Uma observação importante nesse caso, é que o questionário do Enade não manteve a nomenclatura utilizada para designar raça/cor nos Censos Demográficos e nos Censos Educacionais do Inep. Utilizou os termos: *negro* e *pardo/mulato,* o que pode gerar ambiguidade na resposta dos estudantes. O estudo de Ristoff sobre os dados desse questionário infere que os estudantes têm interpretado *negro,* como *preto* no seu sentido literal, uma vez que a categoria seguinte, a dos pardos/mulatos, permite nuançar a cor. Mas não é seguro que essa tenha sido a interpretação de todos os estudantes. Pode-se igualmente supor que haja alunos pardos que se autodeclaram negros, o que compromete a fidedignidade das respostas do Enade sobre esse quesito.

Considerando que entre os que se declaram negros, são os pretos que, mediante exclusão histórica a que foram mais duramente submetidos, costumam apresentar os indicadores sociais mais precários, o autor constata que a proporção deles que está concluindo os cursos de graduação no segundo ciclo do Enade (6%) se aproxima da representatividade que possui esse segmento na população em geral. Os pardos, no entanto, estão muito subrepresentados. Eles são 24% dos estudantes e, nesse intervalo de tempo, apresentam um aumento de apenas 2%.

Ainda segundo Ristoff, os cursos em que há maiores proporções de alunos que se declaram brancos são os das grandes áreas de Engenharia/Arquitetura/Design; da Saúde e das Ciências Agrárias. Não há cursos de licenciatura com esse perfil. Por ordem crescente, os menos brancos são: Biblioteconomia (50%), Arquivologia e Geografia (54%), História (54%), Ciências Sociais e Serviço Social (55%). Segundo a mesma fonte, em 16 cursos a representação percentual de pretos é igual ou superior aos percentuais na população, mas, entre os pardos, em nenhum curso de graduação ela atinge esse patamar.

Quanto ao que mostram os dados específicos dos estudantes das licenciaturas no período decorrido entre 2005 e 2014 por meio das respostas ao Enade, a representação dos brancos baixa muito (de 61,3% para 46,1%) em comparação com aumento da presença dos negros, que sobre de 35,9% para 51,3%, como se pode verificar nas tabelas 5.10 e 5.11.

Tabela 5.10

Licenciandos segundo raça/cor. Enade, 2005.

	Branco		Negro		Pardo/mulato		Subtotal (negro/pardo)		Amarelo/ origem oriental		Indígena/ origem indigena		Sem resposta		Total	
Cursos	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pedagogia	23.946	61,0	2.895	7,4	11.314	28,8	14.209	36,2	507	1,3	430	1,1	145	0,4	39.237	100,0
Matemática	5.950	64,0	575	6,2	2.507	27,0	3.082	33,2	132	1,4	86	0,9	44	0,5	9.294	100,0
Biologia	12.065	66,9	892	4,9	4.517	25,1	5.409	30,0	320	1,8	179	1,0	49	0,3	18.022	100,0
Física	1.761	62,0	192	6,8	820	28,9	1.012	35,6	33	1,2	27	1,0	8	0,3	2.841	100,0
Química	2.619	65,3	244	6,1	1.055	26,3	1.299	32,4	53	1,3	35	0,9	6	0,1	4.012	100,0
Letras	23.631	60,9	2.595	6,7	11.508	29,6	14.103	36,3	493	1,3	465	1,2	127	0,3	38.819	100,0
História	8.835	57,0	1.515	9,8	4.674	30,2	6.189	40,0	135	0,9	231	1,5	100	0,6	15.490	100,0
Geografia	5.222	55,5	788	8,4	3.097	32,9	3.885	41,3	112	1,2	146	1,6	50	0,5	9.415	100,0
Subtotal Licenciaturas	60.083	61,4	6.801	6,9	28.178	28,8	34.979	35,7	1.278	1,3	1.169	1,2	384	0,4	97.893	100,0
Total	84.029	61,3	9.696	7,1	39.492	28,8	49.188	35,9	1.785	1,3	1.599	1,2	529	0,4	137.130	100,0

Fonte: INEP. *Enade*, 2005 (Microdados).

Observando a composição étnico-racial dos diferentes cursos constata-se que, decididamente a grande maioria dos estudantes, excetuando os do campo da Arte e a Educação Física, mudou de cor. Na média das licenciaturas, o total de concluintes pretos e pardos equivale à sua representação na sociedade brasileira, de acordo com o Censo Demográfico de 2010.

Os avanços sugerem que os negros, assim como outros segmentos socialmente mais fragilizados na competição pelos postos de maior prestígio e poder na sociedade, estão abrindo o caminho na trajetória dos cursos superiores principalmente por meio de vias mais "fáceis" de acesso. E isso – é importante que se frise –, antes que se fizessem sentir os efeitos da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), que atingiu apenas os alunos ingressantes de 2014 e não os concluintes.

No ano de 2014, em nove dos catorze cursos de licenciatura avaliados, a representação dos negros é igual ou maior do que 51% dos alunos. Em ordem decrescente, esses cursos são: Ciências da Computação (63,7%), Física (56%), Matemática (55,8%), Geografia (55,7%), História (55,2%), Letras (54,6%), Química (54,4%), Ciências Sociais (52,9%) e Ciências Biológicas (50,9%). Entre os que têm metade dos alunos pretos e pardos estão Pedagogia (50%) e Filosofia (49,9%), aos quais se seguem os estudantes de Educação Física com 48,3%. O curso de Artes Visuais é frequentado pela maioria de estudantes brancos (62,5%), seguido, em menor proporção, pelo curso de Música (51,4%).

Outro dado auspicioso é que os estudantes indígenas, embora em pequenos números, estão presentes em todos os cursos de licenciatura. Já a proporção de estudantes de origem oriental nas licenciaturas é muito pequena.

5.7 Renda familiar, trabalho e custeio dos estudos superiores

Conforme o já mencionado estudo de Ristoff (2013), mais de um terço dos estudantes brasileiros do ciclo de 2009 (34%) se situava na faixa familiar de até três salários mínimos, enquanto a proporção da população brasileira nessa faixa de renda era de 52%, segundo estimativas da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios de 2011. Entre o intervalo dos dois ciclos (2004-2006 e 2009-2011) teria havido um aumento de 11% de estudantes do ensino superior com esse perfil de renda.

Tabela 5.11

Licenciandos segundo raça/cor. Enade 2014.

	Branco		Negro		Pardo/mulato		Amarelo (de origem oriental)		Indígena ou de origem indígena		Sem resposta		Total	
Cursos	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pedagogia	53.122	47,5	13.056	11,7	42.789	38,3	1.497	1,3	926	0,8	473	0,4	111.863	100,0
Matemática	5.585	41,5	1.532	11,4	5.984	44,4	178	1,3	144	1,1	42	0,3	13.465	100,0
Ciência da Computação	602	33,7	248	13,9	890	49,8	24	1,3	18	1,0	6	0,3	1.788	100,0
Ciências Biológicas	7.304	46,5	1.559	9,9	6.443	41	197	1,3	160	1,0	52	0,3	15.715	100,0
Física	1.145	42,1	304	11,2	1.220	44,8	20	0,7	22	0,8	10	0,4	2.721	100,0
Química	2.260	43,3	606	11,6	2.235	42,8	69	1,3	32	0,6	18	0,3	5.220	100,0
Letras	11.105	42,4	3.381	12,9	10.924	41,7	306	1,2	314	1,2	136	0,5	26.166	100,0
Ciências Sociais	1.136	43,9	467	18	904	34,9	23	0,9	42	1,6	17	0,7	2.589	100,0
Filosofia	1.689	47,3	446	12,5	1.337	37,4	34	1	53	1,5	15	0,4	3.574	100,0
Geografia	4.189	41,8	1.456	14,5	4.127	41,2	115	1,1	97	1,0	41	0,4	10.025	100,0
História	7.251	42	2.817	16,3	6.726	38,9	146	0,8	260	1,5	69	0,4	17.269	100,0
Educação Física	12.025	49,1	3.136	12,8	8.687	35,5	311	1,3	229	0,9	81	0,3	24.469	100,0
Artes Visuais	2.945	62,5	399	8,5	1.244	26,4	54	1,1	53	1,1	19	0,4	4.714	100,0
Música	1.180	51,4	304	13,2	738	32,1	20	0,9	48	2,1	7	0,3	2.297	100,0
Subtotal Licenciaturas	58.416	44,9	16.655	12,8	51.459	39,6	1.497	1,2	1.472	1,1	513	0,4	130.012	100,0
Total	111.538	46,1	29.711	12,3	94.248	39	2.994	1,2	2.398	1,0	986	0,4	241.875	100,0

Fonte: INEP. Enade, 2014 (Microdados).

Mas a concentração de renda na nessa etapa da escolaridade fica mais evidente quando se analisa a proporção de estudantes das famílias com renda acima de 10 salários mínimos, segundo essa mesma Pnad/2011. Enquanto esse percentual na população era de 7% das famílias, entre os estudantes examinados no ciclo de 2009 ele chegava a 21%. A distribuição de renda entre os estudantes do ensino superior reflete, portanto, juntamente com outros marcadores, as desigualdades que, do pondo de vista social, os sistemas de ensino contribuem para assegurar e aumentar para os que têm mais recursos.

Entretanto, esses diferenciais de renda variam muito de acordo com os cursos. Com exceção da Medicina, em que houve no intervalo de tempo considerado por Ristoff um processo ainda maior de concentração de estudantes de mais alta renda, nos demais cursos verificou-se manutenção ou redução dessa faixa e alargamento das demais.

No que diz respeito às licenciaturas, o questionário do Enade de 2014 possui categorias mais desdobradas sobre renda familiar dos estudantes do que o de 2005. Para poder cotejá-los foi preciso somar os dados de 2014 de acordo com as categorias utilizadas em 2005, o que resultou na Tabela 5.12.

Em períodos anteriores os professores da educação básica eram majoritariamente recrutados nas camadas médias da população (entre 3 a 10 salários mínimos). Observa-se, porém, que nesse intervalo de 10 anos, a tendência já observada em 2005 de inflexão dos estudantes da docência para as faixas de renda mais baixa, se objetiva de um modo muito acentuado. Se, em 2005, metade dos licenciandos provinha dos estratos médios da população, em 2014 eles passam a representar apenas 1/3 dessa camada. Em contrapartida os estudantes de 2014 encorpam o grupo dos segmentos com renda até 3 salários mínimos perfazendo 61,2% dos alunos de licenciatura, ou seja, passam a constituir um contingente maior do que o que corresponde ao total da população brasileira nessa faixa no Censo de 2010. Em 2005, ainda perto de 10% dos estudantes provinham de famílias com maiores recursos econômicos, enquanto em 2014 esse percentual não chega a 3%.

Quando se consideram as diferenças entre os estudantes de Pedagogia e os demais licenciandos constata-se também que, a despeito da origem mais modesta dos primeiros, a tendência ao rebaixamento das faixas de renda familiar atinge os dois grupos em proporções semelhantes.

Tabela 5.12

Licenciandos segundo a renda total da família. Enade 2005, 2014.

Pedagogia	2005		2014	
Renda Familiar	N	%	N	%
Até 3 salários mínimos	16.473	41,9	72.186	64,5
De 3 a 10 salários mínimos	19.340	49,1	37.124	33,2
De 11 a 30 salários mínimos	2.979	7,6	1.938	1,7
Mais de 30 salários mínimos	221	0,6	142	0,1
Sem reposta	346	0,8	473	0,4
Total	39.359	100,0	111.863	100,0

Outras Licenciaturas	2005		2014	
Renda Familiar	N	%	N	%
Até 3 salários mínimos	37.237	38,1	75.759	58,3
De 3 a 10 salários mínimos	49.758	51	49.167	37,8
De 11 a 30 salários mínimos	9.163	9,3	4.206	3,2
Mais de 30 salários mínimos	791	0,8	367	0,3
Sem reposta	693	0,7	513	0,4
Total	97.642	100,0	130.012	100,0

Total de licenciados	2005		2014	
Renda Familiar	N	%	N	%
Até 3 salários mínimos	53.710	39,2	147.945	61,2
De 3 a 10 salários mínimos	69.098	50,4	86.291	35,7
De 11 a 30 salários mínimos	12.142	8,9	6.144	2,5
Mais de 30 salários mínimos	1.012	0,7	509	0,2
Sem reposta	1.039	0,8	986	0,4
Total	137.001	100,0	241.875	100,0

Fonte: INEP. *Enade* 2005, 2014 (Microdados). Os dados referentes a 2005 foram retirados de Gatti e Barretto (2009).

Não é sem razão que as faixas de renda dos estudantes de 2014 foram desdobradas, uma vez que é nos intervalos mais baixos que se concentra a grande maioria dos alunos da docência, tal como se observa na Tabela 5.13. A faixa de renda familiar de maior frequência entre os estudantes é a que se situa entre 1,5 a 3 salários mínimos (34,8%); além disso, pouco mais de ¼ de todos os concluintes das licenciaturas provêm de lares muito pobres, com apenas 1,5 salário de renda total familiar.

Tabela 5.13

Renda total da família desdobrada. Enade, 2014.

	Pedagogia		Demais Licenciaturas		Total	
Renda Familiar	N	%	N	%	N	%
Até 1,5 salário mínimo*	30.991	27,7	32.745	25,2	63.736	26,4
De 1,5 a 3 salários mínimos	41.195	36,8	43.014	33,1	84.209	34,8
De 3 a 4,5 salários mínimos	20.872	18,7	24.545	18,9	45.417	18,8
De 4,5 a 6 salários mínimos	9.784	8,7	13.480	10,4	23.264	9,6
De 6 a 10 salários mínimos	6.468	5,8	11.142	8,6	17.610	7,3
De 10 a 30 salários mínimos	1.938	1,7	4.206	3,2	6.144	2,5
Acima de 30 salários mínimos	142	0,1	367	0,3	509	0,2
Sem resposta	473	0,4	513	0,4	986	0,4
Total	111.863	100,0	130.012	100,0	241.875	100,0

Fonte: INEP. *Enade*, 2014 (Microdados).
Nota: O valor do salário mínimo considerado pelo Enade, em 2014 foi de R$ 724,00.

A terceira faixa de renda familiar em que se concentram os estudantes de 2014 é a de 3 a 4,5 salário mínimos, com 18,8% do total, sendo que no intervalo de 6 a 10 salários mínimos os percentuais estão abaixo de 10% e nas faixas mais altas a presença de licenciandos é insignificante. Mesmo com ligeiras desvantagens a mais para pedagogos, a tendência é de empobrecimento geral de todos os que se propõem a fazer os cursos de licenciatura.

Quando se analisam dados que fornecem uma ideia da posição dos estudantes dentro da constelação familiar é possível, no entanto, constatar algumas diferenças mais marcadas, tanto intra como intergrupos de alunos das licenciaturas.

Em primeiro lugar, enquanto em 2005 pouco mais de ¼ dos licenciandos tinha condições de estudar financiado inteiramente pela família ou por outras pessoas, esse percentual é drasticamente reduzido a 11% em 2014 entre os concluintes das licenciaturas.

Entre os estudantes de Pedagogia, contudo, as alterações da possibilidade de financiamento exclusivo dos estudos pelas famílias não se modificaram tanto como para os outros licenciandos. Se, em 2005, 21% dos alunos de Pedagogia (na maioria absoluta, mulheres) dependiam tão somente das famílias ou de terceiros para estudar, 10 anos depois elas passam a ser aproximadamente 16% nessas condições, às quais, pode-se acrescentar 3,7% daquelas que, sem terem renda, se beneficiam de subsídios de programas governamentais.

Tabela 5.14

Estudo, trabalho e sustento familiar. Enade 2005, 2014.

Pedagogia	2005		2014	
Sustento	N	%	N	%
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	-	-	4.121	3,7
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	8.240	20,9	18.103	16,2
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	10.643	27	25.524	22,8
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	4.342	11	12.468	11,1
Tenho renda e contribuo com o sustento da família	12.936	32,9	40.006	35,8
Sou o principal responsável pelo sustento da família	3.093	7,9	11.168	10,0
Sem resposta	105	0,3	473	0,4
Total	39.359	100,0	111.863	100,0

Outras Licenciaturas	2005		2014	
Sustento	N	%	N	%
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	-	-	513	0,4
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	27.714	28,4	9.034	6,9
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	27.148	27,8	24.467	18,8
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	11.508	11,8	33.869	26,1
Tenho renda e contribuo com o sustento da família	23.109	23,7	15.778	12,1
Sou o principal responsável pelo sustento da família	7.914	8,1	31.781	24,4
Sem resposta	249	0,3	14.570	11,2
Total	97.642	100,0	130.012	100,0

Total de licenciados	2005		2014	
Sustento	N	%	N	%
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	-	-	4.634	1,9
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	35.954	26,2	27.137	11,2
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	37.791	27,6	49.991	20,7
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	15.850	11,6	46.337	19,2
Tenho renda e contribuo com o sustento da família	36.045	26,3	55.784	23,1
Sou o principal responsável pelo sustento da família	11.007	8,0	42.949	17,8
Sem resposta	354	0,3	15.043	6,2
Total	137.001	100,0	241.875	100,0

Fonte: INEP. *Enade* 2005, 2014 (Microdados). Os dados referentes a 2005 foram retirados de Gatti e Barretto (2009).

Já entre os licenciandos das disciplinas específicas as mudanças foram mais profundas. Eram 28,4% os estudantes mantidos exclusivamente com recursos da família ou de terceiros em 2005, ao passo que, em 2014, passam a ser apenas 7% os alunos concluintes nessas condições. Além do que, pouquíssimos recebem subsídios governamentais: 0,4%.

Houve também diminuição da contribuição da família ou de terceiros para financiar os gastos dos estudantes que têm renda própria. Entre os de Pedagogia, os recursos que contemplavam 27% dos alunos iniciantes e concluintes, passaram a beneficiar 23% dos concluintes; para os demais licenciandos, esses recursos que atendiam quase 28% deles encolheram consideravelmente, sendo suficientes para apoiar apenas 19% dos alunos concluintes em 2014.

Mas a verdade é que a grande maioria dos estudantes concluintes de licenciatura possui renda própria, não depende da ajuda financeira da família de origem ou de terceiros; ao contrário, são eles que contribuem para o sustento da família (60,2%). Com exceção dos alunos da Pedagogia, os demais passaram a ser, em 2014, os seus principais mantenedores em 24% dos casos.

Surpreendem, entretanto, os dados da Tabela 5.15 que indicam que o nível de atividade remunerada dos licenciandos diminuiu sensivelmente no intervalo considerado de 10 anos. Aumentou muito a proporção de estudantes que não está trabalhando e apenas ligeiramente a daqueles que têm um trabalho eventual. Em relação ao trabalho até 20 horas semanais a variação nesse intervalo de tempo também foi muito pequena. Observa-se, porém, redução sistemática da carga horaria de todos os estudantes que trabalham de 20 a 40 horas por semana ou mais.

Tabela 5.15

Carga horária da atividade remunerada. Enade 2005, 2014.

Pedagogia	2005		2014	
Trabalho	N	%	N	%
Não estou trabalhando	4.862	12,4	24.993	22,3
Trabalho eventualmente	1.731	4,4	7.388	6,6
Trabalho até 20 horas semanais	6.260	15,9	17.352	15,5
Trabalho de 21 a 39 horas semanais	9.187	23,3	18.256	16,3
Trabalho 40 horas semanais ou mais	16.935	43	43.401	38,8
Sem resposta	384	1	473	0,4
Total	39.359	100,0	111.863	100,0

Outras Licenciaturas	2005		2014	
Trabalho	N	%	N	%
Não estou trabalhando	16.333	16,7	36.183	27,8
Trabalho eventualmente	5.924	6,1	12.068	9,3
Trabalho até 20 horas semanais	12.494	12,8	18.250	14,0
Trabalho de 21 a 39 horas semanais	19.643	20,1	18.571	14,3
Trabalho 40 horas semanais ou mais	42.350	43,4	44.427	34,2
Sem resposta	898	1	513	0,4
Total	97.642	100,0	130.012	100,0

Total de licenciados	2005		2014	
Trabalho	N	%	N	%
Não estou trabalhando	21.195	15,5	61.176	25,3
Trabalho eventualmente	7.655	5,6	19.456	8,0
Trabalho até 20 horas semanais	18.754	13,7	35.602	14,7
Trabalho de 21 a 39 horas semanais	28.830	21,0	36.827	15,2
Trabalho 40 horas semanais ou mais	59.285	43,3	87.828	36,3
Sem resposta	1.282	0,9	986	0,4
Total	137.001	100,0	241.875	100,0

Fonte: INEP. *Enade* 2005, 2014 (Microdados). Os dados referentes a 2005 foram retirados de Gatti e Barretto (2009).

Esse quadro suscita várias indagações. Seria ele mero reflexo do contexto de recessão pelo qual passa o país nos anos recentes? Teria relação com a queda do número de matrículas na educação básica em razão da baixa da natalidade? Os diversos subsídios financeiros aportados às licenciaturas teriam contribuído para aliviar a carga de trabalho dos estudantes, permitindo que eles dedicassem mais tempo aos estudos? Ou então, quantos dos estudantes, tendo dificuldade de encontrar trabalho, teriam optado por investir na sua qualificação profissional em nível superior tendo em vista uma possibilidade de melhor colocação futura no mercado de emprego?

É possível que essas e outras razões combinadas concorram para melhor interpretar os dados, mas o que o questionário do Enade fornece como informação se refere apenas ao tipo de financiamento recebido pelos concluintes de 2014 e a proporção de estudantes beneficiados. Em se tratando das licenciaturas esse dado se reveste de maior importância, uma vez que elas têm sido um dos cursos privilegiados nas políticas de governo tendo em vista o suprimento das demandas da educação básica.

Tabela 5.16

Tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso recebido para custear todas ou a maior parte das mensalidades. Enade, 2014.

	Pedagogia		Outras Licenciaturas		Total	
Bolsa ou Financiamento	N	%	N	%	N	%
Nenhum, pois meu curso é gratuito	27.337	24,4	61.840	47,6	89.177	36,9
Nenhum, embora meu curso não seja gratuito	51.071	45,7	32.398	24,9	83.469	34,5
Prouni integral	5.618	5,0	4.855	3,7	10.473	4,3
Prouni parcial, apenas	2.156	1,9	1.557	1,2	3.713	1,5
Fies, apenas	6.760	6,0	9.627	7,4	16.387	6,8
Prouni Parcial e Fies	600	0,5	712	0,5	1.312	0,5
Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal	6.022	5,4	5.598	4,3	11.620	4,8
Bolsa oferecida pela própria instituição	7.520	6,7	9.645	7,4	17.165	7,1
Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra)	1.763	1,6	1.656	1,3	3.419	1,4
Financiamento oferecido pela própria instituição	1.705	1,5	1.111	0,9	2.816	1,2
Financiamento bancário	838	0,7	500	0,4	1.338	0,6
Sem resposta	473	0,4	513	0,4	986	0,4
Total	111.863	100,0	130.012	100,0	241.875	100,0

Fonte: INEP. *Enade* 2014 (Microdados).

Nas duas primeiras respostas, em que os estudantes declaram não ter recebido financiamento desse tipo, fica clara a desvantagem dos alunos de Pedagogia perante os outros licenciandos. São mais de 45% os alunos de Pedagogia que declaram não ter recebido subsídios financeiros embora seu curso seja pago, quando somente ¼ dos outros licenciandos estão nessas condições.

A proporção de auxílios federais recebidos pelos estudantes (Prouni e Fies e suas combinações) é relativamente equivalente entre os dois grupos

(13,4% e 12,8%, respectivamente). Quanto às bolsas oferecidas por outras instâncias de governo (estados e municípios), há alguma diferença em favor das licenciaturas para os anos iniciais da educação básica. Ao todo, os estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia receberam em 2014 em torno de 19% de subsídios governamentais para manter-se nos estudos, enquanto esse montante foi correspondente a 17% para os estudantes das outras licenciaturas.

São equivalentes entre os dois grupos os subsídios captados pelos estudantes das instituições privadas em que estudam ou de outras entidades, sob a forma de bolsas de estudos ou de financiamento (9,7%), e quando esses recursos são liberados como bolsas de estudo – a maioria, que corresponde a 8,2% – eles representam, quase sempre, contrapartidas pela renúncia fiscal a que fazem jus essas instituições.

Ao todo, para o conjunto dos estudantes de licenciatura, os recursos captados pelas vias mencionadas são da ordem de 30%, aos quais ainda devem ser acrescidos os empréstimos privados feitos aos alunos por bancos, em torno de 6%.

Considerando o perfil socioeconômico dos atuais estudantes de licenciatura, o salário médio dos professores de educação básica das redes públicas, que corresponde em 2014, a R$ 3.448,64, provavelmente pode parecer atrativo para muitos deles, embora represente apenas 54,5% da média do rendimento dos demais profissionais com curso superior no país. Nesse ano ele equivalia a R$ 6.333,09 (*Anuário Brasileiro da Educação Básica*, 2017). Em 2008, Moriconi e Marconi trabalhando com dados da Pnad de 1995-2206, chegaram à conclusão que a remuneração dos professores públicos com formação de nível médio era atrativa, o que não acontecia com a dos docentes com curso superior, justamente aqueles que se queria atrair para o magistério (MORICONI; MARCONI, 2008).

A principal razão para que o salário dos docentes da educação básica continue tão defasado em relação ao dos demais profissionais com formação de nível superior possivelmente se deva ao fato de que o piso salarial, estipulado em lei para a categoria (BRASIL, 2008), continua sendo calculado para profissão de nível médio. Isso porque estados e municípios, os grandes empregadores dos docentes no país, alegam a impossibilidade de pagar salários correspondentes ao dos profissionais com formação superior, sob pena de incidirem na Lei

de Responsabilidade Fiscal[12]. Em vista da mudança do cenário nacional na segunda metade da última década, é provável que apenas para os professores recrutados entre os segmentos majoritários da população a profissão do magistério possa ser interpretada como uma possibilidade de consolidação de sua frágil condição de emergentes em uma sociedade que vem passando por mudanças tão profundas como a brasileira.

12 A Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 no cap. 1º, § 1º estabelece: "A responsabilidade na gestão fiscal pressupõe a ação planejada e transparente, em que se previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, mediante o cumprimento de metas de resultados entre receitas e despesas e a obediência a limites e condições no que tange... [*entre outros*] *à geração de* despesas com pessoal".

Capítulo VI

Concepções e práticas na formação de professores e professoras* para a educação básica

O título deste capítulo[13] é, sem dúvida, um convite à leitura em um momento em que prevalece o sentimento de insatisfação no campo da formação de professores, especialmente no que diz respeito às políticas e às práticas formativas. No âmbito das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas. Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva[14]. Já no âmbito da formação continuada, há que se considerar a descontinuidade de programas e a ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas

13 À Gisela Lobo Tartuce, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, um agradecimento especial por conta da leitura atenta, crítica e construtiva do conteúdo deste capítulo.

14 A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

* Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê *professores*, entende-se *professores e professoras*.

da vida profissional dos docentes, de políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos). Pouca atenção tem sido dada à formação dos formadores de professores e à necessidade de construção de um projeto de formação que defina princípios, estruture atividades e proponha formas de avaliação tendo em vista o perfil do profissional que se pretende formar.

Todavia, desde a aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96), que redefiniu as discussões a respeito dos rumos das licenciaturas e das políticas públicas de formação de professores, é notório um movimento no sentido de promover uma proposta curricular mais orgânica nos curso de licenciatura, que rompa com as dicotomias entre ensino-pesquisa, conteúdo-forma, licenciatura-bacharelado, teoria-prática etc. E, nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, tem sido cada vez mais recorrente a tendência de as ações de formação continuada terem como foco a escola e suas necessidades, fortalecendo e legitimando o espaço escolar como lócus privilegiado, mas não exclusivo, de formação continuada permanente. Tem-se recorrido menos a conferências, palestras e cursos de curta duração, modalidades consideradas, pelas próprias redes, menos efetivas para alcançar as metas pretendidas (DAVIS et al., 2012).

No entanto, mesmo reconhecendo esse movimento, um olhar mais detido sobre o atual cenário não permite otimismo, pois, apesar de existirem boas iniciativas, elas não atingem a todos. E, mesmo considerando que houve, nas últimas décadas, um conjunto de medidas, ações e programas, que demandaram significativo investimento do poder público e esforços dos atores envolvidos nesses processos, o retorno verificado tem estado sempre aquém do esperado, pois os recursos investidos não são coerentes com a melhora dos resultados de aprendizagem dos estudantes. E, assim, o sentimento de insatisfação é crescente e tem se agravado com a falta de políticas que promovam a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional.

Por outro lado, é inegável que, nos últimos 50 anos, o campo da formação de professores desenvolveu-se significativamente dando origem a uma produção científica de relevância (NÓVOA, 2017). Essas cinco décadas de

produção na área, manifestadas em diferentes fases[15], como bem descreve Cunha (2013, p. 622), marcaram as tendências investigativas na formação do professor produzindo conceitos que exerceram e sofreram influências de políticas, legislações, práticas e culturas.

Embora se possa indicar um crescimento na produção científica e algumas iniciativas políticas que refletem resultados de pesquisas da área, os avanços ainda não são significativos. Tem sido recorrente em documentos oficiais, relatórios, artigos científicos, livros, dissertações e teses a utilização "[...] dos mesmos conceitos e linguagens, das mesmas maneiras de falar e de pensar os problemas da profissão docente", conforme discorre Nóvoa (2007). Para o autor, estamos diante de "[...] uma espécie de *consenso discursivo*" (NÓVOA, 2007, p. 3), o que considera uma "boa notícia", pois estaríamos de acordo quanto ao que é preciso fazer. No entanto, apesar de termos um discurso coerente e em muitos aspectos consensual, a "má notícia" é que "[...] raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer" (NÓVOA, 2007, p. 4).

A ideia de desenvolvimento profissional dos professores, da necessidade de articulação da formação inicial com a formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, da importância de dar atenção aos primeiros anos de exercício profissional e tornar a carreira docente mais atrativa para os jovens, constituem o consenso discursivo a que o autor se refere. Há, ainda, a relevância dada às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, às novas competências, à formação reflexiva e investigativa. Para o autor, esses discursos não representam apenas palavras, mas também as práticas e as políticas que elas sugerem.

15 A autora faz uma síntese das principais tendências investigativas na formação de professor. Começa com os estudos no âmbito da psicologia comportamental e interacionista nos anos de 1960/70, da psicologia cognitivista, psicologia afetiva, nos anos de 1970/80, passando pela política antropológica e pela política sociológica/culturalista, nos anos de 1980/90, pela política pós-estruturalista nos anos de 1990/2000 e, por fim, pela política neoliberal e pelas políticas centradas na epistemologia da prática, nos anos de 1990 e 2000, e, ainda, as narrativas culturais e de desenvolvimento profissional, nos anos 2000.

6.1 Concepções e práticas no campo da formação de professores e professoras*

Nas discussões sobre concepções e práticas na formação docente, a interdependência entre a necessidade de melhorar a formação dos professores e profissionalizar o magistério é uma bandeira sempre presente. Existe uma expectativa, de âmbito internacional, de que a formação – inicial e continuada – favoreça o processo de profissionalização e de legitimidade da profissão superando a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado.

É diversificada e vasta a produção e os enfoques teóricos e metodológicos de análise e discussão a respeito da formação e da profissionalização docente. Essas pesquisas têm possibilitado um olhar mais centrado nos professores e têm favorecido o entendimento do seu trabalho e do processo de construção de sua profissionalidade. No entanto, se, por um lado, esses estudos têm possibilitado compreender o trabalho docente e tem dado origem a novas formas de pensar a formação e a profissão, por outro, mobilizam o surgimento de análises críticas sobre como tem ocorrido a profissionalização docente no contexto do mundo do trabalho.

Assim, a análise de concepções e práticas na formação docente não pode ocorrer sem considerar o contexto social e histórico em que essas concepções e práticas foram produzidas, bem como as condições efetivas em que os professores desenvolvem seu trabalho. Do mesmo modo, "a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social" (CUNHA, 2013, p. 622). Logo, as transformações nos campos científico, tecnológico, econômico, político, social e cultural "definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores" (CUNHA, 2013, p. 622).

Foram as mudanças na sociedade, acompanhadas de mudanças epistemológicas que, desde os anos 1980, tornaram inconciliável o modelo tradicionalmente valorizado de escola e de ensino colocando em xeque a existência de um paradigma de formação que ficou conhecido como modelo da racionalidade técnica. Neste texto, optamos por utilizar o termo "modelo

* Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê *professores*, entende-se *professores e professoras*.

hegemônico de formação" na perspectiva apresentada por Ramalho, Nuñez e Gauthier: trata-se de um modelo em que "se misturam tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional" (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 21).

Nesse modelo, a prática docente consiste na solução técnica de problemas, utilizando-se "[...] da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas" (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 96). Como o conhecimento profissional do professor é técnico e dependente das ciências aplicadas que se apoiam nos princípios fundamentais e gerais desenvolvidos pelas ciências básicas, tornou-se "[...] inevitável a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática" (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 97). Nessa perspectiva, há uma cisão entre pesquisadores/especialistas, em relação aos consumidores/executores. No primeiro caso, produzem conhecimento e elaboram propostas, planos, programas e, no segundo, executam-se os conhecimentos e ações produzidas e planejadas pelos pesquisadores/especialistas.

As implicações dessa perspectiva para a educação dizem respeito especialmente ao reducionismo à dimensão técnica, especialmente no campo do currículo, da didática e da formação de professores. Existe uma ênfase nas questões de organização em que a ação pedagógica se reduz aos momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, desconsiderando especialmente o contexto político, econômico e social da prática educativa. Defende-se uma educação neutra e desinteressada, que se preocupe apenas com questões de ordem científica e com a melhor maneira de transmitir conhecimentos considerados inquestionáveis.

Como nessa perspectiva epistemológica a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática, como a aplicação da teoria e técnicas científicas, os cursos de formação de professores foram divididos em duas partes. Na primeira, ensinavam-se as teorias e técnicas de ensino, que eram apresentados como saberes científicos. Na segunda, os futuros professores realizavam, numa prática real ou simulada, a aplicação dessas teorias e técnicas. Dessa concepção emerge um modelo formativo com base em determinas características:

> [...] no treinamento de habilidades (identificadas como competências); em conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma

> formação acadêmica fragilizada; na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 21-22).

É consenso, entre autores como Pérez Gomes (1995), Contreras (2002), Schön (1995), que o modelo da racionalidade técnica na formação e na prática docente provoca a divisão do trabalho em diferentes níveis, estabelecendo relações de subordinação.

Quando a docência fica reduzida à dimensão técnica, cabe ao professor um papel de implementador de métodos e técnicas para conquistar resultados, deixando de fazer parte da sua atividade profissional o questionamento das intencionalidades do ensino. O reconhecimento da docência como atividade complexa colocou em evidência, nas produções que se propõem a investigar o professor e sua formação, as habilidades humanas de reflexão, de deliberação e consciência. Logo, o reconhecimento da especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com seres humanos, que concede aos professores um lugar central na organização escolar e que compreende a docência como prática reflexiva ganha visibilidade no cenário educacional.

Essa mudança de perspectiva está assentada em dois princípios básicos: (i) a importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do docente e (ii) o reconhecimento de que a formação de professores se dá em um *continuum*.

O primeiro princípio reconhece os professores como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais que vão sendo elaboradas por meio de uma série de relações que o sujeito estabelece com os outros e com o entorno, influenciada por aspectos sociais, emocionais, cognitivos e afetivos. Logo, as posturas e ações dos professores são constituídas num processo ao mesmo tempo social e intersubjetivo, que se desenvolve ao longo da vida, nas relações grupais e comunitárias, delimitadas por razão das condições do contexto sociopolítico e cultural mais amplo (GATTI, 2003). A socialização profissional é, portanto, um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas

e continuidades. E é no tempo da vida profissional que o eu pessoal, no contexto do trabalho, vai continuamente se transformando e torna-se eu profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Essa forma de compreensão "repõe a centralidade dos professores como atores da prática educativa, trazendo para a discussão aspectos como a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente e o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência" (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 595). Daí a importância de resgatar e incorporar a dimensão pessoal aos processos de formação do professor, o que implica conhecer os professores não apenas como profissionais, mas como pessoas, buscando compreender como suas experiências pessoais influenciam sua vida profissional (NÓVOA, 1995).

E, o segundo princípio, reforça a formação de professores como um *continuum*, uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual. Embora ocorra por fases claramente diferenciadas – na experiência como discente, na formação inicial específica em termos de socialização do conhecimento profissional, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada – é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem. A noção de "desenvolvimento profissional", segundo Vaillant e Marcelo (2012), é o que se adapta melhor à concepção do docente como profissional do ensino, uma vez que tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada e que agrega a noção de "aprendizagem contínua" intrínseca à cultura das escolas, que também precisariam oferecer apoios diferentes a professores, em momentos distintos do ciclo profissional. Assim, é consenso que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência. Acrescenta-se a isso, a necessidade de valorizar o *continuum* profissional de modo a conceber a formação como um processo que abrange a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada (FULLAN, 1995; MARCELO, 1999; MIZUKAMI, 2002; COCHRAN-SMITH, 2003; VAILLANT; MARCELO, 2012; NÓVOA, 2017).

Os dois princípios consolidam a noção de desenvolvimento profissional que faz referência ao processo evolutivo que caracteriza a formação docente. O professor é concebido como um produtor de saberes em constante processo de evolução e aperfeiçoamento de sua prática.

A esse respeito, Cochran-Smith (2003) ressalta que a ideia de desenvolvimento profissional, compreendido como uma contínua aprendizagem, mobilizou, nas pesquisas sobre o que os professores pensam de seus trabalhos, um deslocamento de ênfase: do *o que* os eles *fazem*, em direção ao que eles *sabem*, a que fontes de conhecimento recorrem, como estas fontes influenciam o seu fazer docente em sala de aula, e como tomam decisões e constroem o currículo em condições que são fundamentalmente incertas e em constante mudanças.

No Brasil, principalmente nos anos 1990 e 2000, o movimento de superação do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional nos cursos de licenciatura teve expressiva influência do modelo da racionalidade prática e de autores como Donald Schön, Zeichner, Giroux e Pérez-Goméz, que discutem o paradigma da prática reflexiva, lembrando que

> [...] embora existam diferenças de abordagens desse paradigma, é comum a ideia de que a formação básica deve incluir o *practicum* reflexivo, que diz respeito a um espaço de formação em que o futuro professor tem a oportunidade de refletir constantemente sobre os problemas e a dinâmica gerados por sua atuação cotidiana (MIZUKAMI et al., 2002, p. 20).

Schön critica a formação de professores nos moldes de um currículo normativo em que: "[...] primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada" (SCHÖN, 1995, p. 91). Propõe, então, a formação de um profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu ensino, com base na epistemologia da prática, que se sustenta em três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Nessa perspectiva, valoriza-se a prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio da

reflexão e reconhecimento do conhecimento tácito, derivado das soluções dos problemas encontrados na prática cotidiana.

Segundo o autor, o conhecimento tácito não é suficiente quando a ação assume uma forma inesperada, exigindo reconstrução mental da ação, para tentar analisá-la retrospectivamente e, assim, novas respostas serão constituídas por um processo de reflexão na ação. A partir de situações dessa natureza, constrói-se um repertório de experiências utilizadas em situações similares, que, no entanto, também se esgotam, impulsionando um esforço maior de explicações e de compreensões que demandarão uma busca investigativa de teorias e outras perspectivas, resultando num movimento denominado reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1995).

Nos anos 1990 e 2000, o conceito de professor reflexivo foi amplamente divulgado na literatura sobre formação de professores no Brasil e, nesse processo, o uso do termo "professor reflexivo" foi perdendo o sentido com que era concebido por Schön, tornando-se um "chavão" que dominou propostas e programas de formação.

Com essa proposição em voga, passou a existir uma enorme valorização da prática individual, pesando sobre os professores a responsabilidade na resolução dos problemas educativos, enfatizando a individualização e a responsabilização. O uso do termo "professor reflexivo" foi sendo reestabelecido com as contribuições de autores como Zeichner (1995), Pérez-Goméz (1998) e Giroux (1997), que viam, na atividade de teorização, a possibilidade de superação da visão reducionista do conceito de professor reflexivo, e defendiam a reflexão crítica do coletivo profissional que vai além das situações da sala de aula e da escola e evidencia o caráter político da atividade docente.

No entender de Pimenta (2002), as contribuições de Contreras (2002), Giroux (1997), Pérez-Goméz (1998) e Zeichner (1995), em relação ao conceito "professor reflexivo", vão além das críticas. Esses autores, no reverso da crítica, indicam a fertilidade desse conceito ao concebê-lo a partir de dois enfoques: o da teoria e o da reflexão coletiva. Veem nesses enfoques uma possibilidade para a superação do praticismo, de modo que a teoria tenha o papel de "[...] oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente,

para neles intervir, transformando-os" (PIMENTA, 2002, p. 26). Ainda nessa direção, a reflexão coletiva faz-se necessária e contribui para que a comunidade educativa possa ser mais resistente às pressões que o contexto social e institucional exercem.

Um dos desafios que acompanha a história da formação docente tem sido o de superar o uso da reflexão como prática exclusivamente individual e restrita à própria prática, pois se supõe que a reflexão na prática profissional, que tem na teoria e na reflexão coletiva suas bases de sustentação, poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, o que lhe possibilitará o exercício da autonomia. Desse modo, quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente.

6.2 Consensos discursivos e redefinição do papel e da prática de professores e professoras*

É importante uma incursão sobre alguns dos *consensos discursivos* mencionados por Nóvoa (2007) e outros identificados na literatura, os quais têm influenciado os programas e práticas de formação inicial e continuada (sem a pretensão, evidente, de esgotamento do tema). Estes consensos evidenciam redefinição do papel e da prática de professores e seus formadores e propiciam a construção de alternativas metodológicas. O objetivo é expor uma síntese que favoreça a compreensão desses consensos para, então, apresentar alguns exemplos de práticas empregadas em situações de formação e, no próximo capítulo, a descrição analítica de experiências inovadoras na formação – inicial e continuada – de professores, considerando suas características e as potencialidades no campo da formação docente.

Foi no quadro de redefinição do papel e da prática do professor, em que se reconhece o espaço profissional como *locus* de produção de conhecimento, e o educador, como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos, que alguns *consensos*, subjacentes a aprendizagem da docência, passaram a ter

* Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê *professores*, entende-se *professores e professoras*.

forte inserção na literatura brasileira, influenciando, sobretudo, as pesquisas e práticas de formação inicial de professores. São eles:

- *A reflexão na articulação teoria e prática*. Parece ser consenso que as práticas formativas devem proporcionar vivências que retratem, tanto quanto possível, a complexidade de ensinar com a intenção de desencadear a integração entre a atividade teórica e a atividade prática. A concepção de reflexão como orientação conceitual na formação docente integra o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários. A dimensão prática nos currículos de formação inicial e nos programas e práticas de formação continuada é concebida como um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria. É nessa perspectiva que os dispositivos de formação inicial e continuada, como casos de ensino, diários reflexivos, portfólio, observação de sala de aula, dentre outros, que tomam a prática como objeto de análise, são considerados processos criadores de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade. É importante promover oportunidades para que os professores testem seus conhecimentos teóricos, exigindo, que em alguns momentos, seus princípios sejam explicitados e revistos e que diferentes saberes sejam mobilizados para que haja uma profunda compreensão da complexidade da atividade docente. E mesmo considerando que há diferenças na literatura disponível em relação ao conceito de reflexão, é consenso que a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática e que há níveis e processos diferentes de reflexão (ARAGÃO, 2013; SADALLA; SA-CHAVES, 2008; COCHRAN-SMITH, 2003; TARDIF; RAYMOND, 2000; MIZUKAMI, 2002a MARCELO, 1999).
- *A valorização da postura investigativa* é considerada uma componente formativa por excelência, necessária ao trabalho e à formação do professor e compreendida como parte integrante da atuação profissional. O professor pesquisador é tido como aquele que repensa práticas docentes

fundamentado em referenciais teóricos que possibilitem aperfeiçoar seu trabalho e se desenvolver profissionalmente. Neste sentido, as práticas docentes devem ser postas à tona, desveladas, descritas, analisadas e reformuladas se necessário, inserindo-se no processo de aprendizagem da docência. Existem determinados aspectos do exercício docente que podem ser melhor desenvolvidos a partir da problematização e da investigação sistemática com base em fundamentos e instrumentos teórico-metodológicos. A formação para a investigação auxilia o docente a aprender como olhar para o mundo a partir de múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cujas vivências são muito diferentes das do professor e, sobretudo, a utilizar esse conhecimento para lançar mão de práticas mais equitativas na sala de aula. Assim, todo trabalho que envolve a pesquisa, na formação inicial e continuada de professores, precisa ser intencional, planejado e ancorado em uma questão da prática, implicando uma atividade metódica de produção, organização e sistematização de informações, resultando em um texto escrito ou outra forma de comunicação que possibilite novas compreensões sobre a prática. Tem-se, assim, o desafio de conceber a pesquisa como uma prática de formação e as práticas de formação, como instrumentos de investigação. Deste modo, a inserção da pesquisa nas práticas formativas demanda escolhas metodológicas e aproximação entre pesquisadores e professores, entre pesquisa e prática (FIORENTINI, 2004; MIZUKAMI, 2005, 2006; DARLING-HAMMOND, 2014; ANDRÉ, 2016a).

- *A aproximação entre as instituições de formação e a escola*. A aprendizagem da docência em contextos de prática torna necessária a aproximação entre os espaços de formação e de trabalho. A proposta é que haja um ambiente e uma cultura de colaboração entre os profissionais da escola e os formadores, entre as escolas e as instituições de ensino superior, por meio da realização de projetos conjuntos. Zeichner (2010) propõe a criação de espaços híbridos na formação de professores, denominados por ele de *terceiro espaço*. O intuito é articular o conhecimento prático profissional e acadêmico de forma menos hierárquica e a serviço da aprendizagem docente. Essa aproximação implica valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas Nessa perspectiva, é desejável que os cursos de formação inicial, em parceria com os professores de profissão, promovam

novas práticas e instrumentos de formação, como casos de ensino, relatos de práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc. Esse movimento provoca o surgimento de novos atores, situados na interface entre a formação e a profissão: professores associados, supervisores de estágios, mentores, tutores etc. (TARDIF, 2002; ZEICHNER, 2010; MIZUKAMI, 2013; NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS, 2016).

- *A valorização da construção de comunidades de aprendizagem* que propiciem processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente. O termo *comunidade,* tem sido usado para referir-se à rede de pessoas que compartilham significados similares. Crecci e Fiorentini (2018) explicam, fundamentados em Cochran-Smith e Lytle (2002), que, apesar de muito utilizado em outros campos, o termo comunidade é relativamente novo na literatura do campo da formação docente e desenvolvimento profissional. As comunidades de aprendizagem docente associam conceitos de comunidade e de comunidade de prática[16] e têm recebido diferentes nomenclaturas: comunidades de prática, comunidades investigativas, comunidades de professores, comunidade de aprendizagem profissional etc. (CRECCI; FIORENTINI, 2018, p. 2). As comunidades de aprendizagem docente referem-se a projetos, programas, cooperações e colaborações entre professores em vários estágios da carreira e habitualmente em parceria com formadores de universidades – que apoiem a educação dos participantes. São grupos que se reúnem com o propósito de obter novas informações, ressignificar crenças e conhecimentos prévios e construir novas ideias e experiências tendo em vista trabalhar com a intenção específica de melhorar a prática e a aprendizagem dos alunos nas escolas. Assim, o professor aprende e se desenvolve dentro de um contexto mais abrangente, ou seja, comunidade, instituição, organização política e profissão. Esses espaços criam oportunidades para que professores pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira

16 A noção de *comunidades de prática foi* desenvolvida no trabalho de Jean Lave e Etienne Wenger, que sugerem que aprendizagem, pensamento e conhecimento são relações entre pessoas engajadas em atividades *na, com e surgidas da estrutura social e cultural*. Comunidades de prática são organizadas em torno de um objetivo para que os participantes não só aprendam novos papéis, como também novos conhecimentos e habilidades. Deste modo, não é simplesmente aprendizagem o que acontece nas comunidades de prática, mas, também, a formação identitária (COCHRAN-SMITH, 2003).

intencional e planejada. Professores que aprendem a refletir junto com seus pares colaboram reciprocamente para o desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente. No caso da formação inicial, é importante que o futuro professor conte com modelos de trabalho com base na colaboração, que possa estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola. Um dos grandes desafios envolvendo as agências formadoras – universidade e a escola – refere-se à construção e manutenção de uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho, que possa estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola (COCHRAN-SMITH, 2003; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2016; MIZUKAMI, 2005, 2006; SHULMAN; SHULMAN, 2004).

- *O ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos.* São estudos que buscam compreender como os conhecimentos profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam, em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. É importante compreender a natureza desses conhecimentos, assim como o papel que desempenham. Os conhecimentos profissionais fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais conhecimentos, condição *sine qua non* para a prática. As pesquisas sobre os conhecimentos que estão na base da profissão reconhecem os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os docentes são, fazem e sabem. Essas pesquisas partem do pressuposto de que os professores produzem saberes a partir de suas vivências e experiências profissionais, as quais, quando validadas, constituem base para a elaboração de programas de formação. E esses estudos, mesmo que calcados em abordagens e concepções diversas, apresentam uma classificação tipológica dos conhecimentos profissionais que, apesar de diferentes, não são excludentes (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2013; ALMEIDA; BIAJONE, 2007; BORGES, 2003). A esse respeito Roldão (2005) argumenta que, historicamente, o saber que se associa ao ser professor tem sido o "elo mais fraco" da sua profissionalidade.

A autora enfatiza a necessidade de se investigar a especificidade do trabalho docente do professor porque a função de ensinar é específica e constitui a singularidade dessa profissão: saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, de saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente. Essa especificidade reforça o estatuto de profissionalidade e o entendimento de que o trabalho docente requer um conjunto de conhecimentos que não são aprendidos espontaneamente.

- *A importância de formar professores para a justiça social.* A formação de professores para a justiça social (FPJS), segundo Zeichner, "objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo" (ZEICHNER, 2008, p. 11), bem como das injustiças existentes nas sociedades como, por exemplo, acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte etc. Assim como a profissionalização, o autor explica que a FPJS está na agenda de países de todo o mundo colocando em destaque o reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino e das contribuições dos docentes para favorecer as oportunidades de vida das crianças, adolescentes e jovens. A preocupação com o desenvolvimento de escolas inclusivas e, portanto, capazes de educar todas as crianças, não é "[...] unicamente uma forma de assegurar o respeito dos direitos das crianças com deficiência de forma que tenham acesso a um ou outro tipo de escola, senão que constitui uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer forma de escolaridade" (DYSON, 2001, p. 150). Assim, a noção de inclusão tem sido utilizada para alcançar uma educação para todos, centrada no respeito e valorização das diferenças. Nessa perspectiva, os sistemas educativos têm enfrentado o desafio de desenvolver programas que atendam às características e necessidades da diversidade do alunado, especialmente das crianças que vivem em contextos desfavorecidos. Infelizmente, como bem destaca Crahay (2013), a escola tem a tradição de construir hierarquias de excelência em que crianças, adolescentes e jovens, especialmente de contextos desfavorecidos, são os mais afetados por conta das práticas que ratificam a desigualdade. Lembra o autor que é muito comum a escola tratar todos os aprendizes, por mais desiguais que sejam, como iguais, bem como utilizar abordagens pedagógicas que

favorecem os alunos melhores e prejudicam os mais fracos. Essa lógica ratifica as desigualdades, pois a igualdade de tratamento na escola não só não consegue assegurar a justiça igualitária, como também confirma as desigualdades de origem social (CRAHAY, 2013). No sentido contrário a essa lógica, caberia à escola lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir as aprendizagens fundamentais. Essa perspectiva implica que o professor e toda a equipe escolar estejam mais atentos às necessidades de cada aluno e ofereçam mais atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas. Para a Estratégia Regional sobre Docentes[17] da UNESCO-OREALC, em estudo[18] desenvolvido acerca das competências para o século XXI e da educação inclusiva na formação inicial de docentes da América Latina, a formação para a inclusão abrange, pelo menos, duas dimensões: a *pedagógica,* que implica que os professores sejam capazes de ensinar a grupos heterogêneos exigindo a criação de ambientes de aprendizagem versáteis, a elaboração de planos de ação individuais, estratégias metodológicas variadas e adaptação curricular; e a de *responsabilidade profissional,* que abarca o trabalho colaborativo, a participação na comunidade escolar, a valorização dos espaços de reflexão entre profissionais da educação. Zeichner (2008), em estudo sobre a FPJS, aborda algumas das práticas em programas de formação de professores utilizadas para desenvolver maior sensibilidade intercultural e competência de ensino entre futuros docentes. Por exemplo: ajudar os futuros professores a examinarem profundamente suas próprias atitudes e concepções sobre aqueles que são diferentes deles mesmos, de várias maneiras; e supervisionar e analisar cuidadosamente os estágios em escolas e comunidades culturalmente diversificadas, inclusive experiências de imersão cultural nas quais os estagiários vivem em comunidades culturalmente diferentes (ZEICHNER, 2008, p. 23).

17 A Estratégia Regional sobre políticas docentes, promovidas pela UNESCO-OREALC, tem por objetivo contribuir com categorias de análise e estudos prospectivos para o desenvolvimento de políticas sobre a profissão docente nos países da América Latina e Caribe.

18 *Informe Regional sobre Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en la Formación Inicial Docente en América Latina*: análisis de siete casos nacionales, 2018.

- *A importância de, nas formações, considerar as crenças*[19] *e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem*. Autores como Marcelo (1999, 2009), Garrido e Carvalho (1999), Sadalla e outros (2002), Richardson e Placier (2001), Crahay e outros (2016) e ainda a literatura sobre desenvolvimento profissional da docência (SCHÖN, 1995; SHULMAN, 1986, 1987, entre outros) têm mostrado que as teorias pessoais dos professores, também intituladas de teorias implícitas, práticas ou tácitas, influenciam a sua prática pedagógica, intervindo no modo como planejam as aulas, as escolhas didático-pedagógicas, a forma com que ensinam, e, consequentemente, sua prática cotidiana. No contexto da formação inicial, o conhecimento e as crenças dos futuros professores sobre os processos de ensino e aprendizagem são, muitas vezes, potencialmente limitadas. Marcelo (2009), com base nos estudos de Lortie (1975), Pajares (1992) e Richardson e Placier (2001), explica que a vivência dos licenciandos durante toda a escolarização básica contribui para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino pelo licenciando. E, se por um lado, ajuda os futuros professores a interpretarem as suas experiências na formação, por outro, "estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas mesmas crenças" (MARCELO, 2009, p. 13). Crahay e outros (2016), ao sintetizarem as principais contribuições das pesquisas sobre as crenças e os conhecimentos dos professores, buscam responder as seguintes questões: As crenças e conhecimentos dos professores evoluem? De que maneira? Em quais condições? Os autores recorrem a diversas correntes de pesquisa para responder a essas questões e constatam que, apesar da dificuldade de evolução das crenças, os professores mudam ao longo da carreira. Porém, Crahay e seus colegas (2016) ressaltam que a questão importante é identificar os fatores que contribuem para essa evolução dada a importância que parece ter a idiossincrasia dos professores. Os autores explicam que a "questão da 'maleabilidade' das crenças e conhecimentos dos professores é crucial na perspectiva de sua formação" (CRAHAY et al., 2016, p. 327). Logo, os dispositivos de formação inicial e continuada dos professores devem estar

19 Crahay e outros (2016) explicam que a maioria das pesquisas sobre o que pensam os professores sobre o ensino e a aprendizagem está publicada em revistas anglófonas e francófonas. A literatura anglófona utiliza principalmente o termo *crença* (*belief*), ao passo que, na literatura francófona, o termo *representação* é privilegiado. Acrescentam, ainda, que, na literatura de pesquisa, de modo geral, utiliza-se uma variedade de termos: teorias pessoais, perspectivas, concepções, preconcepções, teorias implícitas, percepções, atitudes, disposições. E mesmo considerando que esses termos tenham definições diferentes é possível considerá-los como intercambiáveis na perspectiva utilizada por Pajares (1992). Neste estudo optamos por utilizar o termo crenças.

fundados sobre um postulado de maleabilidade em que há, ao mesmo tempo, uma mistura de estabilidade e de variabilidade no desenvolvimento profissional dos docentes. No entanto, os autores ressaltam que, em vários estudos, há evidências de que as crenças e os conhecimentos dos professores não se alteram ou alteram raramente em decorrência da formação inicial. Todavia, evoluções são observáveis nos professores em exercício, especialmente no contexto dos programas de desenvolvimento profissional. Mas, não basta que os professores participem dos programas, é fundamental que esses programas consigam fazer com que os docentes relacionem suas crenças e conhecimentos à sua prática pedagógica. Concluem que a dificuldade de mudar as crenças dentro dos programas de formação inicial está relacionada à falta de prática dos estudantes: "parece que a formação teórica dada aos futuros professores está prensada entre a influência persistente da sua experiência escolar como alunos, em um primeiro momento, e os efeitos acumulados da socialização proveniente dos estágios, seguidos da entrada na profissão. Isso explicaria a influência limitada da formação inicial sobre as concepções dos professores" (CRAHAY et al., 2016, p. 344-345). O reconhecimento da solidez das crenças, especialmente na formação inicial, longe de ser um limitador implica "reconhecer, ao mesmo tempo, o enraizamento sólido dessas crenças e a necessidade de dispositivos de formação que ataquem de frente as crenças que se desejam modificar" (CRAHAY et al., 2016, p. 352).

Vê-se, aqui, que esses consensos se interseccionam e permitem uma aproximação com a herança formadora que contribui para a construção de alternativas possíveis no âmbito da formação docente. É claro que os consensos apresentados não esgotam a multiplicidade de abordagens na formação de professores que orientam as pesquisas e práticas no campo da formação docente. No entanto, mesmo que parciais, traduzem as principais tendências adotadas nas políticas e práticas de formação.

6.3 Perguntas em aberto e alternativas de práticas formativas

Ainda que se conclua que existem evidências de que aprendemos muito no campo da formação docente, não avançamos o suficiente e algumas perguntas persistem: Como promover a aprendizagem da docência em contextos de formação? A quais práticas formativas devemos recorrer na formação inicial

e continuada para formar professores profissionais? Que tipo de atividades formativas têm potencial para favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais? Como formar, simultaneamente, profissionais reflexivos, com postura investigativa e capazes de analisar e de teorizar sobre as suas práticas? Que aspectos devem ser considerados na avalição das práticas formativas?

Essas perguntas não são triviais e não há uma única resposta para cada uma delas, já que há muitas maneiras de ensinar e de aprender, muitos caminhos e alternativas possíveis. A busca de respostas a essas perguntas exige enfrentar o desafio de "examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído" (IMBERNÓN, 2010, p. 27).

Compartilhando a visão de Imbernón (2010), talvez seja necessário nos introduzirmos na teoria e na prática da formação docente em novas perspectivas, ou seja, buscar uma aproximação com "as relações entre professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação" (IMBERNÓN, 2010, p. 25).

Com o intuito de lançar luz sobre essas questões, considerou-se pertinente olhar para as práticas formativas mobilizadas atualmente na formação inicial e continuada de professores no país. Haveria novas culturas formadoras gerando novos processos, novas práticas, novas perspectivas e metodologias?

Especialmente na última década, observa-se um gradativo aumento de produções que retratam o desenvolvimento de práticas e metodologias de formação. Essa produção, no contexto da formação inicial, foi potencializada com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que contribuiu para fortalecer e revitalizar as licenciaturas provocando novas práticas e novas culturas no contexto dos cursos e das escolas da educação básica. E, na formação continuada, tem sido cada vez mais comum as ações que dão ênfase ao trabalho colaborativo, tentando superar o isolamento dos professores e as ações de cunho marcadamente individualista.

De modo geral, no Brasil, tem sido muito frequente a valorização de narrativas em contextos de formação inicial e contínua. As narrativas são tomadas como estratégia de formação, de práticas de pesquisa e de intervenção e reconhecidas mediante as potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Muitos são os estudos (PASSEGI; SILVA, 2010; SOUZA; ABRAHÃO, 2006; GALVÃO, 2005; PRADO; SOLIGO, 2005; MIZUKAMI, 2002; CLANDININ; CONNELLY, 2000; MARCELO, 1999; NÓVOA, 1995; ROLDÃO, 1995; CARR, 1986) que têm reiteradamente destacado que o ato de escrever narrativas, de narrar episódios de aulas revelam aprendizagens da docência muito significativas para os professores. Acredita-se que a narrativa "potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc." (OLIVEIRA, 2011, p. 290), comportando dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados (PRADO; SOLIGO, 2005). Esse processo possibilita a criação de "novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão [...] potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever" (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Os casos de ensino, o portfólio, os memoriais de formação e os diários reflexivos são exemplos de práticas que apresentam como elemento comum a narrativa e são frequentemente utilizados em contextos de formação no Brasil. Já o emprego de recursos audiovisuais e de observação das práticas de ensino ainda são pouco presentes na formação inicial e continuada de professores no país.

Há ainda que se destacar o uso frequente dos recursos e linguagens digitais nos processos formativos de que atualmente se dispõe como, por exemplo, textos, imagens, sons, vídeos, *links* e redes sociais com a finalidade de favorecer a aprendizagem, criar um ambiente de interatividade entre os participantes, compartilhar informações e ideias, registrar produções. Todas essas práticas tem uma mesma aspiração, que é a de

> tomar a prática como objeto de análise e saber, em sua globalidade, sua complexidade, suas múltiplas referências, sua ambuiguidade, sua opacidade, compreendidos seus aspectos não-refletidos, não-racionais, não-ditos. [...] Essas unidades objetivam treinar o saber analisar (Altet, 1994, 1996), a escrita profissional (Cifali, 1995, 1996), a prática reflexiva (Schön, 1994), a tomada de consciência e o trabalho sobre o habitus (Faingold, 1996; Perrenoud, 1996b, 1999a; Vermersch; Maurel, 1997) (PERRENOUD, 2003, p. 216).

Em acordo com essa aspiração, considerou-se pertinente apresentar as potencialidades de alguns dispositivos de formação, inspirados nos consensos descritos, que vêm sendo empregados na formação de professores. São eles: *casos de ensino*, *portfólio*, *memorial de formação* e *diários*.

Casos de ensino

Os casos de ensinos são definidos como "narrativas de episódios escolares que possibilitam aos seus usuários a reflexão da e/ou a partir da prática docente" (RODRIGUES et al., 2013). Trata-se, segundo Nono e Mizukami (2002), de um documento descritivo que pode ser formulado com episódios escolares reais que possibilitem, ao professor ou futuro professor, a articulação entre teoria e prática e a reflexão das teorias pessoais de/sobre o ensino. Isso significa que "os casos, por si só, são relatos de eventos ou de sequência de eventos, ao passo que o conhecimento que eles representam é o que faz deles casos" (SHULMAN, 1986 apud MIZUKAMI, 2000, p. 151).

Nono e Mizukami (2002) ressaltam que isso significa que nem toda história sobre um fato, no contexto escolar, representa um caso de ensino. O que o define é a descrição de uma situação, com alguma tensão, que possa ser estruturada e analisada a partir de diferentes perspectivas, contendo pensamentos e sentimentos do docente envolvido nos acontecimentos. Esclarecem que essas narrativas de ensino, que ocorrem num tempo e num local específicos, apresentam algumas características partilhadas:

> [...] têm um enredo – começo, meio e fim – e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma; são particulares e específicas; colocam eventos num referencial temporal e espacial – são localizadas e situadas; revelam o trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre (MIZUKAMI, 2000, p. 151).

Trata-se, assim, de um dispositivo de formação que pode ser empregado na formação inicial e continuada de professores, bem como no ensino presencial e a distância, abordando temáticas gerais e específicas. Mizukami (2002b)

argumenta que as experiências de ensino e aprendizagem retratadas em casos de ensino e utilizadas em processos formativos agregam valor não só formativo, mas, também, investigativo aos processos de desenvolvimento profissional docente, especialmente no que diz respeito a aprendizagem da docência. Esse processo, que articula pesquisa e formação, tem estimulado "a (re)significação das práticas dos professores, a partir de suas reflexões sobre os casos, que funcionam como espelhos d'água" (RODRIGUES et al., 2013, p. 151).

Nono e Mizukami (2002) citam Merseth (1996) para explicitar que há três diferentes propósitos que orientam a utilização de casos de ensino: (i) podem ser usados como *exemplos* visando a enfatizar a teoria e priorizar o conhecimento proposicional; (ii) como *oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos* tendo em vista ajudar professores a "pensar como professores" por meio da apresentação de situações escolares que ocasionam situações problemáticas que exigem a identificação e análise do problema, bem como tomada de decisão e definição da ação; (iii) e como *estímulo à reflexão* enfatiza a introspecção e o desenvolvimento do conhecimento profissional pessoal permitindo o desenvolvimento de hábitos e técnicas de reflexão (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 74).

A metodologia de elaboração de casos de ensino por professores normalmente prevê dois momentos: no primeiro, os docentes examinam casos existentes para que possam compreender o que é um caso de ensino; e, posteriormente, uma série de atividades orienta a elaboração de casos pelos próprios docentes. A realização de encontros entre formadores e professores possibilitará que o caso seja aprimorado, "com mais elementos que permitam sua análise por outros professores e com um maior aprofundamento do professor em torno de sua prática. Em um momento final, os casos elaborados são discutidos entre os professores" (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 119).

Deste modo, a metodologia de casos de ensino possibilita ao professor que narra a situação vivida, refletir sobre seu ensino e, sobretudo, favorece que "os conhecimentos mobilizados por ele diante de uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas" (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 119). Logo, a análise de casos pode se dar individualmente ou em pequenos grupos e, ainda, em grupos maiores. E tanto nas situações de elaboração de um caso como naquelas em se analisa o caso, os

professores em formação e em exercício, têm a oportunidade de reconsiderar as teorias pessoais, orientando pensamentos e atitudes relativas aos processos de aprender e de ensinar (NONO; MIZUKAMI, 2002, 2004, 2005).

Portfólio

Hernández (1998) esclarece que o portfólio foi inicialmente empregado como uma modalidade de avaliação proveniente do campo das artes com a finalidade de promover o desenvolvimento das inteligências artísticas. Sua inserção no campo educacional, deu-se, principalmente, a partir dos anos 1990, e tem sido utilizado para documentar as aprendizagens, as vivências e o desenvolvimento das habilidades, atitudes e conhecimentos desenvolvidos durante um espaço de tempo. Seu propósito é facilitar a reconstrução e a reelaboração, por parte de cada estudante, de seu próprio processo de aprendizagem ao longo do curso ou de um período de ensino mobilizando, assim, processos de autorreflexão que conduzem à autoavaliação (HERNÁNDEZ, 1998).

Como estratégia de formação docente, o portfólio vem sendo utilizado em cursos de licenciatura, especialmente nas situações de estágio supervisionado e, também, em situações de formação continuada (FIRME, 2011; BITENCOURT, 2010; ANDRADE FILHO, 2012; RIBEIRO et al., 2009; RAITANI JÚNIOR, 2008; ARAÚJO, 2007). Há, ainda, o portfólio eletrônico, também conhecido como e-portfólio ou portfólio digital, que utiliza registros multimídia em processos formativos *online*.

O uso do portfólio como instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, estratégia formativa, no Brasil, é influenciado especialmente pelos estudos desenvolvidos por Sá-Chaves. A defesa de seu uso é justificada por sua dimensão reflexiva, por isso é comum que o termo portfólio seja seguido da adjetivação reflexivo. Sá-Chaves (2004) concebe o portfólio reflexivo como instrumento que potencializa a reflexão sobre os significados das experiências na constituição de professores em formação inicial e em exercício.

Sá-Chaves (2005, p. 7) explica que o portfólio, como estratégia formativa, favorece o registro, a sistematização de reflexões e o desencadear de novas aprendizagens. E quando o professor ou futuro professor narra e reflete sobre

a prática buscando fundamentá-la, a possibilidade de "conhecer-se melhor como pessoa e profissional" é potencializada pelo portfólio reflexivo que assume múltiplos aspectos e dimensões da aprendizagem: como construção do conhecimento e como condição de desenvolvimento pessoal e profissional (SÁ-CHAVES, 2000).

O emprego do portfólio reflexivo, em situações de estágio supervisionado na formação inicial, quando utilizado em ciclos sucessivos e interativos de reflexão proativa pode fornecer "evidências não apenas sobre os descritores das ações vividas e refletidas, sobre os seus constrangimentos e coerência, sobre o seu grau de sucesso ou insucesso face ao esperado, mas, sobretudo, permite fazer a captura do fluir do pensamento" (SÁ-CHAVES, 2000, p. 15) e sua capacidade de analisar as práticas. Assim, por meio do portfólio, o futuro professor pode analisar de forma sistemática e com a mediação do formador, a construção de seu próprio processo de conhecimento teórico e prático favorecendo, deste modo, a atribuição de sentido(s) às situações e aos conceitos que constituem a aprendizagem da docência, estimulando o seu desenvolvimento crítico e reflexivo.

Deste modo, portfólios "não podem ser escritos num sábado à tarde ou mesmo num fim de semana", como bem destaca Sá-Chaves (2000, p. 15). A autora explica que

> [...] constituem-se uma longa carta sempre enviada (a si próprio e ao formador) e também sempre devolvida, todavia, sempre enriquecida por nova informação, novas perspectivas ou novo e continuado suporte afetivo e pessoal na difícil mediação que é a passagem de aluno a professor, de pessoa a professor e de professor a pessoa (SÁ-CHAVES, 2000, p. 15).

Assim, no contexto da formação inicial, o portfólio atua como instrumento que favorece o diálogo entre o professor e o estagiário no processo de construção do conhecimento. Nesse percurso formativo, o futuro professor vai adquirindo uma visão ampliada e diversificada da realidade escolar e é impelido a fazer opções, a julgar, a definir critérios, a se deixar invadir por dúvidas e conflitos. E nesse processo torna-se "mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante" em relação às hipóteses dos outros (SÁ-CHAVES, 2000, p. 139).

Já o uso do portfólio no contexto da formação em serviço, apesar de ainda incipiente, tem possibilitado ao professor a reflexão sistemática das próprias práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, "configurando-se em instrumento tanto organizador como revelador da aprendizagem, além de desenvolver os níveis de originalidade e criatividade profissionais" (ARAÚJO, 2007, p. 2). Assim, em situações de formação continuada, a produção de portfólios reflexivos pode favorecer a ocorrência de um "processo de consciencialização, que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de ação futura" (SÁ-CHAVES, 2005, p. 8). Muito embora haja nesse processo um esforço de reflexão individual e de organização do pensamento, as possibilidades de interação com o outro enriquecem e potencializam a reflexão e as aprendizagens.

O memorial de formação e as narrativas de formação

O memorial é um gênero textual que, embora seja predominantemente narrativo, comporta não só a narração, mas também outros dois tipos de discurso – o descritivo e o argumentativo. Assim, o memorial atende a dois princípios formativos: o da reflexão e o da autoria (PRADO; SOLIGO, 2005).

Sartori explica que o memorial de formação, "tendo como forma composicional predominante a narração, exige a presença do eu que conta sua história, suas experiências profissionais e de formação" (SARTORI, 2008, p. 136). Logo, o memorial possibilita colocar em evidência a voz dos professores: "nele, prática e reflexão unem-se, estabelecendo um íntimo diálogo e permitindo por meio da tríade relembrar/repensar/re-significar uma possibilidade de construir/refazer/transformar suas próprias experiências e práticas pedagógicas" (FREITAS; SOUSA, 2004, p. 65).

O memorial de formação tem sido empregado em processos e contextos formativos bastante diversos. Na formação inicial, em cursos de licenciatura, pode ser utilizado nas disciplinas de didática, prática de ensino e estágio supervisionado, em substituição ao tradicional trabalho de conclusão de curso (TCC). Ainda no âmbito da formação inicial, foi utilizado em programas especiais para formação de professores em exercício, como é o caso do Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na

Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF) e do Curso Normal Superior Veredas, ofertado na modalidade a distância, proposto pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. O memorial de formação também tem sido utilizado como instrumento formativo em alguns programas de formação continuada como, por exemplo, o Letra e Vida e o Gestar II de Matemática (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar). Na literatura disponível, é possível localizar estudos que investigaram o uso do memorial como dispositivo de formação nesses diferentes espaços (CÁLIS, 2015; ALBUQUERQUE; FRISON; PORTO, 2014; OLIVEIRA, 2013; ABRAHÃO, 2011; SARTORI, 2011, 2008; SAVELI, 2006; PRADO; SOLIGO, 2005; ANDRADE, 2003; FREITAS; SOUSA, 2004; PASSEGGI, 2006, 2008, 2010).

Diversificadas são as formas de orientação para a elaboração do memorial, bem como o do seu uso como dispositivo formativo. Normalmente é solicitado ao professor que relate a memória do vivido no âmbito pessoal, escolar/acadêmico e profissional. Nesse processo, há construção de significados e o tempo a que o autor da narrativa "se reporta pode estar ou não circunscrito: formação do período de um curso ou programa, formação do tempo de profissão ou formação humana geral" (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 8). Assim, cabe ressaltar que a narrativa, embora seja

> sempre uma sequência de acontecimentos, não necessariamente essa sequência é cronológica e linear: pode-se narrar os fatos ocorridos numa perspectiva linear; pode-se eleger um fato mais recente e, a partir dele, abordar os demais fatos que a ele se relacionam; pode-se eleger um tema e contar o que tem a ver com ele, sem uma ordem temporal de apresentação dos fatos. Em qualquer caso, as escolhas são sempre necessárias. É o modo como se narra que dá o tom: a sequência é da memória, não é exatamente dos acontecimentos (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 8).

Os processos de reflexão e elaboração das histórias de vida dos docentes, em forma de memorial, têm favorecido "o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que o ato de relembrar possibilita a reconstrução da

memória com todo o veio afetivo e intelectual e, ainda, permite a organização das experiências" (FREITAS; SOUSA, 2004, p. 69).

Escrever sobre o eu é uma tarefa exigente, pois a "escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si" (SOUZA, 2006, p. 14).

Enquanto no contexto da formação inicial a utilização do memorial está mais restrita a compreensão da própria trajetória de formação pelo futuro professor e as implicações desse percurso para a sua constituição pessoal e profissional; na formação continuada, como bem destacam Prado e Soligo, "a questão principal é tratar, articuladamente, da formação e da prática profissional porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação" (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 8). Isso significa, segundo os autores, que se colocam em evidência conhecimentos advindos da ação, da formação e a inter-relação de ambos, resultando em um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

Diários

O diário se "configura como um documento pessoal que permite uma liberdade de autoria para registro de ações, certezas, incertezas, enfim, é o espaço da experiência vivida" (GIOVANE, 2013, p. 434). Zabalza (2004) explica que o ato de escrever sobre as práticas e experiências que ocorrem, não só dá mais clareza sobre os fatos, como permite o retorno às situações vivenciadas para analisá-las e, até mesmo, revisá-las. Esse processo possibilita estabelecer relações e conclusões, bem como a tomada de decisões sobre os próximos passos, realizando as intervenções necessárias.

O ato de escrever sobre as ações que ocorrem contribui para que os docentes e os futuros professores documentem e sistematizem as experiências vivenciadas. No processo de narrar o docente "direciona o olhar para si próprio, primeiro como narrador e, posteriormente, como crítico dos registros que elabora" (ZABALZA, 1994, 2004). A escrita do diário na forma de narrativa é uma oportunidade de registrar conflitos, angústias, emoções, hipóteses e explicações, pensamentos e reflexões, bem como teorias implícitas.

O uso do gênero diário em contextos de formação de professores deu-se, a partir da década de 1970, com a valorização da escrita e da pesquisa (auto)biográficas.

A escrita de diários para a aprendizagem da docência é uma técnica de documentação que, conforme suas características e objetivos, apresenta nomenclaturas diversas: diário de aula, diário reflexivo, diário de campo, diário de bordo, diário colaborativo, entre outros. Zabalza explica que "nem todas se referem exatamente ao mesmo tipo de processo nem acabam em um documento similar, mas têm muitos pontos em comum e, com frequência, são utilizadas de forma indiscriminada" (ZABALZA, 2004, p. 13).

Tanto na formação inicial como na formação continuada, a escrita de diários constituiu um instrumento que possibilita a atitude de introspecção, (auto) avaliação, conscientização, crítica e transformação (BRITO, 2012). Segundo Zabalza (2004), o que dá a esse tipo de registro uma potencialidade são quatro dimensões:

i. requer *escrever*, o que implica mobilizar uma série de operações que aproximam o professor ou futuro processo do processo de aprender. No ato de narrar a "experiência recente (o professor/futuro professor) não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional" (ZABALZA, 2004, p. 44);

ii. implica *refletir*, pois a narração se transforma em reflexão, um dos componentes fundamentais dos diários. As "unidades de experiência relatadas são analisadas ao serem escritas e descritas de outra perspectiva, são vistas sob uma 'luz diferente'" (ZABALZA, 2004, p. 44);

iii. integra o *referencial e o expressivo*. O referencial entendido como uma *reflexão sobre o objeto narrado* que envolve o processo de planejamento, o andamento da aula, as características dos alunos, os aspectos objetivos do andamento das aulas etc.; e o expressivo diz respeito à *reflexão sobre si mesmo*, "sobre o narrador, o indivíduo como protagonista dos fatos descritos, e como pessoa e, portanto, capaz de sentir e sentir-se, de ter emoções, desejos, intenções, etc." (ZABALZA, 2004, p. 45);

iv. possui caráter *histórico e longitudinal*. Os registros permitem acompanhar a evolução do pensamento do professor (ou futuro professor), pois o diário conserva a sequência, a evolução e a atualidade dos dados recolhidos "ao longo do transcurso do período que cobre o diário" (ZABALZA, 2004, p. 46).

Souza e outros destacam uma outra potencialidade do diário: o seu caráter atemporal. O diário possibilita, após um tempo de distanciamento dos acontecimentos, redescobrir caminhos que poderiam não ser perceptíveis para seu autor em um primeiro momento (SOUZA et al., 2012, p. 188). O registro em diário possibilita, ainda "redescobrir caminhos percorridos, cenários e fatos vivenciados por uma determinada pessoa em diferentes tempos e espaços, encaminhando-a a uma reflexão sobre a própria atuação" (SOUZA; CORDEIRO, 2007, p. 46).

Essas potencialidades dos diários constituem recursos valiosos para o desenvolvimento profissional permanente. O uso de diários em cursos de licenciatura, especialmente no estágio supervisionado, tem sido discutido em vários estudos (SIGNORELLI, 2016; GIANOTTO; CARVALHO, 2015; GIOVANE, 2013; FIORI-SOUZA, 2013; SILVA; ANDRADE, 2013; SOUZA et al., 2012; BRITO, 2012; OHUSCHI; MENEGASSI, 2009; HILÁ, 2008).

De modo geral, nesses estudos, o uso de diários tem favorecido o desenvolvimento profissional do futuro professor uma vez que os processos de escrita, reflexão e discussão têm possibilitado, dentre outros aspectos:

- a construção de um conhecimento crítico sobre uma realidade específica;
- a análise das próprias atitudes e crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- a interação entre pares e do licenciando com o professor formador;
- a autorreflexão e conscientização de ações;
- a manifestação das subjetividades, bem como de incertezas e ansiedades;
- a ampliação do conhecimento sobre a escola;
- a identificação de áreas e temas de investigação;
- a compreensão da relação entre a teoria estudada no curso e a prática, podendo observar as contradições existentes.

O uso do diário na formação contínua de professores pode ser empregado, segundo Zabalza (2004), tanto como uma finalidade mais estritamente investigativa, como com uma finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. O autor descreve

quatro âmbitos de impacto formativo dos diários para professores em serviço: o acesso ao mundo pessoal dos docentes; a explicitação dos próprios dilemas em relação à atuação profissional; o acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos; e, por fim, o diário como recurso para o desenvolvimento profissional permanente.

Pesquisas que têm investigado o uso do diário por professores em serviço (SÁ SANTOS, 2017; HERBERTZ, 2012; ANDRÉ; PONTIN, 2010; PIRAGIBE; FERRAZ, 2006; MIDLEJ, 2004) corroboram os âmbitos de impacto formativo dos diários destacados por Zabalza (2004) especialmente no que diz respeito às possibilidade de o professor, por meio dos diários:

- vivenciar dúvidas, anseios, alegrias, descontentamento, ansiedade, satisfação e sentimentos;
- refletir sobre a própria prática e tomar de consciência das próprias aprendizagens, das conquistas obtidas e das dificuldades encontradas, levando a mudanças conscientes no trabalho docente;
- rever práticas docentes cristalizadas, uma vez que no processo de escrita e reflexão há a reconstrução das experiências e do percursos realizado, favorecendo a compreensão dessas práticas;
- adquirir o hábito do registro, da escrita como processo de expressão e de objetivação do pensamento.

E como fazer o diário? Zabalza explica que os diários têm uma estrutura narrativa que é, por sua natureza, flexível. E a depender das "condições e a forma de fazer o diário, variam também suas possibilidades e suas possíveis contribuições" (ZABALZA, 2004, p. 144). É importante considerar o tipo de *solicitação*, ou seja, o que contar e como e de que perspectiva; a *periodicidade* baseada na regularidade para garantir a continuidade e certa sistematicidade; a *quantidade*, que vai depender muito da capacidade expressiva e da facilidade para lidar com a escrita; e, por fim, o *conteúdo,* que está subordinado à solicitação ou orientação em função das circunstancias particulares em que o registro será realizado (ZABALZA, 2004).

6.4 Ponderações

As questões aqui apresentadas sobre as concepções e práticas no campo da formação de professores pretenderam oferecer uma visão mais integrada do que a bibliografia sobre o tema oferece. Mesmo tratando de aspectos não só conceituais, mas também trazendo as práticas que vêm sendo mais recentemente mobilizadas em processos formativos de professores, reforça-se que essas práticas, em suas propostas, estão integradas a concepções e perspectivas formativas que a elas dão sentido. Se assim não for cai-se no risco de ações formativas desprovidas de uma filosofia de trabalho educacional, em perspectiva reducionista e meramente técnica, o que abre espaço para um ativismo imediatista e fragmentário desprovido de significação.

Quadro 6.1

Quadro comparativo de dispositivos de formação em relação à definição, uso, metodologia e potencialidades.

	Casos de ensino	Portifólio
Definição	É um documento descritivo que pode ser formulado com episódios escolares reais que possibilitem a articulação entre teoria e prática e a reflexão das teorias pessoais de/sobre o ensino.	É instrumento que favorece o registro, a sistematização de reflexões e aprendizagens. A construção do portfólio pelo professor retrata o desenvolvimento e a evolução ao longo da sua vida pessoal e profissional.
Uso	Empregados na formação inicial e continuada de professores, bem como no ensino presencial e a distância, abordando temáticas gerais e específicas.	Empregado na formação inicial e continuada de professores, bem como no ensino presencial e a distância (e-portfólio ou portfólio digital).
Metodologia	A elaboração de casos de ensino por professores normalmente prevê dois momentos: no primeiro, os docentes examinam casos existentes para que possam compreender o que é um caso de ensino; e, posteriormente, uma série de atividades orienta a elaboração de casos pelos próprios docentes. Em um momento final, os casos elaborados são discutidos entre os professores. A análise de casos pode se dar individualmente ou em pequenos grupos e, em seguida, serem discutidas em grupos maiores.	Para implementação do portfólio em situações de formação recomenda-se considerar: a seleção criteriosa, adequada e relevante dos materiais escolhidos; a diversidade de fontes e pontos de vista; uma organização planejada e coerente com os objetivos que se perseguem; a criatividade e o sentido estético; a fundamentação das decisões tomadas e a reflexão. O portfólio pode ser compartilhado entre grupos de professores, mediante processos de leitura e escrita, o que permite o enfrentamento de problemas, a discussão dos saberes e a problematização das ações de modo coletivo.
Potencialidades	▪ a revisão de concepções e de teorias pessoais; ▪ a interação entre pares; ▪ a realização de processos reflexivos sobre a prática; ▪ a compreensão da relação entre a teoria e a prática, podendo observar as contradições existentes; ▪ o estudo de variadas temáticas relacionadas com diversas áreas de conhecimento; ▪ o exercício de processos de análise, resolução de problemas, tomadas de decisões próprias da atividade profissional docente; ▪ o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação; ▪ o desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico.	▪ a revisão de concepções e de teorias pessoais; ▪ a interação entre pares; ▪ a realização de processos reflexivos sobre a prática; ▪ a compreensão da relação entre a teoria e a prática, podendo observar as contradições existentes; ▪ a documentação das aprendizagens, vivências, bem como o desenvolvimento das habilidades, atitudes e conhecimentos obtidos durante um espaço de tempo. ▪ a percepção da aprendizagem adquirida durante certo período de tempo; ▪ a fundamentação dos processos de reflexão para, na e sobre a ação; ▪ o estimulo a originalidade e a criatividade individual; ▪ o desenvolvimento de competências de investigação.

Continua...

Continuação do Quadro 6.1

	Memorial	Diários
Definição	O Memorial é um é um gênero textual que, embora seja predominantemente narrativo, comporta não só a narração, mas também o discurso descritivo e o argumentativo atendendo a dois princípios formativos: o da reflexão e o da autoria.	A escrita de diários é uma técnica de documentação que, conforme suas características e objetivos, apresenta nomenclaturas diversas: diário de aula, diário de campo, diário de bordo, etc. Se configura como um documento pessoal que permite uma liberdade de autoria para registro de ações, certezas, incertezas.
Uso	Empregado na formação inicial, na formação continuada e em programas especiais para formação de professores na modalidade presencial e a distância.	Empregado na formação inicial, na formação continuada, na modalidade presencial e a distância.
Metodologia	Diversificadas são as formas de orientação para a elaboração do memorial, bem como o do seu uso como dispositivo formativo. Normalmente é solicitado ao professor que relate a memória do vivido no âmbito pessoal, escolar/acadêmico e profissional. Nesse processo há construção de significados e o tempo a que o autor da narrativa se reporta pode estar ou não circunscrito: formação do período de um curso ou programa, formação do tempo de profissão ou formação humana geral. O memorial não precisa ser desenvolvido em uma sequência cronológica e linear, pode-se eleger um fato ou eleger um tema, por exemplo.	Os diários têm uma estrutura narrativa que é flexível e adaptável a finalidade que se pretende atribuir ao diário: a *solicitação* diz respeito ao tipo de instrução que se dá a quem vai realizar o diário, devendo ser flexível; a *periodicidade* deve ser baseada na regularidade para garantir a continuidade/ sistematicidade na representatividade dos fatos narrados; a *quantidade* vai depender da capacidade expressiva e da facilidade para lidar com a escrita; o *conteúdo* está subordinado à solicitação em função das circunstancias particulares em que o registro será realizado; a *duração* não deve ser menor que o período se deseja cobrir com o diário. O diário é um recurso que deve ser empregado a médio e em longo prazo.
Potencialidades	▪ a revisão de concepções e de teorias pessoais; ▪ a interação entre pares; ▪ a compreensão da relação entre a teoria e a prática, podendo observar as contradições existentes; ▪ a realização de processos reflexivos sobre a prática; ▪ a compreensão dos momentos vividos e suas implicações; ▪ a elaboração de sínteses do que foi e do que poderia ter sido; ▪ a articulação entre passado, presente e futuro; ▪ a compreensão dos valores, crenças, injunções, frustrações e dificuldades que influenciaram a constituição pessoal e profissional; ▪ a criação de elos com outros gêneros que têm sido solicitados na academia (diários, portfólios, resenhas, relatórios).	▪ a revisão de concepções e de teorias pessoais; ▪ a interação entre pares; ▪ a realização de processos reflexivos sobre a prática; ▪ a compreensão da relação entre a teoria e a prática, podendo observar as contradições existentes; ▪ a construção de um conhecimento crítico sobre uma realidade específica; ▪ a ampliação do conhecimento sobre a escola; ▪ a aquisição do hábito do registro, da escrita como processo de expressão e de objetivação do pensamento; ▪ a manifestação das subjetividades, bem como de incertezas e ansiedades; ▪ a identificação de áreas e temas de investigação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Capítulo VII

Experiências inovadoras na formação inicial e continuada de professores e professoras*

Considerando as perspectivas traçadas no capítulo anterior, colocar em evidência experiências de formação inicial e continuada que sejam portadoras de alguma inovação, discutindo os fatores que influenciam suas realizações e seus possíveis efeitos na melhoria do trabalho educacional, parece ser relevante no contexto atual.

Cabe esclarecer que, apesar da noção de inovação indicar a ideia de novo, de algo original, essa concepção, como bem destaca Farias (2006), não contempla o entendimento de que o novo pode estar em outro lugar, ou seja, as inovações podem ser consideradas novas ou originais no lugar em que elas são incorporadas, ou seja, algo é inovador em um determinado contexto e momento histórico. Logo, as características que definem um modelo como inovador em um lugar, podem não ser em outro.

Também é preciso destacar que toda inovação tem uma intencionalidade "deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo que resulte em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social" (FARIAS, 2006, p. 36). Assim, neste estudo, serão consideradas experiências inovadoras aquelas que expressam estratégias explícitas "com a intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas em alguma direção renovadora em relação à existente" (GONZÁLEZ; ESCUDERO, 1987, p. 68). Deste modo, a análise das experiências selecionadas considerou a particularidade das mudanças, as melhorias e avanços no contexto da formação inicial e continuada de professores.

---

* Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê *professores*, entende-se *professores e professoras*.

7.1 Experiências inovadoras na formação inicial

Segundo o Censo da Educação Superior no Brasil, de 2016 (BRASIL, 2016) existem atualmente no país 7.356 cursos de licenciatura das diferentes áreas do conhecimento e a cada ano, desde 2013, cerca de 200 mil estudantes concluem cursos de licenciatura. E o que se sabe sobre o trabalho que vem sendo realizado nesses cursos que têm a responsabilidade de preparar os futuros professores da educação básica? Que formação tem sido oferecida? Na literatura, encontram-se discussões, de ordem geral, sobre as limitações e potencialidades desses cursos, mas, os itinerários formativos revelados nas disciplinas, nas práticas, nos estágios, nos modos de agir e de pensar, nas culturas etc. ainda não foram suficientemente estudados.

Há ainda, pouca informação sobre como a relevância dada às culturas colaborativas, à formação reflexiva e investigativa, à aproximação entre as instituições de formação e a escola, à formação para a justiça social, etc. têm se concretizado em novas propostas e práticas de formação e quais suas contribuições na melhoria dos cursos de formação.

Na busca por experiências de formação inicial que fossem portadoras de alguma inovação, recorreu-se a docentes e pesquisadores, de diferentes estados e regiões, para solicitar indicações de cursos que desenvolvessem uma experiência renovadora em relação ao que vinha sendo realizada. Apesar de essa procura não ter assegurado procedimentos sistematizados de busca, obteve-se parcas indicações. Na literatura disponível, também são escassos os estudos que investigam os avanços dos modelos de cursos de licenciatura e os efeitos das mudanças curriculares empregadas no contexto das reformas na formação inicial.

Um estudo desenvolvido por André e colaboradores (2010) sobre o trabalho docente do professor formador no contexto das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo, que envolveu 53 docentes formadores de quatro universidades de diferentes regiões do país, públicas e privadas, mostra que alguns formadores, diante de novas demandas e desafios, têm redefinido seus saberes e suas práticas. O que se destaca nessa pesquisa não são apenas os desafios enfrentados pelos formadores, mas as formas por eles encontradas para fazer face às novas demandas do seu trabalho docente. As autoras apresentam vários exemplos de como as necessidades dos licenciandos mobilizaram o formador a buscar novas estratégias, para que fosse possível obter os resultados desejados. No entanto, essas mudanças nem sempre são incorporadas pelos

projetos pedagógicos, já que as instituições pouco favorecem o trabalho coletivo e a busca de soluções conjuntas. Ao que parece, tem sido difícil para o formador desempenhar o seu mandato: *ensinar a ensinar*. Em outras pesquisas também tem sido ressaltado o empenho pessoal dos formadores por meio de ações comprometidas com a formação docente (ALMEIDA; YERED, 2017; CRUZ; MAGALHÃES, 2017; CRUZ; CAMPELO, 2016; CRUZ; ANDRÉ, 2014; ANDRÉ et al., 2010).

Entendendo que essas novas formas de atuar podem sinalizar possibilidades no âmbito da formação inicial, optou-se por apresentar experiências inovadoras relativas às *iniciativas de professores formadores* desenvolvidas no contexto das disciplinas ou de projetos de extensão no âmbito do curso e aquelas que são de *iniciativa do coletivo*, o que pressupõe mudanças nas propostas de formação.

7.1.1 Iniciativas de docentes formadores

Para análise de experiências inovadoras relativas às *iniciativas de professores formadores,* recorreu-se aos trabalhos premiados pela Fundação Carlos Chagas[20] que, desde 2011, tem promovido edições anuais de um Prêmio[21] que tem por objetivo valorizar o professor formador que atua em cursos de licenciatura e divulgar experiências formativas que contribuam para a aprendizagem da docência do futuro professor da educação básica. Nas sete edições desse Prêmio foram inscritos 476 projetos, de diferentes áreas de conhecimento e de todas as regiões do país, provenientes de IES, públicas e privadas, sendo que as públicas representam a maioria. Para a premiação, em cada edição, há uma comissão julgadora, composta por especialistas na área da educação, que fazem a leitura dos textos e avaliam os projetos tendo como critério a originalidade das práticas formativas empregadas e o seu potencial no que diz respeito à aprendizagem da docência do futuro professor com estudantes da educação básica. Os inscritos devem submeter um texto que contemple a descrição do projeto realizado, informando o contexto em que estava inserido, seus objetivos, conteúdos trabalhados, procedimentos didáticos implementados e processos de avaliação dos estudantes e de autoavaliação do professor. As práticas formadoras contempladas são

20 A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à pesquisa na área de educação e à avaliação de competências cognitivas e profissionais.

21 Prêmio Professor Rubens Murillo Marques.

publicadas na coleção Textos FCC[22], com o objetivo de socializar as experiências desenvolvidas.

Em 2016, uma análise dos trabalhos premiados, nas quatro primeiras edições, foi publicada (ALMEIDA; ABUCHAIM, 2016) em uma coletânea que teve como tema as práticas inovadoras na formação de professores (ANDRÉ, 2016). A análise buscou elucidar as formas de tratamento didático utilizadas pelos docentes. O objetivo da análise foi agregar as principais estratégias didático-pedagógicas mobilizadas pelos formadores para disparar processos de aprendizagem significativos nos estudantes, futuros professores. As autoras identificaram cinco práticas nos trabalhos premiados, a saber: (i) *a utilização de processos de vivência e sensibilização*, normalmente desenvolvidos na etapa inicial dos projetos, tendo em vista sensibilizar o estudante para a participação/engajamento na proposta; (ii) *a prática da pesquisa vinculada à formação*. Na maioria dos trabalhos foi proposta aos estudantes uma atividade de pesquisa seja sobre aportes teóricos básicos da disciplina, seja sobre um tema específico tratado no projeto. Assim, além da leitura de materiais indicados pelos docentes, os estudantes foram estimulados a buscar outras fontes de conhecimento para embasar seus estudos; (iii) *a promoção de espaços para a discussão crítica*. Muitos projetos, na descrição dos procedimentos didáticos, incluíram momentos de discussão coletiva. Em alguns casos, a discussão foi pautada em questões teóricas, que estavam sendo estudadas no âmbito do projeto. Em outras propostas, a discussão em grupo teve foco nos materiais produzidos pelos próprios estudantes; (iv) o *uso de novas tecnologias*. Em três dos projetos premiados os professores utilizaram recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos como estratégia pedagógica no processo de formação de professores; (v) *a produção de registros e de materiais didático-pedagógicos pelos licenciandos.* Em todos os projetos premiados os estudantes foram estimulados, individualmente e/ou em grupo, a realizarem algum tipo de registro das atividades realizadas, bem como a desenvolverem produções derivadas das diferentes etapas do projeto e/ou produção de material e/ou práticas de intervenção (ALMEIDA; ABUCHAIM, 2016).

Para fins deste capítulo, foram selecionados para análise cinco projetos das

22 Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito da Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (SEP/FCC), e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Disponível em: <www.fcc.org.br>.

últimas duas edições (2016 e 2017). A seleção dos projetos, discriminados no Quadro 7.1, considerou dois critérios: o uso de narrativa podendo ou não ser combinada com outras estratégias e a diversidade de áreas do conhecimento. Foram definidos três eixos de análise: (i) a *motivação para a realização do projeto,* buscando identificar que fatores desencadearam o desenvolvimento de uma proposta que fosse renovadora em relação ao que vinha sendo desenvolvido; (ii) *as estratégias de formação mobilizadas* para que fosse possível atingir os objetivos propostos; e (iii) a *autoavaliação do professor formador,* para identificar os principais avanços e aprendizagens decorrentes da experiência vivenciada.

Quadro 7.1

Projetos didáticos selecionados para análise extraídos das edições de 2016 e 2017 do Prêmio Professor Rubens Murillo Marques.

Ano	Título	Autor	Área	Universidade	Contexto
2016	A implementação de unidades didáticas multiestratégicas na formação inicial de professores de química	Amadeu Moura Bego	Química	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Licenciatura em química; disciplinas de instrumentação para o ensino de química e estágio curricular supervisionado
	A construção do olhar antropológico na formação docente	Bernadete de Lourdes Ramos Beserra	Antropologia da Educação	Universidade Federal do Ceará (UFCE)	Licenciatura em pedagogia; disciplina de antropologia da educação
2017	Leitura e avaliação de textos: etapas para a formação inicial de professores de produção textual	Cristiane Fuzer	Letras	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Licenciatura em letras disciplina complementar de graduação leitura e avaliação de textos
	Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural	Marcos Garcia Neira	Educação física	Universidade de São Paulo (USP)	Licenciatura em educação física; disciplina metodologia do ensino de educação física
	Práticas inclusivas no ensino de ciências	Paloma Alinne Alves Rodrigues Ruas	Ciências	Universidade Federal de Itajubá (Unifei)	Licenciaturas de matemática, biologia, química e física e do curso de bacharelado de matemática; projeto de extensão

Fonte: Elaborado pelas autoras.

7.1.1.1 A motivação para a realização do projeto

Buscou-se apreender dos relatos dos formadores os fatores que desencadearam o desenvolvimento de uma proposta que fosse renovadora em relação ao que vinha sendo desenvolvido. Como bem destaca Farias, trata-se de uma "condição básica para se produzir uma inovação: incorporar algo que até então não fazia parte da unidade de referência, alterando-a" (FARIAS, 2006, p. 52).

Em todos os projetos analisados, os docentes formadores, ao explicitarem a relevância do projeto para a aprendizagem da docência do futuro professor, destacaram os fatores que mobilizaram a mudança de prática por meio do delineamento de uma nova proposta. Esses fatores estão relacionados principalmente à constatação das limitações da disciplina que lecionam ou às lacunas do(s) curso(s) de licenciatura em que atuam. Nas justificativas, todos os formadores fazem referência à preocupação com o distanciamento entre teoria e prática e há aqueles que mencionam as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes, bem como a preocupação com os déficits de formação de professores da educação básica, em diferentes âmbitos formativos.

Dos cinco projetos analisados, dois foram propostos por formadores que identificaram limitações da disciplina que lecionam, delineando uma proposta com mudanças principalmente de natureza didática/metodológica e três trabalhos foram desenvolvidos por formadores que identificaram lacunas no(s) curso(s) de licenciatura em que atuam, criando uma disciplina ou projeto que pudesse suprir as necessidades identificadas. Isso sinaliza a atenção desses três docentes ao conjunto formativo da licenciatura em que lecionam.

Nos cinco projetos desenvolvidos os formadores delinearam um plano de ação que pudesse desencadear, dentre outros aspectos, a participação ativa dos estudantes e a aproximação entre teorias e práticas.

Beserra (2016) e Neira (2017) relatam que a reformulação da disciplina foi motivada mediante a insatisfação com os resultados obtidos ou pelo reconhecimento das suas limitações metodológicas. Beserra realizou o projeto que intitulou "A construção do olhar antropológico na formação docente", na disciplina antropologia da educação, no curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Relata seus estranhamentos em relação à forma limitante com que as disciplinas como sociologia da educação e antropologia da educação são trabalhadas em cursos de formação de professores. Com o objetivo de superar a ideia de que essas disciplinas são de natureza exclusivamente teórica, desenvolveu, ao longo de quase 20 anos

de docência, estratégias que têm possibilitado a aprendizagem prática dessas disciplinas. Mesmo considerando que as mesmas reivindicam a familiarização com o pensamento abstrato, o qual nem sempre é suficientemente desenvolvido durante a escolarização básica, as estratégias adotadas provocam nos estudantes reações bastante variadas. Seu desafio tem sido o de incitar os estudantes "à superação do que Bachelard (1975) chamou de 'obstáculos epistemológicos'" (BESERRA, 2016, p. 94), buscando ir além da reflexão apenas abstrata sobre categorias do pensamento social ou aspectos do sistema educacional brasileiro.

Neira (2017) desenvolveu um trabalho didático que intitulou: "Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural". Segundo ele, o estudo na perspectiva cultural da Educação Física, realizado na disciplina ministrada no curso de licenciatura, vinha provocando alguns desconfortos. Como se trata de uma proposta analítica recente quando comparada às demais, havia sempre certa resistência por parte dos estudantes em relação à ela. Nas suas palavras:

> Não foram poucas as vezes em que nos vimos na necessidade de convencer as turmas de que se tratava de algo viável e com resultados expressivos em várias escolas. Nessas ocasiões, as aulas se transformavam numa profecia de fé, despertando sensações desagradáveis, tal como se manifestássemos uma crença desprovida de evidências empíricas ou mera militância em prol de uma utopia pedagógica (NEIRA, 2017, p. 54).

Desafiado a mudar essa realidade, ou seja, em diminuir o distanciamento entre o que se ensina na universidade e a realidade escolar, esse formador motivou-se a tomar a decisão de transformar os saberes produzidos pelos professores da educação básica em conteúdos da disciplina metodologia do ensino de educação física.

Já nos trabalhos de Fuzer (2017), Ruas (2017) e Bego (2016) a mobilização para a criação de projetos ou disciplinas foram as lacunas que identificaram no(s) curso(s) de licenciatura. Fuzer (2017), atuando no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, implementou o projeto: "Leitura e avaliação de textos: etapas para a formação inicial de professores

de produção textual". Ciente de que os alunos da educação básica não têm apresentado bom desempenho na proficiência em leitura, de que nem sempre os professores estão preparados a conduzir um processo de produção de textos e de que a mudança desse quadro passa necessariamente pela formação de docentes nos cursos de formação inicial, a professora se sentiu impelida a criar uma disciplina com estratégias de formação que contribuíssem para que os futuros professores passassem a ver o texto como um processo e não como um produto e que aprendessem "a planejar as aulas, sabendo escolher estratégias adequadas para auxiliar os alunos a progredirem no seu processo de aprendizagem da escrita" (FUZER, 2017, p. 13).

Ruas (2017), desenvolveu uma proposta de "Práticas inclusivas no ensino de ciências", idealizado no contexto do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Formação Docente, Tecnologias e Inclusão (NEFTI) da Unifei. Trata-se de uma iniciativa inserida na modalidade de extensão e contou com a participação de licenciandos dos cursos de matemática, biologia, química e física e também do curso de bacharelado de matemática. Compreendendo que é justamente na formação inicial que os licenciandos poderão construir subsídios teóricos e metodológicos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas para trabalhar com a Inclusão Escolar dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEEs), o projeto foi delineado, visando, também, a estabelecer um diálogo entre a universidade e a escola. Essa formadora argumenta que a formação de professores – inicial ou continuada –, para atuar em uma perspectiva inclusiva não pode priorizar apenas as teorias e as técnicas em detrimento da prática educativa considerada como um todo. Ela acrescenta que esse aspecto diz respeito aos diferentes cursos de licenciatura, mas impacta, sobretudo, os cursos relacionados ao ensino de ciências, como, por exemplo, física, química, matemática e biologia: "o desafio do professor torna-se muito mais complexo quando, sem uma formação inclusiva e fundamentada na racionalidade técnica, tem que abordar em sala de aula o conceito de óptica com alunos com deficiência visual, por exemplo" (RUAS, 2017, p. 135).

Por sua vez, Bego (2016) atuando na Licenciatura em Química da Universidade Estadual de São Paulo, em Araraquara, desenvolveu o trabalho didático que denominou: "A implementação de unidades didáticas multiestratégicas na formação inicial de professores de química". Relata

que alguns dos problemas relacionados à formação inicial de professores o mobilizaram a buscar alternativas para o ensino de química. Problemas tais como: visão positivista da ciência presente nos projetos pedagógicos; desprestígio das disciplinas de formação pedagógica; permanência do modelo de racionalidade técnica e simples cumprimento burocrático das normas legais; inadequação e incoerência no que diz respeito à prática como componente curricular e aos estágios supervisionados. Fundamentado nos modelos propostos por Blanco e Pérez (1993) e Sanmartí (2002), bem como na necessidade de pluralidade no ensino de ciências defendido por Bastos e colaboradores (2004), propôs um trabalho didático que articulasse as disciplinas de metodologia e instrumentação integradas aos estágios curriculares supervisionados.

Os relatos dos formadores para justificar a realização das suas propostas colocam em evidência não só os conflitos e desafios que vivenciam na formação inicial de professores, mas, sobretudo, ganha destaque o reconhecimento da implicação do próprio trabalho para a formação de futuros docentes, o que tem exigido a busca de novas referências, uma definição de si próprio, do seu papel de formador, dos licenciandos e da instituição.

Todos os cinco formadores trazem à baila a preocupação com as dificuldades objetivas e subjetivas para promover a necessária articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico com a prática nos cursos de licenciatura. Também reconhecem o ensino como uma atividade que se apoia num sólido repertório de conhecimentos e a prática como espaço privilegiado de formação e reflexão, bem como valorizam a postura investigativa e a aproximação entre as instituições de formação e a escola.

A reflexão crítica sobre essas questões parece ter provocado o questionamento do próprio trabalho e mobilizado ações comprometidas com as necessidades de formação dos licenciandos, o que gerou novas formas de atuar, de compreender os processos de ensinar e de aprender, redefinindo as práticas de formação.

7.1.1.2 As estratégias de formação mobilizadas pelos formadores

E a quais dispositivos de formação os formadores recorreram ou criaram para que fosse possível alterar suas realidades? Que estratégias utilizaram na tentativa de promover uma formação que articulasse teoria e prática, que aproximasse a universidade da escola ou que mobilizasse nos licenciandos novas formas de pensar e agir?

Nos cinco trabalhos selecionados, os formadores detalharam os procedimentos didáticos utilizados com os licenciandos, explicitando como organizaram e desenvolveram estratégias para atingir os objetivos por eles propostos. Dentre os projetos, há um que busca trabalhar a articulação entre teoria e prática no contexto da própria disciplina propondo atividades que podem ser, eventual e futuramente, aplicadas na educação básica. Quatro dos projetos foram desenvolvidos por meio de experiências de interação com alunos da educação básica sob a supervisão do formador e, em alguns casos, do professor profissional da escola que acolheu o licenciando.

Beserra (2017), com o objetivo de refletir antropologicamente sobre a escola e a educação no Brasil, delineou uma proposta que permitisse *praticar* os conceitos antropológicos a partir de uma pesquisa etnográfica na escola. Segundo ela, o desafio era fazer os licenciandos compreenderem a cultura de uma forma prática, deixando de ser apenas um conceito antropológico para se transformar em instrumento de conhecimento deles próprios e das histórias que os levaram ao curso de pedagogia. Relata que previu um conjunto de atividades para a disciplina, previamente comunicadas para a turma, que envolvia o uso de textos, filmes e descrições das próprias aulas do curso em diários de campo, bem como os procedimentos avaliativos que seriam utilizados como a elaboração de resumos dos textos a serem discutidos em sala de aula, participação e observações dos debates sobre os textos, trabalho final que deveriam realizar. A professora ressalta que a "condição para a participação no debate era a leitura prévia do texto, desincentivando a disseminação sem fim do senso comum e estimulando a aprendizagem do conhecimento científico, no caso, o antropológico" (BESERRA, 2016, p. 97). Ao longo do processo, decidiu reforçar procedimentos didáticos que conduzissem no sentido de transformar a sala de aula numa *comunidade de prática* na perspectiva apresentada por Lave e Wenger (1991). Neste caso, a aprendizagem ocorre mediante o engajamento do aprendiz em um

espaço em que "os seus membros aprendem uns com os outros por meio do compartilhamento das suas experiências e, nessa troca, todos se desenvolvem" (BESSERA, 2016, p. 97). Discorre também sobre os cuidados que tomou na condução dos encontros semanais, especialmente no que diz respeito à participação dos licenciandos, aos tipos de intervenção que realizava e, ainda, aos procedimentos utilizados na devolutiva dos diários, com o intuito de assegurar para o estudante que o seu esforço e criatividade eram reconhecidos, cuidando que a correção dos erros gramaticais e os seus comentários sobre a compreensão e utilização dos conceitos pudessem guiá-los no sentido de saber em que precisavam melhorar.

No caso dos docentes Bego, Neira, Fuzer e Ruas, os projetos previam experiências de interação dos licenciandos com alunos e professores da educação básica. Amadeu Bego (2016), visando a promover inovações didático-pedagógicas no ensino de química, no nível médio, desenvolveu uma proposta que envolve o planejamento e a atuação dos licenciandos durante o estágio supervisionado. Sua intenção foi desenvolver uma proposta intitulada Unidade Didática Multiestratégica (UDM), que se caracteriza pela criação de um projeto de ensino sistemático, envolvendo um conjunto diversificado de estratégias didáticas, a partir de objetivos de aprendizagem definidos de acordo com o estudo da realidade de um grupo de alunos. O projeto envolveu três etapas que, segundo ele, se coadunam: "a primeira consiste no planejamento da UDM; a segunda se refere à própria intervenção didático-pedagógica nas salas de aula das unidades escolares parceiras; e a última etapa abarca o replanejamento da UDM a partir da reflexão crítica sobre a intervenção realizada" (BEGO, 2016, p. 56). Na primeira etapa, os licenciandos fizeram um estágio de observação nas respectivas turmas das unidades escolares parceiras, durante um período de aproximadamente um mês e meio, e produziram diários de aula de acordo com os procedimentos descritos por Zabalza (2004). O professor Amadeu explica que "essas primeiras observações visavam a conhecer melhor o local da intervenção, o(a) professor(a) supervisor(a) de estágio e principalmente as características da turma e o conteúdo desenvolvido, uma vez que as respectivas UDM deveriam obrigatoriamente se inserir no conteúdo letivo da disciplina" (BEGO, 2016, p. 61). Na segunda etapa, com participação dos docentes supervisores de estágio e dos professores formadores da universidade, os licenciandos passaram a planejar as UDM para as respectivas turmas. O

planejamento segue uma série de momentos tendo em vista a integração de diversas estratégias didáticas. E, na terceira etapa, as intervenções didático-pedagógicas nas unidades escolares parceiras foram devidamente filmadas e acompanhadas pelos docentes supervisores e professores formadores. Explica que, ao final de cada aula, o grupo de licenciandos se reunia para debater o desenvolvimento das aulas. E, a depender das discussões, os licenciandos elaboravam propostas de modificações na sequência das aulas da UDM.

Cristiane Fuzer (2017) também desenvolveu proposta que previa uma sequência de atividades que articulavam diagnóstico, planejamento e intervenção. O objetivo central era oportunizar aos professores em formação inicial de cursos de licenciatura em letras a vivência das etapas fundamentais de um processo de leitura e produção textual planejado e executado em interação com um contexto escolar real. Nesse processo, os licenciandos tiveram a oportunidade de aprender a organizar e executar procedimentos para leitura e avaliação de textos produzidos por alunos da educação básica, com base em critérios explícitos que auxiliem os aprendizes no processo de (re)escrita. A professora explica que o trabalho foi desenvolvido em dez etapas articuladas entre si e que "os procedimentos didáticos de cada etapa consideram, quando necessário, o Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gêneros proposta por Rose e Martin (2012) a partir dos princípios da Linguística Sistêmico-funcional" (FUZER, 2017, p. 16-17):

> O Ciclo é constituído de três etapas básicas: desconstrução do gênero (atividades de leitura detalhada), construção conjunta (alunos produzem um texto junto com o professor) e construção individual (alunos produzem sozinhos, mobilizando conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores) (ROSE; MARTIN, 2012).

As três primeiras etapas foram desenvolvidas no contexto da universidade e envolviam a troca de experiências de escrita entre os licenciandos e apresentação de sua proposta de trabalho, a avaliação diagnóstica visando a verificar conhecimentos prévios dos graduandos e detectar necessidades de aprendizagem, e, seminários preparatórios às atividades práticas com leituras obrigatórias de capítulos de livros e artigos de periódicos, previamente selecionadas pela formadora, os quais fornecem subsídios

teórico-metodológicos necessários à execução das atividades práticas. Já as demais etapas (da 4ª a 10ª) ocorreram articulando atividades desenvolvidas no contexto da universidade e da escola de tal modo que os licenciandos, por meio da interação com alunos da educação básica e das mediações da formadora, pudessem vivenciar o Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gêneros. Nesse processo, os estudantes tinham como tarefa a elaboração de uma proposta de produção textual a ser levada à escola em forma de um portfólio que seria disponibilizado no *moodle* da disciplina e encaminhado à escola parceira em cópias impressas. Para cada uma dessas etapas a professora Cristiane Fuzer desenvolveu uma série de atividades, conjuntas e individuais, de leitura, avaliação e provimento de feedbacks dos textos produzidos pelos alunos. Todo esse processo foi registrado pelos licenciandos (FUZER, 2017).

Já o professor Marcos Neira (2017) viu nos relatos de experiência uma possibilidade de aproximar os conhecimentos abordados na disciplina daqueles requisitados na realidade escolar, ou seja, de mostrar que a perspectiva cultural na educação física é viável e com resultados expressivos em várias escolas. Aproveitando-se de uma experiência de formação continuada que envolvia a produção de relatos de experiência, converteu essas produções em materiais didáticos a serem analisados nas aulas. A disciplina na licenciatura foi organizada em dois módulos com finalidades específicas, mas interligadas: o primeiro teve por objetivo o estudo e discussão dos pressupostos teóricos que fundamentam a perspectiva cultural da educação física, exposições dialogadas e análise de relatos de experiência de professores da educação básica. O professor relata que os estudantes tiveram a oportunidade de analisar diferentes relatos de experiência selecionados previamente, confrontando-os com o referencial teórico-metodológico adotado na disciplina. Nesse processo de análise, num primeiro momento, os licenciandos eram provocados a identificar as influências teóricas nas narrativas docentes. E, num segundo momento, as atividades detinham-se sobre os princípios norteadores e orientações didáticas que caracterizam a proposta. Os estudantes foram estimulados a vivenciarem a condição de autores dos seus registros de estágio. Fundamentados na literatura sobre a vertente de ensino, "elaboraram as próprias narrativas por meio da escrita e reescrita de relatos das intervenções didáticas desenvolvidas durante o estágio-regência (CARVALHO, 2012), instigados pelos comentários dos colegas e

do professor" (NEIRA, 2017, p. 59). Nessa proposta, a participação dos professores da educação básica deu-se de três maneiras, às vezes, acumulando posições: "alguns tiveram seus documentos escritos analisados e discutidos em sala de aula, outros expuseram suas experiências com o apoio de vídeos e portfólios digitais e também supervisionaram os estágios" (NEIRA, 2017). Os registros dos projetos desenvolvidos pelos docentes da educação básica documentam "as motivações para eleição de um determinado tema, os objetivos de aprendizagem, as atividades realizadas, as respostas dos estudantes às situações vividas, os instrumentos avaliativos empregados, os resultados alcançados e as impressões dos docentes acerca da ação educativa" (NEIRA, 2017, p. 54). Também relata que era destinado um tempo considerável à reflexão sobre as decisões dos estudantes durante o estágio:

> o tema a ser abordado, a definição dos objetivos, a organização das aulas, as respostas das crianças, jovens ou adultos, a coerência entre as atividades e os objetivos, as estratégias adotadas, como seriam desenvolvidas as aulas subsequentes e quais instrumentos de avaliação pretendiam utilizar (NEIRA, 2017, p. 60).

É importante destacar que os relatos eram produzidos durante a realização dos estágios e que as situações narradas eram discutidas coletivamente e que, muitas vezes, o grupo propôs encaminhamentos. Fundamentado em Suárez (2008, 2011), o professor observou que o "trabalho com os relatos orais e escritos potencializava o debate e a análise não só das experiências acessadas, mas também daquelas que perpassavam as vidas dos futuros docentes, estimulando-os a se tornarem narradores" (NEIRA, 2017, p. 60).

Tendo em vista contribuir com a formação dos licenciandos das áreas de física, química, biologia e matemática, a professora Paloma Ruas (2017), propôs o desenvolvimento e implementação de sequências didáticas para o ensino de conceitos de ciências a estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) nas escolas de Itajubá (MG). A formadora explica que cada um dos sete alunos que participaram do projeto ficou responsável por elaborar e implementar uma sequência didática, de acordo com a sua área de formação, para dois ou três EPAEEs. A primeira ação consistiu em estabelecer contato com as escolas públicas e particulares

de ensino regular para encaminhar uma carta-convite a todos os pais dos alunos matriculados no ensino regular que possuíam alguma deficiência, síndrome e/ou transtorno, a fim de estreitar a relação com as famílias. A equipe conquistou, com essa iniciativa, a participação de 13 EPAEEs que possuíam peculiaridades de naturezas diversas – síndrome de down, baixa visão, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista (TEA). Em um segundo momento foi realizada uma reunião com os pais e/ou responsáveis para esclarecer a relevância da proposta, seus objetivos e funcionamento, bem como para garantir a adesão da família uma vez que os encontros eram semanais ao longo de todo o semestre. A professora relata que para organizar as ações da equipe pedagógica, durante o desenvolvimento do projeto, foram adotadas diversas estratégias didáticas, a saber: (i) *reuniões semanais no grupo de pesquisa* para discutir o desenvolvimento do projeto e para estudar as características das deficiências, síndromes e/ou transtornos dos alunos. Os encontros eram, ainda, uma oportunidade de aprofundar o conhecimento do licenciando sobre o tema/assunto e um momento para compartilhar as estratégias, refletir sobre as ações adotadas, dialogar sobre as dificuldades vivenciadas durante a implementação da sequência e, principalmente, construir de forma conjunta uma solução para os desafios encontrados; (ii) *formação complementar* da equipe pedagógica visando a ampliar as ações da equipe pedagógica; (iii) *portfólios semanais*, com o objetivo de acompanhar, de forma mais profunda, as atividades desenvolvidas pelos licenciandos que tinham um portfólio, em formato digital, que era postado semanalmente e disponibilizado a todos os membros para socialização das práticas. Tal ação permitiu a revisão conjunta dessas estratégias e a orientação do processo de aprendizagem do futuro professor; (iv) *escrita científica* com publicação de resumos e artigos em eventos da área de inclusão e ciências tendo em vista compartilhar com a comunidade científica as ações desenvolvidas no escopo do projeto (RUAS, 2017).

O que esses cinco projetos têm em comum no que diz respeito às estratégias de formação mobilizadas? Observa-se o uso da narrativa na formação docente, seja por meio de diários, portfólio, memorial ou por meio do registro das atividades realizadas. No entanto, fica evidente nos relatos dos formadores que não foram as estratégias de ensino e também de avaliação (diário, sequências didáticas, portfólio, discussões coletivas, registros, devolutivas etc.) por si só que deram consistência às propostas, embora o uso

de diferentes dispositivos possam desenvolver e aprofundar a compreensão dos estudantes. O que parece ter dado sentido a elas foi o delineamento claro das ações a serem desenvolvidas que contou com uma proposta de intervenção elaborada com passos ou etapas bem delineadas que articulam diagnóstico, planejamento e intervenção, mas, ao mesmo tempo, com uma aplicação plástica, que possibilitou adequações no percurso realizado. Vê-se, nesses relatos, que os formadores combinaram e ordenaram sequências e/ou etapas que pudessem construir pontes entre as compreensões dos formadores e as que eles desejavam que os futuros professores desenvolvessem. Fica evidente a profundidade do entendimento que cada um dos formadores tem sobre os conteúdos que são objeto de ensino e o cuidado em adequar os aspectos básicos de organização e manejo da sala de aula em relação às necessidades formativas dos licenciandos.

As propostas relatadas pelos formadores articulam várias atividades e situações que favorecem, inclusive, uma interação substancial entre todos os envolvidos. Os docentes previram a realização de atividades individuais e em grupo, espaços de debate e comunicação, trabalhos de campo, registros de diversas naturezas, devolutivas etc., bem como momentos de observação do processo e dos caminhos que os estudantes seguiam. Relataram, ainda, como e em que circunstância intervinham nas atividades dos licenciandos com a intenção não só de corrigir o percurso, mas para fazê-los pensar/refletir sobre a ação que estavam desenvolvendo.

As práticas desses formadores confirmam que os processos formativos, como bem ressalta Shulman (1987), não devem treinar professores para que se tornem seguidores de um manual, mas sim promover uma formação que prepare o professor para raciocinar profundamente sobre seu ensino, o que implica que a formação docente deve operar com concepções e premissas que guiem as ações do futuro docente que precisa aprender a usar sua base de conhecimento para as suas escolhas e ações didáticas. Assim, o futuro professor poderá adquirir, paulatinamente, consciência das suas crenças, teorias e saberes e, ao mesmo tempo, ressignificar conceitos, proposições e princípios sobre as diferentes fontes do conhecimento que estão na base da profissão docente.

7.1.1.3 Autoavaliação do professor formador

O texto de autoavaliação apresentado por cada um dos cinco formadores evidencia a reflexão sobre a ação realizada. Em todas as propostas de trabalho formativo o ato de *refletir* e de *narrar* sobre a experiência vivenciada foi mobilizado pelos formadores e pelos licenciandos. Não um narrar que permaneça no senso comum, mas, um narrar que integre conceitos claros, na perspectiva do entrelaçamento práticas-teorias.

As reflexões, em sua maioria, trazem o olhar do próprio formador sobre o percurso realizado com destaque aos avanços, aprendizagens e limites da proposta, bem como, está presente o olhar do licenciando, por meio de excertos dos depoimentos extraídos de instrumentos avaliativos empregados na disciplina ou projeto.

Os formadores relataram que o desenvolvimento de uma nova proposta conferiu um novo fôlego à sua prática docente, especialmente por perceberem, nos licenciandos, maior engajamento nas atividades propostas, despertando, sobretudo, o protagonismo e a autoria. Por outro lado, alguns formadores observaram que nas atividades iniciais das propostas os licenciandos estavam desabituados ao protagonismo, manifestavam certa inércia ou resistência. Reconhecem, ainda, que o processo foi enriquecido pelos momentos de trocas e interações entre os estudantes e entre os estudantes e o formador. Beserra (2016), por exemplo, relata que jamais pensou ser possível aprender tanto sobre si mesma, "sobre a docência, sobre o aluno, o professor, o curso de pedagogia e a educação brasileira, como tenho aprendido com essas *comunidades de prática* em que se têm transformado as turmas da disciplina antropologia da educação desde que criei este projeto" (BESERRA, 2016, p. 100).

A análise do percurso realizado também permitiu aos formadores avaliarem que tipos de atividades de formação podem contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional dos licenciados. Tanto formadores como licenciandos valorizaram as atividades, que permitiram, dentre outros aspectos:

- vivenciar situações reais de ensino;
- mobilizar diferentes conhecimentos em processos de planejamento e de execução;
- desestabilizar os conhecimentos prévios, gerando dúvidas e questionamentos que conduzem busca de novas perguntas e novas respostas;

- valorizar a diversidade e a compreensão dos processos de aprendizagem;
- utilizar linguagens diversificadas, explorando novos percursos cognitivos.

Ao término de experiências formativas, como as aqui relatadas, o futuro professor tem mais chances de ressignificar as suas crenças e conhecimentos, admitindo que os problemas do cotidiano escolar não se resolvem por meio de um repertório técnico de soluções; antes, exigem do docente um entendimento do contexto específico e singular em que se apresenta, e as decisões são produto da consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações. Como bem destaca Contreras, a ação deliberativa do professor "[...] se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino" (CONTRERAS, 2002, p. 198).

Os formadores concluem os projetos realizados satisfeitos com os resultados obtidos, com as transformações que a experiência provocou nos futuros professores e neles próprios. E a oportunidade de registrar, discutir e compartilhar essa vivência, potencializou o sentimento de que há caminhos possíveis e alternativas diversas no contexto da formação inicial de professores. Contudo, valorizar o empenho pessoal dos formadores, por meio de ações comprometidas com a formação docente, não significa minimizar a importância das ações de âmbito institucional. É desejável que a tarefa formativa não fique restrita ao interior de uma disciplina, mas que possa ser desenvolvida em compartilhamentos, em propostas conjuntas, por meio de projetos com a participação de vários docentes, por exemplo. Tem sido cada vez mais necessário que os projetos de formação envolvam, de forma integrada e articulada, todos os componentes curriculares (ALMEIDA; ABUCHAIM, 2016).

7.1.2 Iniciativas coletivas

Foram destacadas neste texto três *propostas institucionais* desenvolvidas no contexto da formação inicial com foco no estágio supervisionado. São elas: o Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); o Projeto de Parceria Intergeracional na Formação Docente desenvolvida no contexto do Curso de Pedagogia, da Unesp de Rio Claro; e o Estágio Supervisionado numa

perspectiva de trabalho integrado entre a diretoria de ensino, escola e instituições de ensino superior na formação do futuro professor, desenvolvido no contexto da Diretoria de Ensino da região de São Carlos (SP).

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas e, historicamente, constitui um desafio para as instituições de formação e para as escolas da educação básica que recebem os estagiários. Apesar de o estágio ser compreendido como espaço privilegiado para imersão do futuro professor no contexto profissional e como possibilidade de integrar os momentos que constituem a formação do docente, muitas são as dificuldades para proporcionar ao estudante, em formação inicial, uma experiência significativa e fiel a esses objetivos.

E mesmo sendo reconhecido como um componente curricular integrador que tem o potencial de agregar os ambientes escolares e acadêmicos, promover a integração entre os conteúdos específicos e didáticos e, ainda, favorecer a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, sua realização não é trivial. Há dificuldades de diferentes ordens, como, por exemplo: (i) a frágil participação e integração dos componentes curriculares do curso com as atividades de estágio; (ii) o acompanhamento *in loco* dos estagiários pelo professor supervisor do estágio; (iii) o tempo de permanência e dedicação às atividades na escola é escasso e pontual e, na maioria das vezes, o estagiário é invisível na escola, permanecendo no fundo da sala sem interagir com os alunos e até mesmo com os professores; (iv) os docentes e a equipe gestora da escola têm pouca clareza sobre o papel que cumprem na formação do futuro professor.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações há mais de dois mil trabalhos sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores. São estudos que colocam em discussão não apenas as limitações e possibilidades do estágio em diferentes áreas e segmentos de formação, mas, também, em menor número, há aqueles que analisam experiências bem sucedidas. Assim, tendo em vista que existem cursos de licenciatura que vêm buscando alternativas para que o estágio supervisionado seja de fato uma atividade formativa necessariamente ligada ao trabalho e com oportunidades de vivências significativas, possibilitadas por aqueles que atuam na unidade escolar (diretor, coordenador pedagógico, docentes etc.), considerou-se pertinente conhecer três experiências que buscaram ressignificar a prática dos estágios curriculares.

Na análise das propostas foram considerados três eixos: os pressupostos subjacentes à proposta; os mecanismos de integração entre a universidade e a escola; e, por fim, evidências de que as propostas têm cumprido os objetivos propostos.

7.1.2.1 Os pressupostos subjacentes às propostas

Buscou-se apreender, nas propostas analisadas, os pressupostos que desencadearam a elaboração de um projeto de estágio que fosse renovador em relação ao que vinha sendo desenvolvido.

O Curso de Pedagogia da Unifesp desenvolve, desde 2006, o *Programa de Residência Pedagógica* (PRP) que tem por objetivo vincular a formação inicial de professores com a formação continuada, produzindo benefícios mútuos para as escolas e para a Universidade. O PRP organiza-se em parceria com escolas da rede pública, por meio de acordos de cooperação técnica a partir de adesão voluntária de escolas e educadores que se comprometem como coformadores dos estudantes do curso. Segundo consta no projeto pedagógico do curso de pedagogia (PP), um dos princípios norteadores em que esse programa se ancora é o da "prática profissional como eixo estruturante para o processo de ensino-aprendizagem". O corpo docente do curso de pedagogia buscou desenvolver uma proposta de estágio que fosse "capaz de enfrentar questões centrais tais como a aprendizagem prática dos licenciandos e o fortalecimento de vínculos entre a instituição formadora e o sistema educacional" (UNIFESP, 2014, p. 55). A ideia de organizar os estágios curriculares como residência pedagógica foi inspirada na experiência da tradição de formação médica, de onde se retirou "o princípio da imersão, adaptando o modelo como parte da formação inicial dos pedagogos" (UNIFESP, 2014, p. 55). Ancorado nesse princípio, a formação teórico-prática dos futuros professores se dá por meio da vivência sistemática e temporária dos estudantes, junto a docentes, coordenadores e diretores por um período de tempo ininterrupto.

O Curso de Pedagogia da Unesp de Rio Claro também desenvolve uma proposta, desde 2006, que prioriza a parceria com escolas da rede pública, especialmente com professores dos anos iniciais, denominada de *parceria intergeracional* pressupondo a relação entre duas gerações – a dos docentes

experientes e dos estagiários em formação – com o intuito de "investir no desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério" (SARTI, 2009, p. 134). O estágio intergeracional prevê uma transição entre ser estudante e ser docente, que ocorre a partir de uma inserção gradual e acompanhada por um professor em exercício (o professor experiente), pelo supervisor da universidade e por colegas de turma. A concepção formativa que sustenta essa proposta se inspira nas ideias de Marguerite Altet e propõe como funcionamento básico a "pedagogia da alternância", ou seja, parte da formação inicial do professor se dá na universidade e parte ocorre dentro das escolas (SARTI, 2013, 2014).

Segundo Sarti (2009), idealizadora do projeto, três princípios oferecem embasamento à proposta: (i) a existência de uma cultura profissional específica do magistério; (ii) o papel dos professores na produção de saberes sobre o ensino; (iii) e, também, a centralidade assumida pelo cotidiano da profissão docente e pela vida escolar na formação dos professores. Esses princípios sugerem que os processos de socialização inicial no magistério são fundantes para a composição da identidade profissional do futuro professor. A proposta foi delineada tendo em vista incluir os licenciandos nesses processos de socialização por meio da "aproximação sistemática deles com docentes já experientes no magistério; isso por meio da realização conjunta de atividades de ensino" (SARTI, 2009, p. 135). Sarti (2014) relata que são professores voluntários que acolhem os estagiários do Curso de Pedagogia da Unesp e esclarece que não existem dispositivos sistemáticos para sua seleção e formação, bem como a sua atuação não resulta em vantagens econômicas ou profissionais como, por exemplo, progressão na carreira. O projeto, desde a sua origem, "sobrevive em função de acordos estabelecidos, a cada ano, entre o curso de pedagogia em questão e a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro" (SARTI, 2014, p. 85). O vínculo tem se dado com um pequeno grupo de escolas da rede que tem participado anualmente do projeto. Os professores são convidados a receber os estagiários e a atuar em sua formação.

Já a proposta de *Estágio Supervisionado numa perspectiva de trabalho integrado entre a diretoria de ensino, escola e instituições de ensino superior na formação do futuro professor*, é uma iniciativa da Diretoria de Ensino das escolas estaduais da região de São Carlos (Desc) e teve início em 2016. A proposta foi desencadeada mediante a constatação do grande fluxo de docentes e alunos

universitários atuando nas escolas da rede e de que "a responsabilidade pelo estágio era, quase que exclusivamente, da Instituição de Ensino Superior, sem articulação da ação formativa propiciada pela universidade com as demandas que emergiam das escolas da rede de ensino de sua jurisdição" (DESC, 2017, p. 1). O documento da Desc indica que a iniciativa partiu de uma crítica às IES que se limitavam a utilizar a escola como espaço voltado à observação e análise da prática, pelo estagiário, à luz da teoria estudada, "sem considerar o contexto e a cultura escolar, o que gerava descontentamento e rejeição por parte da escola em aceitar a presença de estudantes universitários em sua unidade de ensino" (DESC, 2017, p. 1). Buscando intervir nesse quadro, a Desc assumiu como pressupostos que subsidiaram a proposta: (i) a compreensão da escola como o lugar onde os professores aprendem o essencial da sua profissão; (ii) o reconhecimento de que o estágio supervisionado precisa ser desenvolvido por meio de um trabalho integrado entre a escola e a universidade para possibilitar experiências de socialização profissional que auxiliem os estagiários a elaborarem um *ponto de vista pedagógico* sobre a escola, o ensino e os alunos.

Assim, a proposta de Estágio Supervisionado integrado da Diretoria Estadual de Ensino de São Carlos foi delineada, e se aprimorou, em cooperação com as instituições responsáveis pelos estágios (UFSCar, Unesp, USP e outras), com o objetivo de redimensionar essa atividade e fortalecer a integração entre universidade e escola. Para tanto buscou-se: normatizar procedimentos para a realização dos estágios; preparar o recebimento dos estagiários; orientar e acompanhar o desenvolvimento dos estágios nas escolas; estimular, fortalecer e aprimorar as ações do professor coordenador na formação inicial do estagiário numa concepção de parceria entre escola e universidade; proporcionar aos estagiários uma formação articulada entre escola e universidade, tendo em vista sua contribuição para a iniciação à docência, bem como à inserção na carreira e na cultura do magistério; dar sentido e significado às experiências dos estágios.

O que essas três propostas têm em comum em relação aos pressupostos que desencadearam a elaboração de um projeto de estágio? Observa-se que dois pressupostos foram fundantes para o desenvolvimento das propostas e que são consensos na literatura disponível: o reconhecimento da necessidade de aproximação entre os campos de formação e de atuação profissional e a valorização dos estágios como espaço de iniciação dos estudantes universitários na cultura do magistério e na aprendizagem da docência.

7.1.2.2 Mecanismos de integração entre a universidade e a escola

A análise das propostas também considerou os mecanismos utilizados para que fosse possível promover um trabalho conjunto entre a universidade e a escola e, mais especificamente, entre todos os atores envolvidos no processo de realização do estágio (o estagiário, o professor e demais membros da equipe escolar e o formador da IES), bem como os dispositivos de formação mobilizados para favorecer a socialização profissional, a aprendizagem da docência e a reflexão da e sobre a prática nos processos formativos.

No *Programa Residência Pedagógica* a manutenção de um diálogo estreito e constante com o sistema de ensino público é tomada como uma prática essencial para a manutenção e aprimoramento do PRP. Para isso, é estabelecido um Acordo de Cooperação mútua entre a Unifesp e a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos que regulamenta a parceria entre as escolas participantes e a universidade, especialmente no que diz respeito às atribuições de cada uma das partes que compõem o acordo por meio de uma gestão partilhada do PRP entre os docentes da escola, da universidade e os próprios residentes. São firmados acordos entre a Unifesp e cada unidade escolar participante, nos quais são especificadas as condições e responsabilidades em cada caso. Ao longo do processo de formação, a partir da segunda metade do curso, os alunos, denominados *residentes*, experimentam quatro tipos de modalidades de residência pedagógica: docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, e gestão educacional. O objetivo da PRP é possibilitar aprendizagem prática – em situação, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de aprendizagem, uma vez que esses aspectos e eventos são tomados como objeto de estudo e reflexão pelos residentes, orientados por seus preceptores. Todos os residentes realizam uma intervenção pedagógica pontual na turma em que realizam a residência.

O conceito do professor preceptor vale ser destacado, já que vai além dos docentes orientadores/supervisores de estágio. Os preceptores são os docentes que acompanham as unidade curriculares de práticas pedagógicas programadas e a residência pedagógica. A atuação dos preceptores envolve, portanto, o trabalho em equipe, havendo no PRP uma coordenação geral e quatro coordenações de residência pedagógica. O projeto pedagógico aponta como prática do preceptorado:

> [...] a orientação próxima e sistemática de um professor junto a um grupo reduzido de estudantes, atuando, para além do ensino e experimentação, nas funções de desenvolvimento de qualidades que envolvem o aprendizado da corresponsabilidade, da autoria coletiva, da formação ética, da mediação de conflitos, enfim, do preparo para a autonomia intelectual e responsabilidade profissional dos futuros pedagogos (UNIFESP, 2014, p. 45).

Os preceptores, presentes na escola, participam de alguns momentos de formação continuada, criando oportunidades de diálogo sobre questões importantes para os professores, oferecem apoio aos debates e contribuem identificando demandas de formação que oportunamente poderão ser atendidas pela universidade por meio de ações de extensão, oficinas, eventos e acolhida dos docentes e gestores nos nossos cursos, na qualidade de alunos especiais.

Como já mencionado, a residência pedagógica proposta pela Unifesp parte do princípio da imersão e propõe que os alunos realizem seus estágios por um mês consecutivo, participando integralmente da rotina da escola parceira, inclusive dos horários de reunião pedagógica, chamados de Hora Atividade (HA) no Município de Guarulhos. Busca-se com a imersão durante o processo de formação inicial sair do isolamento dos ambientes formativos da universidade e escola, aproximando as culturas destes locais e identificando saídas criativas para a formação docente. Há um conjunto de ações que são vivenciadas pelos estudantes ao longo do período de residência:

> a) acompanhamento da prática pedagógica de um docente ou gestores da escola; b) acompanhamento à política educativa (projeto pedagógico) da escola, nos aspectos que envolvem a gestão da escola e da sala de aula: direção da unidade, coordenação pedagógica, e formação permanente dos docentes, espaços e tempos de planejamento e avaliação; c) conhecimento do contexto e das relações entre a escola e as famílias e entre a escola e o território (entorno); relações entre a gestão local e os órgãos intermediários do sistema de ensino; d) preparo de pré-projeto de intervenção sob a orientação de um professor da universidade e do

> docente que acolhe o residente, podendo envolver outros profissionais da escola e o Conselho de Escola ou instância de deliberação da Unidade; e) intervenção prática na EI, EF e EJA; f) elaboração de relatórios parciais e final da experiência, apresentando um balanço da residência, e os resultados da intervenção; g) participação em encontros individuais e coletivos de supervisão; h) participação em eventos de divulgação da experiência e em balanços produzidos pela universidade e escolas envolvidas (UNIFESP, 2014, p. 57).

Os instrumentos de orientação dos estudantes previstos no projeto pedagógico são: roteiro para desenvolvimento do trabalho dos residentes nas escolas em cada RP, diretrizes para o desenvolvimento de planos de ação pedagógica (PAP) a serem empregados durante o período de residência, orientações de registro individual (caderno de campo – físico e virtual), orientações para produção de relatórios, Manual de Residência Pedagógica, contendo os parâmetros de atuação dos envolvidos no programa, Protocolo de preceptoria, planilhas para planejamento de atendimento a residentes, entre outros instrumentos que vêm sendo desenvolvidos.

Como contrapartida, às escolas que participam do PRP são oferecidas ações que visam a atender as demandas formativas da escola pela universidade, além da utilização da biblioteca da universidade por docentes da escola e a participação destes como alunos especiais em aulas na universidade. Neste ponto, fica evidente que a formação inicial e continuada se encontram e partem da mesma realidade para construir novos conhecimentos e saberes que circulam tanto na universidade quanto na escola.

Finalmente, a partir de 2008, foram publicados os "Cadernos de Residência Pedagógica", que sistematizam saberes e discussões realizadas nas reuniões de preceptoria e nas HAs, aproximando ainda mais a universidade da escola e os conhecimentos teóricos e práticos. Trata-se, portanto, de uma atividade específica intrinsecamente articulada aos estudos nas diversas disciplinas, compreendida como um processo de investigação e conhecimento das práticas escolares, como base para a reflexão teórica e discussão das questões do cotidiano escolar, bem como o planejamento de ações de intervenção, a serem desenvolvidas, registradas e trazidas para a discussão coletiva na sala de aula.

A *proposta de estágio do curso de Pedagogia da Unesp de Rio Claro* guarda algumas semelhanças com o PRP. Apesar de não haver um acordo de Cooperação mútua entre a universidade e a Secretaria de Educação Municipal de Rio de Claro, nos mesmos termos em que ocorre entre a Unifesp e a Secretaria de Educação Municipal de Guarulhos, os licenciandos desenvolvem o estágio nas escolas que se tornaram parceiras e com professores da rede dispostos a recebê-los. Como não há nenhum tipo de seleção para a participação desses docentes, os perfis são diversos no que diz respeito às práticas pedagógicas, concepções sobre o ensino e sobre a aprendizagem, grau de investimento pessoal na docência etc. (SARTI, 2009).

Sarti explica que o contato inicial entre o estudante e o professor que o acolhe em sua sala de aula se dá por meio de uma entrevista que ocorre meses antes do início do estágio. A entrevista é realizada com o objetivo de o estudante conhecer "trajetória e perfil profissional do professor com o qual estabelecerá uma relação de parceria na docência, além de entrar em contato com a escola em que desenvolverá o estágio" (SARTI, 2014, p. 85). Essa entrevista propicia a aproximação inicial com o ambiente do estágio e o licenciando também tem a oportunidade de elaborar "expectativas com relação aos compromissos que assumirá no semestre seguinte e ao novo papel que então irá desempenhar" (SARTI, 2014, p. 85). O estágio, por semestre, tem a duração de 105 horas distribuídas ao longo de, aproximadamente, um trimestre letivo. Sarti explica que

> então, já como estagiários, reencontram os professores em suas novas classes e com eles desenvolvem atividades diversas relativas à docência: planejamento e realização das aulas, elaboração de materiais, reuniões com a equipe escolar e com os pais, etc. Logo nas primeiras semanas do estágio, cada dupla, composta, por professor e estagiário, deverá elaborar um plano de trabalho conjunto para o período da parceria (SARTI, 2014, p. 85).

É o professor formador da universidade, responsável pela disciplina de estágio, que conduz e acompanha, semanalmente, todo o processo do estágio no contexto da disciplina de supervisão, oferecendo orientações gerais sobre o funcionamento dos estágios, bem como desenvolve atividades formativas

junto aos estudantes, com o objetivo de explorar as experiências vividas no estágio (SARTI, 2014). Nesses encontros, os estudantes também têm a oportunidade de partilhar com os colegas da turma suas vivências.

Os professores que acolhem os estagiários têm a oportunidade de participar de um curso de extensão universitária, diferente a cada ano, que é oferecido pela supervisora do estágio. Além de discutir aspectos relacionados à aprendizagem profissional docente com ênfase na importância do papel que os docentes experientes desempenham nessa formação, os professores colaboradores têm a oportunidade de discutir, com seus pares e com a supervisora do estágio, suas experiências junto aos estagiários (SARTI, 2009, 2013). O estagiário tem a tarefa de construir um plano de trabalho, em parceria com a professora responsável pela classe, podendo ser um projeto didático, uma sequência didática, bem como propor atividades relacionadas ao conteúdo trabalhado pelo professor e indicar possíveis contribuições na rotina da sala de aula (CYRINO, 2016). O plano de trabalho é submetido à supervisora de estágio, que propõe melhorias e/ou mudanças.

Sarti relata que o professor supervisor dos estágios tem uma participação ativa na mediação entre o estagiário e o professor parceiro da escola tendo em vista favorecer o desenvolvimento de "atividades que sejam colaborativas, marcadas pela reciprocidade e por projetos conjuntos" (SARTI, 2009, p. 145). Para tanto, alguns dispositivos são utilizados, como, por exemplo, a produção conjunta de um relatório sobre as ações realizadas no período de estágio. Trata-se de uma produção "a quatro mãos" (estagiário e o professor parceiro da escola) em que "são registrados os caminhos (e descaminhos) percorridos pela dupla para a elaboração e a realização das atividades docentes, as práticas efetivamente executadas e, também, as reflexões que eles compartilharam a esse respeito (a partir de perspectivas muitas vezes distintas)" (SARTI, 2009, p. 145). Para Sarti (2013), o relatório elaborado pelas duplas impõe desafios para ambas as partes: para os estagiários, a redação dos registros exige um esforço de descentração, uma vez que precisam aprender a se afastar de sua perspectiva discente para se aproximar da perspectiva docente; e para os professores, explicitar e registrar questões relativas à própria prática docente também é bastante demandante, uma vez que há docentes que não estão acostumados a tematizar e problematizar as informações que orientam suas ações.

Nesse processo os estagiários e professores em exercício acabam por estabelecer o que Sarti define como parceria intergeracional que vem revelando-se duplamente formativa: como recurso para uma iniciação dos estagiários na cultura profissional docente e, igualmente, contribui "para desencadear processos relativos a um autoengendramento profissional dos professores em exercício que podem, inclusive, perceber mais claramente sua responsabilidade na formação das novas gerações de professores" (SARTI, 2013, p. 83). Assim, a experiência do projeto tem confirmado o potencial da *parceria formativa* para ambas as partes que essa prática tem provocado, favorecendo maior integração entre a formação inicial para o magistério e os processos contínuos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente (SARTI, 2009, 2013).

Já no caso da *proposta de Estágio Supervisionado desenvolvida pela Desc – São Carlos*, a adoção de mecanismos de integração entre universidade e escola partiu da realização pela Diretoria de Ensino, de um levantamento, em 2016, com informações sobre os estagiários (seus cursos e campos de atuação) e sobre o docente da escola que recebe o estagiário (classe e disciplina). Esse levantamento permitiu constatar que, em 2016, atuaram nas escolas 577 estagiários de 21 cursos de 17 instituições de ensino superior, públicas e privadas, cumprindo o total de 36.433 horas de estágio supervisionado. Na leitura da Diretoria de Ensino, antes do programa, as atividades dos estagiários eram dispersas e traziam poucos benefícios para a formação do futuro professor e para a rede. Para mudar essa realidade a Desc atribuiu a responsabilidade de implementação do Programa de Estágio ao Professor Coordenador da escola que assumiu o papel de articulador do processo de formação do estagiário em consonância com as seguintes dimensões: acolhimento, orientação, organização, registros, acompanhamento e articulação. A Diretoria de Ensino definiu, juntamente com os professores das instituições de ensino superior, responsáveis pelos estágios, que o foco da ação dos licenciandos nas escolas seria a aprendizagem dos alunos da educação básica.

Os professores coordenadores das escolas participaram de encontros formativos que tiveram por objetivo o preparo para a atuação junto aos estagiários. Também criam "parcerias com os professores responsáveis pelo estágio das IES, vinculados à Universidade Federal de São Carlos, USP de São

Carlos, Unesp de Araraquara e Rio Claro e outras instituições particulares" (DESC, 2017, p. 3). Em síntese, esses encontros formativos buscaram, dentre outros aspectos, "normatizar procedimentos para a realização dos estágios; orientar e acompanhar o desenvolvimento dos estágios nas escolas; estimular, fortalecer e aprimorar as ações do professor coordenador na formação do estagiário numa perspectiva de parceria entre escola e universidade" (DESC, 2017, p. 3). O professor coordenador foi orientado a adotar os seguintes procedimentos de acolhimento do estagiário: receber o estagiário de forma amigável e acolhedora; cuidar dos trâmites burocráticos; apresentar a escola para o estagiário; apresentar o estagiário ao professor-regente com quem irá estagiar, e demais docentes, funcionários e alunos; e, orientar o preenchimento de uma planilha de dados do estagiário no Google Drive, para levantamento de informações como: curso, carga horária, campo de atuação e outros.

O professor coordenador passou a contemplar, em seu plano de trabalho, a formação dos estagiários, em conformidade com a nova proposta. Cabe a ele, também, contatar os docentes da escola para relacionar aqueles que se manifestarem favoráveis para receber o estagiário, relacionar esses professores com suas respectivas disciplinas, classes e horários, promover a articulação e a parceria das atividades do estagiário com o professor-regente da classe, mediar junto ao professor-regente o estudo do estagiário relativo aos resultados de avaliação da classe para conhecimento dos alunos, bem como mediar o plano de estágio entre o professor-regente e o estagiário para que contemple o atendimento adequado dos alunos no nível de proficiência abaixo do básico.

Como o foco da ação educativa do estagiário na escola é a aprendizagem dos alunos, caberá à escola, em comum acordo com a IES, definir as prioridades para a atuação dos estagiários. E, do ponto de vista pedagógico, o professor coordenador é orientado a assumir uma série de ações como, por exemplo: (i) apresentar ao estagiário a proposta pedagógica, regimento e plano de gestão da escola, bem como o caderno do professor da referida área de atuação/disciplina e resultados de aprendizagem dos alunos da classe em que realizará o estágio, bem como os relatórios de avaliação (Foco Aprendizagem, Saresp), materiais didáticos e pedagógicos disponíveis, etc.; (ii) organizar grupos de estudos com estagiários para que conheçam a política educacional do Estado de São Paulo, o currículo oficial, as plataformas disponíveis de

ensino, aprendizagem e avaliação visando a contribuir para que o estagiário desenvolva plano de formação em consonância com a política educacional e os recursos didáticos da SEE; (iii) analisar, juntamente com o professor regente e o estagiário, os indicadores de aprendizagem da turma, resultantes das avaliações, e definir as melhores estratégias a serem adotadas para que as necessidades apresentadas sejam atendidas, em especial dos alunos no nível de proficiência abaixo do básico; (iv) auxiliar o estagiário na elaboração do plano de intervenção e acompanhar a sua execução; (v) organizar salas, recursos e ambientes para viabilizar o desenvolvimento das atividades de estágio; (vi) auxiliar o professor-regente e o estagiário para viabilizar o desenvolvimento das atividades de estágio; (vii) promover a articulação e a parceria entre o estagiário e o professor-regente nas atividades desenvolvidas. Nota-se que o professor coordenador é uma figura chave no desenvolvimento da proposta de estágio a ser realizada nas escolas estaduais dessa diretoria.

O que esses projetos de estágio têm em comum no que diz respeito aos mecanismos utilizados para promover a integração entre a universidade e a escola e as estratégias didáticas e metodológicas tendo em vista favorecer a aprendizagem do futuro professor?

A formalização da parceria entre universidade e escola parece ser um mecanismo essencial para que a proposta ganhe legitimidade. Nas três propostas há uma preocupação em promover a aproximação entre o estagiário e o professor da escola e favorecer o acolhimento do estagiário, ou seja, a chegada do licenciando no espaço escolar é planejada, cuidada. Outro aspecto que chama a atenção é o desenvolvimento de um plano de ação a ser empregado durante a realização do estágio que é delineado em conjunto com o professor da escola, sob a mediação do professor da universidade. E, no caso do exemplo da Desc, há também a mediação do professor coordenador da escola.

Os planos são desenvolvidos a partir de demandas ou questões problematizadas pelo estagiário em parceria com o professor da sala sempre tendo em vista atender uma necessidade que emerge do contexto em que o estagiário irá se inserir. Normalmente, esses planos também são discutidos no contexto da universidade a partir da literatura tomada como referência. Nas três propostas, a ideia é que o plano elaborado seja desenvolvido sob a tutela do professor da escola, seguido do registro da experiência.

Guardadas as diferenças entre as propostas, o estágio é desenvolvido a várias mãos concedendo ao professor que atua na escola um lugar de destaque. Nesse processo a prática partilhada é experimentada por todos e o futuro professor aprende a refletir sobre o trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola sob diferentes perspectivas. É neste movimento entre teoria, prática e reflexão que se adquire o fazer docente e o mesmo vai se aprimorando. Assim, o eixo da formação é "o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional", como bem ressalta Nóvoa que faz uma analogia com a formação médica: "não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares" (NÓVOA, 2017, p. 1.122).

O desenho das três propostas tem potencializado, como propõe Nóvoa, "a construção de um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor" (NÓVOA, 2017, p. 1.123).

7.1.2.3 Evidências de que as propostas têm cumprido os objetivos propostos

As propostas desenvolvidas pelos Cursos de Pedagogia da Unifesp e da Unesp já ocorrem há 12 anos, enquanto que a proposta da Diretoria de Ensino de São Carlos em associação com as instituições de ensino superior da região, é recente, teve início em 2016. Nos dois primeiros casos há artigos e capítulos de livros e, em menor número, dissertações e teses que retratam os principais resultados obtidos em relação aos efeitos do trabalho desenvolvido para a formação do licenciando, para o professor da universidade e para a escola (professores, equipe gestora e alunos) e, também, para a relação entre universidade e escola. E a Desc, tendo em vista avaliar os resultados iniciais da proposta, desenvolveu uma avaliação das atividades desenvolvidas no período de 2016 a 2017. Apesar de não ter sido possível uma análise sistemática dessas produções, uma breve incursão sobre as mesmas permitiu levantar algumas das principais potencialidades dessas propostas reconhecidas pelos seus atores, bem como elencar aspectos que tem exigido a atenção dos seus protagonistas.

Quais os principais avanços reconhecidos? As três propostas têm conseguido promover a articulação entre universidade e escola, aproximando os docentes dos cursos de licenciatura e os professores da escola básica e que, ao assumirem o princípio da corresponsabilidade com a formação do futuro professor, também passam a ser formadores. A presença do estagiário na escola, sob a tutela de um professor que se disponibilizou a recebê-lo com um plano de trabalho, dá a ele a possibilidade não só de perceber, sob uma nova lente – a de professor em formação –, a diversidade de situações, atividades e imprevistos que permeiam o cotidiano escolar, como, também, analisar e refletir sobre essas questões de forma individual e coletiva, tanto no contexto da escola, como no da universidade. Deste modo, a presença de estudantes e docentes universitários nas escolas, em uma condição de diálogo com os profissionais que nela atuam, promove a realização de um trabalho de colaboração e de partilha de aprendizagens profissionais que tem permitido a identificação e a análise conjunta de situações, dificuldades e desafios postos para a prática pedagógica na educação básica, assim como as possibilidades de superação por meio da produção coletiva de novos fazeres docentes.

Os estudos consultados destacam que a escola passa a ser, de fato, um espaço de ressignificação de valores e práticas, de modos de pensar e agir, promovendo a formação em contexto e a necessária articulação entre teoria e prática. Guardadas as diferenças entre as experiências, os mecanismos utilizados no movimento de integração entre a universidade e a escola, qualificam o papel do professor da educação básica que, ciente de suas atribuições, é corresponsável pela formação do estudante que opta pelo magistério podendo participar, inclusive, da construção de estratégias e ferramentas formativas. A formalização da parceria consolidada nas ações conjuntas entre escola e universidade, também qualifica o papel do estagiário, que passa a ter acolhimento e clareza do seu fazer na escola. Muito embora, ainda não haja estudos que correlacionem essas experiências com a aprendizagem dos alunos da educação básica, é possível inferir que as crianças e jovens são os principais beneficiados desse trabalho colaborativo.

É interessante observar que a iniciativa da Desc não é uma prática comum nas redes de ensino e que essa experiência pode inspirar outras redes a criarem uma cultura do estágio em suas escolas. O programa de estágio supervisionado da Desc nasce da necessidade de redimensionar a prática dos estágios nas

escolas tendo em vista não só promover uma melhor formação ao estagiário, mas, também, aos alunos e professores da escola que podem ser beneficiados quando há um trabalho conjunto e sistemático que favorece, sobretudo, o aprimoramento das práticas, instituindo novas formas de pensar e agir.

7.1.2.4 Considerações sobre as experiências relatadas

Tendo em vista os resultados alcançados pelas três experiências, é importante considerar quais elementos estão associados a esse êxito:

- a formalização da parceria entre universidade e escola é um elemento importante para que todos se responsabilizem pela formação do estudante legitimando a proposta de estágio;
- o fato de terem uma estrutura bem definida, com princípios orientadores, objetivos claros e definição das atribuições dos participantes, contribui para que a parceria seja valorizada por todos os envolvidos, favorecendo, inclusive, o diálogo entre todos;
- as estratégias de planejamento e de registro utilizadas antes, durante e depois de concluído o estágio no âmbito da escola e da universidade, sem dúvida, contribui para superar a histórica separação entre teoria e prática e para promover uma formação mais qualificada aos licenciandos;
- o contato do estagiário com a realidade escolar é, portanto, acompanhado, mediado e avaliado pelo professor da escola e da universidade, o que favorece a criação de comunidades de aprendizagem.

Destaca-se como de alta relevância a parceria e as cooperações entre instituições de ensino superior, redes escolares e escolas. Esta articulação é uma das carências apontadas na literatura de referência sobre a formação de professores: a maioria das instituições de ensino superior que formam docentes para a educação básica não investem nessa articulação e, assim, cria-se um hiato entre a formação em nível superior e a vida escolar nas redes de ensino.

Em um estudo sobre os resultados positivos de programas de iniciação à docência, André destaca que, para além dos fatores de natureza formal, "pode-se dizer que sem a dedicação e o trabalho dos vários grupos de participantes,

que mobilizaram seus conhecimentos específicos, seus afetos, suas disposições e seu compromisso político e social, não haveria sucesso" (ANDRÉ, 2016c, p. 68). O mesmo se aplica às experiências aqui apresentadas. O sucesso também não implica a ausência de percalços. Porém, os ganhos auferidos são maiores.

7.2 Experiências inovadoras de formação continuada

Em consonância com o princípio que concebe a formação docente como um *continuum* e reconhecendo que as constantes mudanças presentes na sociedade se refletem na escola, exigindo dos professores, envolvimento em processos formativos que os auxiliem a fazer face aos desafios da prática profissional, serão aqui apresentadas experiências de formação continuada desenvolvidas em diferentes estados e municípios do país. Essas experiências foram selecionadas mediante expressa intenção de incorporar algo novo, alterando aquilo que vinha sendo proposto, no sentido de obter melhores resultados com os alunos na instituição escolar. São iniciativas de sistemas municipais de ensino, de ONGs e universitárias, que foram mencionadas em publicações ou indicadas por profissionais da área.

Para análise dessas experiências, tomou-se como ponto de partida, um estudo recente de revisão da literatura sobre formação continuada (MORICONI et al., 2017). As autoras constataram que ainda são muito raros, no Brasil, estudos avaliativos que mostrem algum tipo de evidência da eficácia das formações continuadas, seja na melhoria das práticas dos docentes, seja no desempenho acadêmico de seus alunos. Assim, as autoras se propuseram a fazer uma revisão analítica de textos que mapearam pesquisas empíricas, cujo propósito era avaliar a eficácia de programas de formação continuada de professores na Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e Estados Unidos. Nessa garimpagem, identificaram algumas características comuns às iniciativas eficazes de formação continuada, que são as seguintes: (i) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; (ii) metodologias ativas de aprendizagem para o professor; (iii) participação coletiva; (iv) duração prolongada; e (v) coerência com as políticas e com os contextos.

Considerou-se que os aspectos indicados na revisão de pesquisas de Moriconi e outros (2017) podem constituir um parâmetro para a análise

das experiências inovadoras de formação continuada, selecionadas para esse capítulo, sem que nos limitemos a eles.

Foram selecionadas cinco experiências com caraterísticas bastante peculiares. As duas primeiras têm um ponto em comum: são propostas de formação continuada desenvolvidas em secretarias municipais de educação, uma da Região Norte do país – da Secretaria Municipal de Manaus (AM) – e a outra da Região Sul, proposta pela Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Canoas (RS). A terceira é o programa Paralapracá criado pelo Instituto C&A e implementado pela Avante – Educação e Mobilização Social, sob a forma de parcerias com as Secretarias Municipais de Educação ou com entidades sem fins lucrativos. A quarta experiência é o Mestrado Profissional em Formação de Formadores da PUC-SP e, por fim, a quinta é sobre o Grupo de sábado, uma comunidade de aprendizagem docente denominada de comunidade fronteiriça que ocorre com a participação de professores de escolas básicas da região de Campinas e acadêmicos da FE/Unicamp.

7.2.1. A formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Manaus

O município de Manaus, Estado do Amazonas, tem uma população estimada pelo IBGE de 2.130.264 pessoas[23], distribuídas em uma área de 11.401,092 km^2. Ainda segundo dados do IBGE em 2015, 12.413 docentes atuavam no ensino fundamental.

A rede municipal de educação de Manaus conta com 490 escolas, sendo 406 localizadas na zona urbana e 84 situadas nas zonas rural e ribeirinha[24]. O acesso a muitas escolas ribeirinhas só é possível por barco, além disso, essas escolas estão distribuídas ao longo dos rios Negro[25] (720 km navegáveis) e Solimões (1.620 km de extensão navegável). Essa peculiaridade da região amazônica contribui para tornar bastante complexa a oferta de formação continuada a todos os professores da rede municipal de ensino.

---

23 Fonte disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>.

24 Dados obtidos no *site* <QEdu.org.br> e elaborados com base no Censo Escolar (INEP, 2017).

25 O Rio Negro é o maior afluente da margem esquerda do rio Amazonas, É o mais extenso rio de água negra do mundo, e o segundo maior em volume de água – atrás somente do Amazonas, o qual ajuda a formar. Após passar por Manaus, une-se ao rio Solimões e, a partir dessa união, este último passa a chamar-se Rio Amazonas.

As escolas da rede pública atendem a 4.028 crianças matriculadas em creches, 44.225 estudantes matriculadas na pré-escola, 117.225 matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, 51.907 matrículas nos anos finais do ensino fundamental, 18.555 alunos matriculados na EJA e 6.579 estudantes matriculados na educação especial.[26]

Na Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Manaus, a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) é a responsável por promover a formação continuada dos professores. Criada em 2001, tem por objetivo "desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática e cidadã, na perspectiva da transdisciplinaridade".[27]

Com o intuito de aprimorar a prática pedagógica e o desenvolvimento das competências profissionais dos servidores da secretaria, a DDPM oferece várias modalidades de formação continuada, considerando o público ao qual se destina, o local de formação, as possibilidades de acesso e disponibilidade de tempo dos professores para participar dos encontros formativos, dentre outras variáveis.

As atividades de formação continuada da Semed Manaus contemplam duas modalidades: uma centrada na escola e a outra voltada a grupos de professores de diferentes escolas. As atividades de formação centradas na escola estão ligadas a dois projetos: Tutoria Educacional (TE), que atende os professores em estágio probatório; e as Oficinas de Formação em Serviço (OFS), que se desenvolvem em cada escola e contam com a mediação de um formador da DDPM.

A modalidade formativa voltada a um conjunto maior de docentes pode ocorrer no Centro de Desenvolvimento Profissional do Magistério; para os professores da zona urbana de Manaus, ou pode ocorrer em polos, para os docentes das zonas rural e ribeirinha. Neste caso, é selecionada uma escola que ofereça uma boa estrutura e seja bem localizada, considerando a facilidade de acesso dos professores das outras escolas. Nesse texto serão focalizadas as atividades de formação continuada centradas na escola, pois incluem duas dimensões inovadoras: o acompanhamento ao professor em estágio probatório no local em que ele atua; e a consideração das peculiaridades da escola no desenho das ações formativas.

---

26 Fonte disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/3115-manaus/censo-escolar?year=2017&dependence>.

27 Dados obtidos na página da Semed/Manaus. Disponível em: <http://ddpm.manaus.am.gov.br/>.

7.2.1.1 A tutoria educacional e a formação continuada dos iniciantes

A origem do projeto de Tutoria remonta ao ano de 2013 quando foi realizado um *workshop* de gestão na Semed de Manaus, no qual todos os setores da secretaria foram convidados a apresentar suas necessidades, e indicar seus potenciais e suas fragilidades. Nessa oportunidade, foram identificadas várias demandas, tanto relacionadas à estrutura física (necessidade de novas escolas, reformas nas existentes) quanto aos aspectos pedagógicos, dentre eles a formação dos docentes.

A partir deste diagnóstico surge o Projeto de Expansão e Melhoria da Qualidade da Educação Municipal (PROEMEM), que conta com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e tem por objetivo expandir a cobertura e melhorar a qualidade da educação do município (educação infantil e ensino fundamental). O programa tem quatro componentes: Componente 1 – Expansão da cobertura e melhoria da infraestrutura educativa; Componente 2 – Melhoria da qualidade da educação; Componente 3 – Gestão, monitoramento e avaliação; e Componente 4 – Administração do programa.

No escopo do componente 2 está previsto o suporte pedagógico e financeiro para a formação de professores. Por seu reconhecimento e expertise na área, a Fundação Itaú Social (FIS) foi escolhida para atuar em parceria com a Semed na formação continuada dos professores iniciantes na rede, que até 2013 não recebiam nenhum tratamento diferenciado, participando das atividades de formação continuada direcionadas aos demais docentes. Nos termos desta parceria, a FIS contratou o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (Cieds) para implantar a metodologia da tutoria.

A *tutoria educacional* é direcionada aos professores em estágio probatório (os três primeiros anos de ingresso na rede), admitidos via concurso público, que atuam na educação infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental (EFI).

Para a Fundação Itaú Social[28],

28 Informações obtidas no "Guia de tutoria de área", elaborado pela Fundação Itaú Social. Este material subsidia as ações das atividades do programa e está disponível em: <http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tut-area_livro2_v13.pdf>.

> tutoria é a metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos, de caráter prático e modelar (FIS, s.d., p. 7).

Baseada em uma relação de parceria e corresponsabilidade entre tutor (o par experiente) e tutorado (o professor iniciante), a tutoria se volta às necessidades do professor, em sua prática de sala de aula.

Em maio de 2015 foi feita a seleção dos tutores para o projeto piloto. Após seleção via edital interno e participação no treinamento promovido pelo Cieds, foram selecionados vinte e um tutores para dar início ao projeto piloto, cada qual ficando responsável por seis professores tutorados. Participaram da tutoria, no período de 2015 e 2016, 110 docentes distribuídos em 62 escolas.

Destaca-se no Projeto de Tutoria Educacional o papel ativo dos profissionais da secretaria de educação, em especial da DDPM, na forma como a tutoria foi concebida e desenvolvida, adaptada às necessidades locais e ao público ao qual se destinava, professores em estágio probatório, e à concepção de formação continuada centrada na escola. Embora a proposta seja voltada ao par tutor-tutorado, os formadores promovem atividades para participação coletiva e para colaboração profissional. Outro aspecto que se destaca na forma de condução da tutoria educacional é o perfil dos professores envolvidos. Entre os docentes que participam da tutoria há recém-formados no curso de Pedagogia em sua primeira experiência profissional, professores com mais de 10 anos de experiência na rede particular, ou ainda, docentes já efetivos em uma cadeira na secretaria e em estágio probatório noutra (AIKAWA; GONZAGA, 2015).

Essa diversidade de perfis demandou uma formação personalizada, que considerasse as trajetórias de cada docente. Para tanto, cada tutor elabora, junto com seu tutorado, um plano formativo personalizado, concentrado nas áreas de planejamento, gestão da sala de aula, práticas de ensino e avaliação.

Serve de referência para a elaboração deste projeto formativo a matriz de competências, elaborada pelos profissionais da DDPM em parceria com o Cieds, considerando as propostas pedagógicas de cada segmento da Secretaria de Educação e o perfil de professor pretendido.

Cada professor participa da tutoria durante, aproximadamente, 18 meses, e o que se espera desta formação é que o professor seja capaz de continuar se desenvolvendo profissionalmente, a partir do movimento de reflexão-ação-reflexão de sua prática, experimentado no projeto de tutoria.

A Secretaria Municipal de Educação, por meio da DDPM, acompanha todas as atividades desenvolvidas por tutores e tutorados, mantendo variados registros que ancoram uma avaliação positiva desta atividade formativa. O projeto de tutoria passou por um processo de avaliação externa, no início de 2018, mas o relatório da avaliação ainda não foi disponibilizado para consulta. Informações extra oficiais indicam resultados muito positivos do projeto. O caráter mais original dessa atividade formativa é a preocupação com o processo de acompanhamento, ou de indução dos iniciantes na carreira ou na rede municipal de ensino, algo ainda muito raro no Brasil, como apontado por Gatti, Barretto e André (2011) e por Marcelo e Vaillant (2017).

7.2.1.2 Projeto de oficinas de formação em serviço

O projeto Oficina de Formação em Serviço e Assistência à Docência (OFS[29]) realizado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em parceria com a Semed, é voltado para a formação continuada de professores, e visa a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem das escolas públicas, fornecendo ferramentas didáticas para os professores em sala de aula e favorecendo o processo de ensinar e aprender.

O início deste projeto ocorreu há 20 anos, quando a então coordenadora do projeto ainda integrava o quadro profissional da Semed e, junto com sua equipe, criou o Centro de Formação e o Programa de Formação Tapiri[30]. Naquele momento, a equipe concebia a formação permanente como aquela que rompe com uma formação pontual, fragmentada, alijada do cotidiano

29 É possível conhecer melhor o projeto OFS e o projeto de Assistência à Docência no vídeo Episódio 02: Projeto Oficina de Formação em Serviço e Assistência à Docência , disponível no Canal TV Lepete do YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=pnnO1b4SsAo). Lepete é o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação da UEA.

30 O Programa Tapiri ou Formação Tapiri concentra as ações formativas realizadas no Centro de Desenvolvimento Profissional do Magistério, estas ações formativas são oferecidas, de acordo com o nível de ensino ou disciplina com o qual o professor trabalha, com o intuito de proporcionar aos professores momentos de discussão e reflexão do processo de ensino e aprendizagem. Para participar das formações, o professor precisa se deslocar até o centro de formação.

das escolas. Com essa perspectiva, a equipe desenvolveu várias tentativas de promover ações formativas no espaço escolar. Outras tentativas foram realizadas em outros momentos, algumas bem sucedidas outras sem muito sucesso, a depender das gestões.

No ano de 2009, já como professora da Universidade do Estado do Amazonas, a ex-coordenadora submeteu o programa OFS a um Edital do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tendo sido aprovado.

Com a institucionalização do projeto, via CNPq, e a parceria da UEA, foi criado o projeto Assistente à Docência (AD), no qual alunos dos Cursos de Licenciatura e Pedagogia da UEA, substituíam os professores durante suas atividades de formação. Essa medida foi essencial para que a proposta de formação nas escolas pudesse se efetivar.

O projeto AD de assistência à docência caracteriza-se como um trabalho de colaboração efetiva nas atividades docentes e instituiu um processo de socialização profissional dos licenciandos ainda durante a graduação. Os ADs recebem formação dentro do projeto e participam do planejamento escolar junto com os professores, pois é a partir dele que ministram as aulas na ausência dos docentes titulares.

Cabe destacar que o projeto OFS tem como um de seus princípios compreender a realidade da escola, tomando o contexto escolar como ponto de partida e de chegada do processo formativo. Os coordenadores pedagógicos que compõem a equipe do projeto realizam, durante aproximadamente seis meses, o mapeamento da realidade da escola, participam de reuniões com gestores, professores, alunos e demais membros da comunidade, com o intuito de construir coletivamente um projeto formativo para cada escola.

Outro princípio do projeto é a autoformação, coordenadores pedagógicos e ADs estão na escola para colaborar com o processo formativo dos professores, porém, cabe aos próprios docentes dinamizarem o seu processo formativo, estudando as temáticas, apresentando seminários, discutindo o tema com os seus colegas. O coordenador pedagógico tem o papel de formador e age como um mediador desse processo.

Cabe destacar que os professores coordenadores pedagógicos que atuam nas OFS são professores experientes que trabalham ou trabalharam na Semed e hoje são professores da UEA.

7.2.2 Projeto Saberes em Diálogo: Secretaria Municipal de Educação de Canoas

Situado no Estado do Rio Grande do Sul, Canoas é o município mais populoso da Região Metropolitana de Porto Alegre, com 323.827 habitantes, em uma área de 131,1 km², segundo a projeção mais recente do Censo do IBGE, em 2010 (http://www.canoas.rs.gov.br/).

A Rede Municipal de Ensino conta com 84 escolas, das quais, 44 de ensino fundamental e 40 de educação infantil. Há ainda um Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (Ceia), que atende alunos dos dois segmentos. Há um total de 1.900 profissionais da educação entre professores, técnicos de educação básica e agentes de apoio. São 1.357 professores no ensino fundamental e 241 na educação infantil.

A experiência que se destaca nessa rede é a do Projeto Saberes em Diálogo, cuja primeira versão ocorreu em 2017, com o propósito de constituir um espaço de diálogo entre a educação básica e a universidade, em um movimento equitativo. Os princípios que orientaram o projeto foram: a concepção de professor como produtor de saberes, a necessária articulação entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa e a centralidade da prática escolar na produção acadêmica.

O diagnóstico dos técnicos da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) de que mais da metade dos profissionais da rede tinham formação em nível de especialização, mestrado e doutorado, em um total de 946 professores pesquisadores, levou-os à proposição do projeto Saberes em Diálogo, com o objetivo de dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas pelos professores e para criar um movimento de aproximação entre as universidades e a rede municipal de ensino.

A primeira edição do projeto consistiu na divulgação da proposta para a rede e para as universidades, estabelecimento de um período de inscrição dos trabalhos a serem apresentados e a realização do Seminário Municipal Saberes em Diálogo, Universidade, Educação Básica e Pesquisa, nos dias 29 e 30 de agosto de 2017. A proposta do evento mobilizou um grande número de professores da rede, especialmente por se tratar de atividade oferecida de forma não obrigatória e fora do horário de trabalho. O interesse acerca da atividade mobilizou inclusive uma (re)organização, no sentido de

buscar maior capacidade de acomodação dos interessados, o que foi bastante positivo, na avaliação da Comissão Organizadora.

Em avaliação realizada ao final do evento, 97% dos participantes consideraram a proposta do evento satisfatória. Em questão aberta, alguns participantes apontaram como ponto positivo as "falas, próximas à realidade" da escola, além das trocas de experiência e possibilidade de conhecer pesquisas desenvolvidas por colegas. Quanto à utilidade das aprendizagens para o desempenho das atividades profissionais, 94% dos participantes indicaram concordância. Em resposta aberta, alguns participantes sinalizaram a possibilidade de que as pesquisas desenvolvidas por colegas pudessem ser tema de formação continuada na escola, possibilitando uma maior proximidade e difusão dos conhecimentos produzidos pela pesquisa. Ainda, foi apontada como possibilidade, a realização da atividade durante o horário de trabalho, nos turnos manhã e/ou tarde, além da promoção de mais edições do evento durante o ano, em periodicidade semestral.

Com uma avaliação positiva, a Diretoria Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Canoas decidiu dar continuidade à proposta, mas agora visando a uma maior articulação com pesquisas gestadas e desenvolvidas no espaço da escola. Foram definidas três modalidades de projetos: da escola como coletivo, de um grupo de professores e do docente como sujeito individual, analisando sua prática. A ideia central era a produção de conhecimentos pedagógicos sistematizados que servissem tanto ao contexto em que a pesquisa seria produzida, quanto a outros contextos, a partir da socialização das produções e dos achados, nutrindo a prática desenvolvida na rede municipal de ensino.

Sob o ponto de vista da Diretoria Pedagógica, a proposta tinha uma importante potencialidade de vislumbrar outras possibilidades formativas, tanto a partir da articulação dos professores pesquisadores em relação à rede, quanto na posterior divulgação dos achados das pesquisas. Além disso, por se tratar de um processo dinâmico, outras/diferentes possibilidades poderiam se apresentar no decorrer das trajetórias que iriam se desenhar, "mobilizando os professores e as escolas, bem como produzindo uma rede que pensa, executa e vive pesquisa e formação, de forma inter-relacionada e colaborativa" (DP CANOAS, 2018). Assim, propuseram inicialmente a criação de uma comissão coordenadora para planejamento da segunda edição do projeto, composta por múltiplos olhares, ou seja, professores da

universidade, assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, pesquisadores do Programa de pós-graduação em educação da Universidade La Salle (Unilasalle) e professores da rede municipal de ensino de Canoas. A intenção dos proponentes era não só a valorização dos saberes constituídos e articulados em diferentes espaços, mas também a qualificação da proposta, aproximando-a dos anseios das escolas da rede.

Já no final de 2017 foi realizada a primeira reunião da comissão coordenadora e estabelecido um cronograma de atividades, que envolvia o pré-lançamento da segunda edição do projeto, um período de inscrição para os pesquisadores (de dezembro de 2017 a março de 2018), lançamento do Projeto Saberes 2018, reuniões periódicas dos grupos de estudo com participantes da comissão coordenadora. Havia ainda a previsão do II Seminário Municipal para apresentação dos projetos em outubro de 2018 e a elaboração de um *e-book* com os trabalhos desenvolvidos.

Foram consideradas premissas da segunda edição do projeto: (i) direcionar o olhar da escola sobre si, buscando os saberes próprios de seu contexto e da sua comunidade, de forma reflexiva, fundamentada e sistematizada, deslocando o olhar, de uma pesquisa "sobre" a escola para uma pesquisa "com" a escola; (ii) mobilizar o professor pesquisador a potencializar sua prática, a partir da análise reflexiva e sistematizada, para produzir conhecimentos com relação à escola, considerando os saberes da docência (acadêmicos, curriculares, experienciais; (iii) possibilitar que "relatos de experiência" sejam qualificados e se constituam em conhecimento pedagógico; (iv) produzir conhecimentos pedagógicos sistematizados que sirvam tanto ao contexto em que a pesquisa foi produzida, quanto a outros contextos; (v) possibilitar maior articulação dos professores pesquisadores em relação à rede, produzindo uma rede que pensa, executa e vive pesquisa e formação, de forma inter-relacionada e colaborativa (DP CANOAS, 2018).

Foram inscritos 74 projetos, dos quais 16 do segmento da educação infantil e 58 do ensino fundamental. As modalidades inscritas foram: 45 projetos individuais de professores, 24 de grupo de professores e 5 de escolas. Ao todo 38 escolas estiveram envolvidas, 10 no segmento da educação infantil e 28 no ensino fundamental.

Para o desenvolvimento do projeto foi estabelecida uma dinâmica de trabalho, que até o momento, maio de 2018, envolveu as seguintes etapas:

- divisão dos trabalhos inscritos em grupos de estudo;
- designação de duplas de coordenadores para cada grupo de estudo;
- apresentação de um roteiro de sistematização do projeto de pesquisa;
- organização de cronograma de trabalho, com datas dos grupos de estudo com as duplas de coordenadores e de reuniões ampliadas, com todos os participantes;
- lançamento do projeto Saberes em Diálogo 2018: Docência, Pesquisas e Práticas Pedagógicas, no dia 2 de maio de 2018, com a realização de uma mesa de apresentação e discussão de quatro pré-projetos.

Faz parte do cronograma das atividades do projeto a realização do II Seminário Municipal, em outubro de 2018, para socialização das pesquisas e encaminhamentos para a continuidade do trabalho em 2019.

7.2.3 Projeto Paralapracá

O Paralapracá é um projeto do Programa Educação Infantil do Instituto C&A, que tem como finalidade contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças que frequentam instituições de educação infantil, por meio de duas linhas de ação complementares e articuladas: a formação continuada de profissionais da educação e o acesso a materiais de qualidade, tanto para as crianças quanto para os profissionais que atuam junto a elas (INSTITUTO C&A, 2013). É implementado sob a forma de parcerias com as Secretarias Municipais de Educação ou com entidades sem fins lucrativos. Em relação à formação continuada, a proposta técnica (INSTITUTO C&A, 2013) indica que o projeto pretende contribuir para a implantação, acompanhamento e/ou apoio a projetos de formação continuada em redes municipais que tenham princípios e linhas de ação convergentes com os do Paralapracá, incidindo assim, na estruturação de suas políticas de formação.

O objetivo geral do projeto tal como enunciado na proposta técnica é "contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças na educação infantil, com vistas ao seu desenvolvimento integral" (INSTITUTO C&A, 2013, p.8). São objetivos específicos: (i) promover a formação continuada de profissionais da educação infantil; (ii) oferecer materiais

pedagógicos de qualidade para crianças e profissionais da educação infantil, bem como inspirar as redes nas decisões relativas à aquisição de material; (iii) demonstrar a possibilidade de transformar em práticas cotidianas as orientações e políticas nacionais de educação infantil; (iv) promover o desenvolvimento das competências necessárias para que técnicos da secretaria e coordenadores pedagógicos atuem como formadores; (v) contribuir para que as instituições se tornem espaços de aprendizagem para todos; (vi) produzir, documentar e disseminar conhecimentos sobre teorias e práticas pedagógicas, valorizando os saberes locais e os da cultura da infância; (vii) contribuir para a construção de uma política de educação infantil embasada nos documentos orientadores nacionais.

Ainda segundo o documento consultado (INSTITUTO C&A, 2013, p. 9), o público-alvo são os técnicos das secretarias de educação diretamente ligados à educação infantil e os profissionais das instituições educativas. O princípio básico do projeto é a equidade, no sentido de cumprir que toda criança tem o direito a uma escola equitativa, plural e acolhedora. A partir da opção pela equidade como princípio básico, o projeto deve ser executado, considerando:

- a parceria e as decisões coletivas como estratégias de gestão: "fazer junto" e não "fazer por";
- o respeito à diversidade de demandas e funcionamento dos profissionais e das instituições, optando por materiais que apresentam possibilidades e não um manual passo a passo ou modelos;
- a valorização dos profissionais que participam do projeto como sujeitos que têm saberes e que devem decidir por si próprios os caminhos a seguir (por isso possibilidades, não imposições ou prescrições);
- o desenvolvimento de materiais representativos das diferenças regionais e de suas especificidades e que possam ser identificados como parâmetros de qualidade para o segmento;
- a valorização e incorporação das culturas comunitárias nas práticas da educação infantil;
- o desenvolvimento, a valorização e disseminação de práticas pedagógicas coerentes e possíveis que privilegiem a diversidade de experiências e linguagens, a valorização das culturas locais e o enfoque lúdico;

- a criança como foco do planejamento nas instituições, fomentando seu protagonismo e considerando seus desejos e necessidades;
- a problematização como princípio formativo (INSTITUTO C&A, 2013, p. 10).

7.2.3.1 A formação continuada dos profissionais da educação

A formação é desenvolvida a partir de uma parceria entre o Instituto C&A, as redes municipais de ensino e uma organização formadora, que é responsável pela coordenação, implementação, execução e monitoramento do projeto nos municípios. A formação se dá pelo assessor pedagógico que atua em cada município parceiro. A organização formadora promove ações de formação junto aos coordenadores pedagógicos (ou demais profissionais que atuam como formadores) e técnicos das secretarias ligados à educação infantil.

Além dos encontros de formação, fazem visitas periódicas às instituições parceiras, a fim de realizar formação *in loco* e monitorar o desenvolvimento do projeto, coletando dados para serem abordados nas formações. Os coordenadores pedagógicos ou outros profissionais indicados pelas redes são os responsáveis pela formação dos professores, nas instituições de educação infantil. "A opção pela formação de coordenadores justifica-se pela intenção do projeto de fortalecer e apoiar seu papel de formador, junto aos docentes da educação infantil. Espera-se que, ao se tornarem mais competentes e autônomos, possam também formar professores que adquiram este perfil, utilizando os materiais do Paralapracá com progressiva autonomia e competência" (INSTITUTO C&A, 2013, p. 14).

O primeiro ciclo do projeto foi realizado entre 2010 e 2012, em parceria com cinco redes municipais de Educação no Nordeste, a saber: Feira de Santana (BA), Caucaia (CE), Teresina (PI), Campina Grande (PB) e Jaboatão dos Guararapes (PE); selecionadas a partir de edital. Em 2013, iniciou-se o segundo ciclo, com mais cinco municípios nordestinos: Natal (RN), Maceió (AL), Camaçari (BA), Maracanaú (CE) e Olinda (PE). Nesses dois ciclos, o projeto contemplou entre 25 e 30 instituições em cada município, totalizando mais de 275 instituições de educação infantil, com quase 40 mil crianças de até 5 anos, mais de 2 mil professores e mais de 400 coordenadores

pedagógicos e técnicos das secretarias de Educação (MARCÍLIO; SAMIA, 2014, p. 169).

A formação é realizada de forma semipresencial, a partir de seis eixos, considerados centrais para o currículo da educação infantil, conforme documentos nacionais, a saber: brincadeira, arte, música, literatura, organização do ambiente e exploração do mundo físico e social. As instituições recebem o Kit Paralapracá, com vistas a contribuir para o acesso a materiais de boa qualidade, sendo esta uma inovação do projeto: aliar uma proposta formativa ao acesso a materiais, tanto para os profissionais quanto para as crianças.

A formação nas redes se dá por meio de uma assessora, que é a formadora local do projeto e tem como parceira uma supervisora, que é uma técnica da Secretaria de Educação, responsável pela gestão do projeto no município. As assessoras e supervisoras são formadas pela Avante – Educação e Mobilização Social, instituição responsável pela implementação e monitoramento do projeto, por meio de encontros de formação itinerantes que acontecem nos municípios, trimestralmente. Nesses momentos, são realizadas oficinas relativas ao eixo abordado, sempre buscando parcerias com especialistas locais. Também são realizadas visitas a instituições para favorecer trocas e aprendizagens oriundas de cada realidade, bem como momentos dedicados ao monitoramento do projeto, em que são analisados os desafios e os avanços e elaborados encaminhamentos de forma coletiva. Além dos encontros itinerantes, há um processo permanente de comunicação usando as tecnologias, como *site*, ambiente virtual de aprendizagem, *e-mail*, etc., bem como visitas periódicas da coordenação do projeto aos municípios para acompanhar e apoiar as equipes locais.

Os princípios que orientam o projeto são: valorização da prática pedagógica como objeto privilegiado de análise e reflexão. Essa perspectiva considera os educadores como sujeitos ativos, acolhe suas representações e pontos de vista, problematiza situações didáticas, promove reflexões sobre diferentes modos de organização do trabalho pedagógico e fomenta o registro das práticas na educação infantil. Considera, ainda, os saberes e a cultura locais como elementos fundamentais no currículo; abrange as dimensões pessoal, profissional e institucional e tem compromisso com a autonomia dos profissionais e a formulação ou fortalecimento das políticas públicas relativas a esse segmento.

No projeto Paralapracá, a formação dos coordenadores pedagógicos representa uma oportunidade para que estes sintam que a constituição da sua profissionalidade como formadores passa não pelo simples domínio dos saberes, mas pela possibilidade de envolver os professores em experiências ricas de reflexão, de contato com suas histórias de vida, de busca de razões sobre seu fazer, de conexão com suas representações sobre infância e educação infantil, bem como com o compromisso e a coragem para realizar as mudanças necessárias (MARCÍLIO; SAMIA, 2014).

7.2.3.2. Aproximações e diferenças

O que essas três experiências formativas têm em comum e o que as diferencia? As três estão voltadas a sistemas municipais de ensino, abrangendo um número factível de instituições, participantes, o que favorece a organização das ações formativas. As concepções de formação continuada, de professor e de escola também são similares nas três experiências: dirigem a formação para as problemáticas do contexto escolar, estimulam processos reflexivos calcados na prática pedagógica e na postura investigativa, valorizam os professores como produtores de saberes e protagonistas de suas formações, concebem a escola como espaço de produção de saberes e de cultura. As distinções são evidentes: o projeto da Semed de Manaus tem como marca distintiva o acompanhamento do ingressante na rede, iniciativa rara no cenário educacional brasileiro; o da Semed de Canoas enfatiza o diálogo entre a escola e a academia e a formação do professor pesquisador de sua prática; o projeto Pralapracá tem como princípio básico a equidade e associa a formação com a produção de material de qualidade para a educação infantil.

Pode-se apontar ainda um ponto comum às três experiências: a preocupação com os formadores de professores, sejam os orientadores pedagógicos, sejam outros profissionais com essa função.

Assim, tomando como referência, o formador de professores da educação básica, a próxima experiência tem o foco na formação do formador de docentes da educação básica.

7.2.4 O Mestrado Profissional em Formação de Formadores da PUC-SP

A implantação de mestrados profissionais é algo muito recente na área de educação no Brasil. O primeiro curso da área teve início em 2010, após um período de resistência e de temor, por parte de muitos pesquisadores e de entidades representativas da área, de que se perdesse o espaço tão duramente conquistado de instauração de uma tradição de pesquisa e de formação de pesquisadores no país. O que se observa, no entanto, nesses oito anos de implantação dos mestrados profissionais (MF) é que a pesquisa é valorizada nesses cursos, mas assume uma conotação particular, voltando-se a questões da prática profissional dos pós-graduandos.

O mestrado profissional em formação de formadores (Formep) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi aprovado pela Capes, em dezembro de 2012, e começou a funcionar em agosto de 2013. Na área educacional, a instituição tem procurado consolidar uma das diretrizes de sua pós-graduação – de contribuir para a melhoria do quadro profissional da educação. A criação do mestrado profissional com foco na formação de formadores de professores decorreu do papel fundamental que esse profissional ocupa na efetivação do trabalho pedagógico nas escolas e, consequentemente, na qualidade das atividades desenvolvidas pelos professores e alunos. O formador de professores da educação básica é um profissional que, em geral, assume a função de coordenação pedagógica, tornando-se um dos responsáveis pela implementação do projeto político pedagógico, pela formação contínua dos docentes e pelo bom andamento das atividades educativas. Em alguns países, como nos Estados Unidos e na Europa, a preocupação com esse tema é grande e já vem de longos anos, mas nos países da América Latina as iniciativas mais sistemáticas de cursos e de constituição de uma carreira do formador começaram a ser implantadas muito recentemente. No Brasil se desconhece a existência de cursos de pós-graduação para formação profissional do formador, seja nas universidades, seja em outras instâncias, salvo ações pontuais de Secretarias de Educação, que promovem programas próprios de formação em serviço (ANDRÉ, 2016b).

O Formep está estruturado em duas linhas de pesquisa, uma voltada para a formação profissional do formador, que pressupõe a apropriação de conhecimentos específicos, habilidades, valores, disposições para atuação nos

sistemas de ensino ou nas escolas e demais espaços educativos. A outra linha centra-se em intervenções avaliativas na sala de aula, nos sistemas de ensino e nas instituições educativas. Com o objetivo central de preparar profissionalmente coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores ou outros profissionais, que atuam na formação de professores, para que exerçam o papel de mediadores entre docentes, alunos e conhecimentos, visando à qualificação da prática educativa, o curso está organizado em disciplinas e atividades que objetivam propiciar aos formadores de professores oportunidade de investigação da prática pedagógica. A proposta do Formep indica que o que se pretende é criar condições para o desenvolvimento profissional desses sujeitos, dando-lhes oportunidade de analisarem criticamente suas práticas e de identificarem problemáticas, que possam ser investigadas com procedimentos sistemáticos, de modo a que encontrem caminhos para redirecionamento de suas ações, tendo em vista a qualidade da educação das crianças e jovens que frequentam a escola básica. Para concretizar esses objetivos, foi definida uma proposta curricular constituída por: (i) disciplinas obrigatórias e eletivas; (ii) um trabalho final de curso centrado em uma pesquisa; e (iii) o desenvolvimento de atividades complementares, como a tutoria e o seminário de práticas (ANDRÉ, 2016). As disciplinas obrigatórias objetivam fortalecer o núcleo central do curso, que é a formação de formadores, com ênfase nos processos de ação pedagógica e avaliação. Atenção especial é dada às estratégias didáticas utilizadas nos cursos, já que o público alvo é constituído por profissionais em ação nas escolas e nos espaços formativos, o que requer uma constante articulação entre os saberes desenvolvidos na prática e os conhecimentos teórico-metodológicos, num movimento de reflexão crítica e de reconstrução das ações e dos saberes profissionais. Outra dimensão importante da proposta curricular desse mestrado profissional é a decisão tomada pelo colegiado do curso de que se deveria propiciar oportunidade para que os mestrandos desenvolvessem, como trabalho final de curso, uma pesquisa, que tomasse como referência sua prática profissional (ANDRÉ, 2016b). Essa decisão foi baseada na convicção de que a pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois lhes dá possibilidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificar teorias implícitas, fundamentar suas posições e tomar decisões esclarecidas, no sentido de contribuir com o processo de humanização das pessoas. O que se pretende, em última instância, é a aprendizagem significativa de crianças e jovens que frequentam a escola básica.

A definição de que o trabalho final dos mestrandos seria uma pesquisa voltada à prática profissional implicou o planejamento e implementação de medidas para formação do pesquisador de práticas em educação. Assim, além do trabalho a ser feito em cada disciplina do curso, com o uso de metodologias ativas, para desenvolver uma postura de pesquisador, foi delineada uma disciplina obrigatória, pesquisa e prática reflexiva, com a finalidade de auxiliar os mestrandos a desenvolverem a proposta de trabalho final do curso. Alguns princípios orientaram o desenvolvimento da disciplina, como o envolvimento ativo do sujeito no próprio processo de formação, a mediação do professor como desencadeador de situações de aprendizagem e a mobilização do grupo para a troca coletiva e para o trabalho em colaboração. Nesse caminhar, tem sido essencial a contribuição dos tutores.

A tutoria foi instituída como um componente do curso. Consiste em encontros quinzenais de tutores com pequenos grupos de mestrandos, com duração de uma hora, durante os dois primeiros semestres do curso. Esses encontros são agendados na grade horária: uma hora antes ou uma hora depois das aulas das disciplinas obrigatórias, que são oferecidas no horário vespertino, duas vezes por semana. Os tutores são doutorandos de programas de pós-graduação da PUC-SP, que mediante convite dos docentes e após esclarecimentos sobre o funcionamento e propósito da tutoria, se dispõem a assumir esse compromisso. Os tutores orientam os mestrandos na produção de textos que os ajudem a demarcar a temática de seu trabalho final de mestrado. Essa atividade é supervisionada de perto pela professora que ministra a disciplina pesquisa e prática reflexiva e por professores do curso.

Considerando a não familiaridade do mestrando com a produção dos gêneros textuais que circulam no meio acadêmico, o trabalho de tutoria é realizado em duas etapas. A primeira etapa, que ocorre no primeiro semestre do curso, consiste na elaboração de um texto denominado "Meu tema e eu", proposto na disciplina de pesquisa e prática reflexiva, em que os mestrandos são estimulados a refletir sobre seu contexto de trabalho e a elaborar um relato narrativo de sua prática profissional, indicando as questões, que, no momento, os inquietam.

Na segunda fase, que compreende o segundo semestre do curso, a meta da tutoria é ampliar as leituras relacionadas ao tema escolhido. As orientações dos tutores se dirigem para o trabalho com bancos de dados e para a

revisão de estudos correlatos ao tema de pesquisa. A expectativa é que os mestrandos definam suas palavras-chave, busquem referências e relacionem os conhecimentos produzidos com sua proposta de pesquisa e elaborem um texto com os dados obtidos. Esse trabalho é desenvolvido em conjunto com a disciplina de pesquisa e prática reflexiva.

Outro componente curricular em que os tutores se envolvem intensamente é na organização e realização dos seminários de prática, que são realizados no terceiro semestre do curso. Esses seminários inscrevem-se na perspectiva de favorecer aos mestrandos a articulação entre pesquisa e prática pedagógica. Foram concebidos como atividade curricular, inserida na estrutura e funcionamento do Programa. São realizados em dois dias da semana, no horário das aulas, oferecendo aos mestrandos, oportunidade para aprender a sistematizar e socializar o conhecimento acadêmico. Cabe aos mestrandos elaborar um resumo de suas pesquisas para serem apresentadas no seminário, sob a forma de pôster ou de comunicação oral. Além de ter que se preparar para expor e discutir suas pesquisas, muitos mestrandos se dispõem a participar do planejamento do evento, inserindo-se em uma das comissões organizadoras, comparecendo às reuniões presenciais e virtuais e se envolvendo em todas as ações necessárias para a realização do evento, o que amplia o seu repertório de formação.

Os tutores participam ativamente na organização dos seminários de prática no apoio técnico aos mestrandos. Promovem oficinas para elaboração de resumos, fazem revisão dos textos dos mestrandos e auxiliam a torná-los cada vez melhor. Promovem ainda oficinas para confecção de pôsteres e para preparo da apresentação oral do trabalho. Todo esse trabalho é acompanhado de perto pela coordenação e pelos docentes do curso. A programação do seminário inclui conferências de abertura e fechamento, com convidados externos; mesas de discussão, com participação de tutores, professores e mestrandos; atividades culturais; e sessões de apresentação de pôsteres e de trabalhos, coordenadas pelos docentes e tutores.

No ano de 2016, o Mestrado Profissional Formação de Formadores firmou convênio com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que se estenderá até final de julho de 2018, atendendo a um grupo de 37 coordenadores pedagógicos, supervisores e diretores de escola. Essa articulação mais direta com a Rede Municipal de Ensino trouxe contribuições substantivas ao Formep e aos participantes.

Os resultados gerais do Formep no sentido da formação de formadores de professores tem se mostrado muito positivos. Foram defendidos, até meados de abril de 2018, mais de 100 trabalhos finais, com temáticas voltadas ao trabalho pedagógico na educação básica (ANDRÉ; PRÍNCIPE, 2017). Os depoimentos dos egressos colhidos na avaliação sistemática do curso indicam contribuições relevantes para suas práticas profissionais e mudanças em suas concepções de formação. Apontam como aspectos positivos do curso a qualidade do corpo docente, a matriz curricular, o constante exercício de articulação teoria e prática nas diferentes disciplinas, a tutoria oferecida, além da possibilidade de ampliação do repertório acadêmico e a atenção dispensada pelos docentes, coordenador e secretário do curso aos mestrandos. Alguns egressos mencionam ainda o acesso na carreira, mudança de função e maior reconhecimento pelos colegas.

O destaque a essa experiência deve-se à recente introdução dos mestrados profissionais no Brasil como possibilidade de formação continuada para os profissionais da educação e à peculiaridade do Formep na sua proposta curricular de formação do formador, buscando articular teoria e prática, reflexão e ação, promovendo atividades de tutoria e seminários de práticas no desenvolvimento profissional de formadores/pesquisadores da prática pedagógica.

A próxima experiência a ser relatada tem uma característica muito particular: trata-se de um grupo de pesquisadores da universidade que compartilham conhecimentos e práticas com professores das escolas, num movimento de reflexão coletiva e de trabalho compartilhado.

7.2.5. O Grupo de Sábado: uma comunidade fronteiriça

Na apresentação geral da experiência serão utilizados depoimentos dos próprios participantes do grupo, que se envolveram nas atividades desde seu início, e por isso, podem falar com muita propriedade o que testemunharam nesses longos anos.

Fiorentini (2006) apresenta o Grupo de Sábado (GdS), em um texto que se intitula “Anotações sobre o GdS”, como uma comunidade de aprendizagem docente, fundada em 1999, a partir da iniciativa de professores de escolas básicas da região de Campinas e acadêmicos da Faculdade de Educação da Unicamp (FE/Unicamp).

O auto esclarece um pouco mais a composição do grupo, que segundo ele, congrega professores de escolas públicas e privadas, estudantes dos cursos de licenciatura em pedagogia e matemática, pesquisadores e formadores de docentes interessados em estudar e investigar, de um lado, o ensino e a aprendizagem de matemática nas escolas e, de outro, o desenvolvimento profissional dos professores, com ênfase nos conhecimentos e saberes profissionais. O autor argumenta que a adoção dessa alternativa de formação e aprendizagem docente, pelo GdS, é decorrente do fracasso do modelo ainda predominante, no Brasil, que não prevê, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, a realização de estudos, análises e problematizações da atividade matemática que acontece em sala de aula nas escolas.

Nas "Anotações sobre o GdS", Fiorentini explica que, em 2002, o GdS consolidou seu Modelo de Desenvolvimento Profissional (MDP-GdS), que caracteriza-se por uma metodologia colaborativa de estudo/investigação, na perspectiva dos professores e que compreende um ciclo de seis fases: (1) o ponto de partida do estudo são os problemas ou desafios dos professores participantes nas aulas de matemática; (2) estudo colaborativo desses problemas na literatura e na prática letiva; (3) planejamento individual de tarefas/ações de intervenção em aula, visando a enfrentar o problema; (4) implementação das tarefas em sala de aula com registro em diário de campo ou por meio de gravação em áudio ou vídeo, pelo próprio professor ou com a ajuda de um colega do GdS, coletando registros e produções dos alunos; (5) seminário de apresentação e discussão da experiência de sala aula, tendo como mediação, narrativas escritas pelo professor, ou episódios videogravados da aula e resoluções/produções dos alunos; (6) sistematização da experiência por meio da escrita de análises narrativas da experiência vivida (FIORENTINI, 2006, p. 1).

Fiorentini e Carvalho (2015) relatam que o Grupo de Sábado foi se tornando, ao longo de seus 15 anos de existência, um lócus privilegiado de formação continuada, de desenvolvimento profissional e de aprendizagem docente de seus participantes – professores da escola básica e da universidade e futuros docentes. Nas palavras dos autores, trata-se de um processo de formação e de aprendizagem docente que não se baseia em cursos, como os que tradicionalmente são concebidos e realizados tanto pela universidade quanto pelas agências públicas. O GdS consiste na realização de práticas de

estudo, reflexão, análise e problematização sobre o que se ensina e aprende em diferentes espaços educativos. Para compreender e problematizar as práticas de *ensinaraprender* matemática na educação básica, relatam os autores, "temos tomado como ponto de partida e de chegada não as práticas e teorias acadêmicas, mas as práticas, problemáticas e necessidades dos professores" (FIORENTINI; CARVALHO, 2015, p. 15).

Os autores utilizam a expressão composta *ensinaraprender* e explicam que o fazem por entender que ela expressa melhor

> a complexidade e a dialética de como percebemos a relação entre o ensino e a aprendizagem. O ensino só tem sentido, se promover aprendizagens. Embora o professor, ao ensinar, tenha como meta uma determinada aprendizagem, as investigações realizadas no grupo GdS evidenciaram que as aprendizagens podem ser múltiplas e nem sempre alinhadas às expectativas que o professor estabelece para o aluno (CARVALHO; FIORENTINI, 2013, p. 11).

Os autores acrescentam que é um desafio para o professor perceber e valorizar essas múltiplas aprendizagens, que requerem muita sensibilidade para apreender os sentidos que os alunos atribuem ao que é ensinado.

Fiorentini (2006) relata que embora essa cultura profissional produzida pelo GdS venha contribuindo para o desenvolvimento de seus participantes e também para a formação inicial e continuada de outros professores que ensinam matemática, a partir da utilização ou estudo desta produção, o Grupo sentiu necessidade de incrementar e sistematizar melhor esse processo de estudo da aula de matemática, e apostou na adoção, com adaptações, do modelo de *Lesson Study* (LS). Em 2016, o GdS desenvolveu leituras, estudos e algumas experiências acerca do LS e elaborou um projeto com base nessa nova metodologia a qual foi denominada de *Lesson Study Híbrido* (HLS) e que foi implementada em 2017, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), com o título: "Lesson study: conhecimento e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática".

Uma tese de doutorado (CRECCI, 2016), orientada por Dario Fiorentini, defendida recentemente, complementa as informações sobre a história do GdS. Com base na própria experiência de participante do grupo, a pesquisadora explica que naquele momento – 2016 – o grupo contava com a presença de 12 participantes, que se reuniam quinzenalmente, aos sábados, nas dependência da FE/Unicamp, momento em que os professores das escolas socializavam suas experiências de sala de aula (CRECCI, 2016, p. 47). Crecci acrescenta que, no primeiro encontro de cada semestre, é realizada uma avaliação e elaborado o cronograma do grupo. A constituição dessa agenda de atividades é compartilhada por docentes e acadêmicos. A partir das questões que os professores trazem das escolas, os encontros são organizados, tendo em vista a problematização da complexidade das práticas docentes, mediante seus diversos contextos, e a busca por alternativas ao ensino e à aprendizagem da matemática nas escolas. Nesse movimento que emerge das práticas são estabelecidas interlocuções com referenciais teóricos da educação e da educação matemática. Assim, a prática docente se torna objeto de investigação e de ação do grupo. Isso, no entanto, não implica

> [...] que os estudos acadêmicos não tenham lugar no processo de formação continuada dos participantes do GdS. Eles continuam importantes, não como verdades absolutas ou referenciais a serem utilizados e aplicados nas práticas dos professores, mas como mediação ou caixa de ferramentas que ajudam os professores a perceberem outras relações da prática e, portanto, compreenderem melhor o mundo do trabalho docente e perspectivar mudanças e melhorias da mesma (FIORENTINI; CARVALHO, 2015, p. 16).

Fiorentini e Carvalho (2015) destacam que as reuniões quinzenais de estudo e trabalho do GdS são coordenadas rotativamente entre os participantes, envolvendo geralmente uma dupla de participantes, sendo um da universidade (formador, mestrando, doutorando ou licenciando) e um docente da escola básica. A escolha da dupla depende da temática do encontro e do interesse dos participantes, cabendo à dupla propor uma pauta e uma dinâmica de trabalho, procurando garantir que haja uma relação dialógica e de significação mútua entre os mundos da academia e da escola

básica. Crecci (2016) esclarece que, em razão das referências bibliográficas utilizadas pelo grupo, o termo *grupo colaborativo* tem sido substituído, nas produções escritas, por *comunidade fronteiriça*, embora quando há referência aos encontros do sábado, continua sendo usado o termo *grupo*.

A concepção de comunidade de aprendizagem é explicitada por Fiorentini no texto "Learning and professional development of Mathematics' teacher in research communities" (2013a) em que descreve diferentes modalidades de comunidades de aprendizagem ou de investigação de professores e ressalta três tipos de comunidades: acadêmicas, escolares ou fronteiriças. As comunidades acadêmicas, afirma o autor, são monitoradas institucionalmente pela universidade e tendem a planejar e desenvolver uma agenda de trabalho e estudo alinhada às motivações e preocupações do mundo acadêmico. As comunidades escolares, por serem governadas a partir do território escolar, podem ser endógenas, abertas à colaboração e parceria da universidade, ou são e desejam ser colonizadas pela universidade. As endógenas são aquelas que apresentam um projeto político pedagógico próprio, com uma agenda de trabalho, estudo e processo de formação continuada de seus professores, sem a preocupação de adotar ou assumir os conhecimentos e procedimentos formais de pesquisa oriundos da universidade. As comunidades fronteiriças se situam em um espaço de fronteira entre a escola e a universidade e, por não possuírem um território próprio, têm mais liberdade de ação e de definição de uma agenda própria de trabalho e estudo, sem serem monitoradas institucionalmente nem pela escola nem pela universidade (FIORENTINI, 2013, p. 156-157). O autor desenvolve um pouco mais o conceito de comunidade fronteiriça, explicando que a fronteira é um espaço livre onde podem se reunir interessados de comunidades diferentes que se aventuram na construção e problematização do conhecimento. Embora adotem geralmente uma prática colaborativa e de apoio mútuo, com relações de poder mais brandas, podem, em casos menos frequentes, adotar também práticas investigativas. Acrescenta ainda que a fronteira é também um lugar de perigo, de transgressão do instituído na escola e na academia. Tendo em vista as diferentes origens de seus participantes, os encontros tendem a ser entremeados por narrativas de acontecimentos que ocorrem nas comunidades de origem de cada um. Entretanto, o que se produz e se aprende nessa comunidade tem forte impacto na vida pessoal e profissional de cada participante. Após essas explicações, o autor conclui que o GdS pode ser considerado uma comunidade fronteiriça, pois, embora os professores

se reúnam na universidade, os encontros acontecem aos sábados, dia em que não há atividades acadêmicas formais, nem controle de frequência e de desempenho. O que há, é um compromisso mútuo entre os participantes de construir um espaço conjunto e agradável de estudo e investigação, e liberdade para propor agendas de trabalho de interesse comum.

Crecci (2016) complementa dizendo que o grupo não é uma comunidade isolada, pois seus participantes estabelecem relações com diversas comunidades, ou seja, o grupo influencia e é influenciado por discussões, aprendizagens, interlocuções empreendidas em outros espaços. A pesquisadora cita a interlocução do grupo com participantes do Encontro Nacional de Educação Matemática, a realização dos Seminários Nacionais de História e Investigação de/em Aulas de Matemática (SHIAM) e o contato com integrantes de vários grupos de pesquisa.

Há ainda as publicações, que possibilitam a socialização dos conhecimentos produzidos no grupo. Atualmente (2018), o grupo tem seis livros publicados contendo histórias e narrativas de experiências e práticas de sala de aula que tiveram como foco o *ensinaraprende*r matemática. Nesses livros, professores da escola básica que ensinam matemática e, até mesmo, formadores, narram suas experiências sobre o *ensinaraprender* matemática, tomando por base episódios acontecidos em sala de aula que foram problematizados por eles no GdS.

Concluindo, pode-se dizer que essa é realmente uma experiência sui generis de formação continuada, que tem configuração de uma comunidade de aprendizagem, sem dependência direta da universidade ou do poder público, mas contribuindo para o desenvolvimento profissional de formadores de professores, docentes da escola e da universidade.

7.2.6. Considerações sobre as experiências relatadas

Como uma síntese da análise das experiências de formação continuada, retoma-se a proposta inicial de considerar as características apontadas nas iniciativas de formação continuada reveladas pelo mapeamento das pesquisas internacionais (MORICONI et al., 2017), com as experiências brasileiras.

Pode-se dizer que nas cinco experiências há traços dos aspectos citados na revisão internacional, ou seja, evidenciam preocupação e ações direcionadas

ao conhecimento pedagógico do conteúdo; desenvolvem estratégias formativas em que o professor tem papel ativo; valorizam a participação coletiva; estabelecem conexão com os contextos e com as políticas vigentes, e, mantêm-se por um período prolongado. Evidentemente, uma tem um traço mais forte em um aspecto do que a outra, mas de maneira geral abrangem o conjunto das indicações destacadas na revisão internacional.

O que se pode destacar, no entanto, é que nas iniciativas brasileiras de formação continuada, encontra-se um forte incentivo ao desenvolvimento de uma postura investigativa, presente em todas as experiências analisadas. A articulação entre universidade e escola também é um componente muito evidente nas propostas brasileiras aqui analisadas.

Capítulo VIII
Os formadores de cursos de licenciatura

Especialmente nas últimas décadas, em que a instituição escolar tem se tornado cada vez mais complexa,

> tem sido consignado um papel especial aos professores, que continuam a ser vistos como agentes efectivos de mudança, deles dependendo, em grande parte, tanto as transformações que urge imprimir na escola e no ensino, quanto o sucesso educativo dos estudantes e a sua realização como pessoas (MORGADO, 2011, p. 439).

Contudo, é preciso ressaltar que não basta os professores assumirem esse compromisso, é essencial, sobretudo, que estejam preparados para isso, ou seja, para o exercício de "uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares" (GATTI, 2013, p. 53). E, para tanto, o "desempenho de professores depende de um conjunto de fatores, entre eles a formação, os incentivos, os recursos, a carreira docente e os formadores" (VAILLANT, 2003, p. 275). Dentre esses fatores, o mais obscurecido no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente é o formador, aquele que não só conduz a formação inicial de professores, como também atua na formação permanente. Se por um lado há consenso na literatura sobre a influência que o formador tem na qualidade da formação inicial e continuada dos professores da educação básica, há controvérsias na definição do ofício de professor formador que não tem uma função bem identificada e homogênea.

Em 2003, Altet, Paquay e Perrenoud (2003) já destacavam que o próprio título de "formador de professores" guarda certa ambiguidade e nem

sempre apresenta correlação com o que está inscrito em documentos. Ainda se sabe pouco sobre as possibilidades e as condições necessárias para a profissionalização desses professores. Também é preciso considerar que cada país tem suas especificidades no que diz respeito a esse ofício. Para Altet, Paquay e Perrenoud (2003) é importante analisar a relação histórica entre os níveis de ensino, o papel atribuído às universidades na formação de professores, a cultura administrativa, profissional e sindical, dentre outros aspectos. Isso significa que, se considerarmos a diferença das práticas, das identidades e dos grupos profissionais, não será possível pensar uma profissionalidade única e identificável dos formadores de professores (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017).

A esse respeito, Snoeckx acrescenta que "[...] a emergência de uma função e eventualmente de um estatuto, e mesmo de um ofício de professor, é definitivamente um processo local" (SNOECKX, 2003, p. 21), mesmo considerando que isso ocorra paralelamente em diversos sistemas educacionais, utilizando-se de orientações semelhantes. Para a autora, "[...] é possível compreender isso quando se entra na singularidade de uma história, de uma cultura profissional e administrativa" (SNOECKX, 2003, p. 21). Acrescenta que, para compreender o formador de hoje, é preciso traçar uma história dos formadores. E essa "[...] história passa necessariamente pela história das instituições de formação e, em particular, da formação inicial" (SNOECKX, 2003, p. 22).

No Brasil, a pesquisa sobre a docência no ensino superior, em cursos de licenciatura, ainda apresenta iniciativas tímidas, especialmente se a compararmos com a produção sobre a docência na educação básica. Essa temática começou a fazer parte do debate de forma mais sistemática a partir dos anos 2000. Ainda se sabe pouco a respeito desse profissional e, portanto, da sua formação, das suas experiências na educação básica e no ensino superior, dos tempos de dedicação, da remuneração e condições de trabalho, das oportunidades disponíveis para o seu desenvolvimento profissional e acadêmico, das suas concepções de educação e de formação e das suas práticas.

No contexto de redefinição da formação inicial de professores, especialmente nas duas últimas décadas, é preciso avaliar que os docentes formadores estão envolvidos, direta ou indiretamente, na construção dos projetos de formação que expressam as experiências teóricas e práticas a serem desenvolvidas por formadores e licenciandos, bem como tudo que se faz para materializá-las nas práticas formativas. Isso implica considerar que o professor formador, sua prática

docente e as condições em que realiza seu trabalho interferem nas formas que produzimos a formação inicial e a profissão docente (ALMEIDA, 2007).

Mesmo considerando que a aprendizagem da docência tem início na sua escolarização básica e que o ingresso na carreira e a formação continuada sejam etapas essenciais à constituição profissional, a formação inicial é reconhecida como um momento basilar no desenvolvimento profissional do futuro professor. Como explica Imbernón, "[...] os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação" (IMBERNÓN, 2001, p. 63). Isso significa que as práticas de formação utilizadas no desenvolvimento do conhecimento profissional contribuem para consolidar um pensamento educativo, uma imagem do magistério. Quem protagoniza essas práticas no contexto da formação inicial é o formador, profissional atuante em cursos de licenciatura. Isso implica considerar que o professor formador, suas concepções, representações e formas de atuação, assim como as condições em que realiza seu trabalho interferem nas práticas de formação inicial e na constituição profissional do futuro professor (DAY, 2001; IMBERNÓN, 2001; VAILANT; MARCELO, 2012; ANDRÉ; ALMEIDA, 2017).

Como bem observa Mizukami, se os docentes da educação básica estão no centro das reformas, "[...] os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais. Novas tarefas são propostas e novos desempenhos são exigidos de formadores" (MIZUKAMI, 2005, 2006, p. 7).

Neste capítulo busca-se contribuir com essa discussão ao sistematizar dados sobre os docentes formadores de professores de cursos de licenciatura. A metodologia contemplou duas fontes de informação: os microdados do Censo da Educação Superior e a literatura disponível. Assim, a seguir, faz-se uma descrição do perfil dos professores que atuam em cursos de licenciatura em exercício, em 2009 e 2016, e de seu contexto de trabalho. Posteriormente, com base nos dados obtidos na revisão de literatura, buscou-se traçar uma síntese de estudos já publicados e, consequentemente, uma compreensão mais abrangente do tema ao analisar o conhecimento já construído em pesquisas anteriores.

8.1 Quem são os professores formadores de cursos de licenciatura

Para conhecer algumas características dos professores formadores de cursos de licenciatura no Brasil foi feito uso do banco de dados dos docentes, obtido diretamente junto aos microdados do Censo da Educação Superior – Inep e dos dados sobre o curso em que o docente leciona, obtidos junto ao Inep, mediante pedido de informação via Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC). Foi somente a partir de 2009 que o censo passou a coletar informações individuais de docentes e alunos. De 2000 a 2008, os dados eram agregados e não tinham informações de docentes por curso. Assim, foram utilizados os dados de professores em exercício em 2009 e 2016, último censo disponível (BRASIL, 2009, 2016).

Para obter as informações sobre os docentes e os cursos em que lecionam, foi necessário o cruzamento de informações dos dois bancos a partir do código gerado pelo Inep para o vínculo do docente com a IES no Censo da Educação Superior. Com esse procedimento foi possível obter o total de registros de professores e o grau acadêmico dos cursos em que lecionam (Tabela 8.1). Apesar de os docentes serem únicos de acordo com o seu código gerado pelo Inep, o mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições e/ou em um ou mais cursos, ou seja, pode lecionar em cursos de licenciatura exclusivamente ou concomitantemente em cursos de licenciatura e cursos de bacharelado e, ainda, em cursos tecnológicos.

Tabela 8.1

Total de registros de professores em exercício e grau acadêmico dos cursos em que lecionam. Brasil, 2009 e 2016.

	2009		2016	
Grau acadêmico	N	%	N	%
Bacharelado	469.667	67,2	628.296	70,0
Licenciatura	124.865	17,9	158.288	17,6
Tecnológico	68.232	9,8	96.724	10,8
Bacharelado e licenciatura	31.955	4,6	-	-
Não se aplica	3.981	0,6	14.107	1,6
Total	698.700	100,0	897.415	100,0

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior,* 2009, 2016.

O registro de professores de cursos de licenciatura, em 2009 e 2016, representa 17% do total de registros de docentes em exercício (Tabela 8.1) atuando no ensino superior. Os professores de curso de bacharelado concentram o maior número de registros (70%) e os que atuam nos cursos tecnológicos representam 10,8%.

Com código de identificação único gerado pelo Inep foi possível extrair o total de professores de cursos de licenciatura *em exercício*, em 2009 e 2016, que é de 71.528 e 91.409 docentes, respectivamente. Em 2009, o total de professores representou 19,9% dos registros totais do banco de dados do docente do Censo da Educação Superior e, em 2016, foi de 23% dos registros. O aumento no número de docentes de cursos de licenciatura, no intervalo de sete anos, foi de 27,8%. Esse crescimento pode ter relação com o aumento no número de matrículas dos cursos de licenciatura, especialmente na última década.

Os dados que seguem foram organizados em três blocos: o primeiro engloba as informações sobre sexo, idade, raça/cor e grau de formação; o segundo reúne dados sobre a categoria administrativa e organização acadêmica da IES em que o professor está lotado; e o terceiro, diz respeito ao regime de trabalho e segmentos de atuação do docente. A análise considerou diferentes possibilidades de cruzamento de dados de cada bloco e entre eles.

8.1.1 Sexo, idade, raça/cor e grau de formação

A Figura 8.1 ilustra o perfil do professor da licenciatura em exercício, em 2009 e em 2016, no que diz respeito ao sexo, à idade, à cor e ao grau de formação. Observa-se que, em 2009, dos professores que atuavam em cursos de licenciatura, 55,8% eram mulheres e 44,2% homens. No Censo de 2016, o número de mulheres diminuiu para 52,4% e de homens aumentou para 47,6%.

Em relação à idade não há diferenças significativas entre os dados de 2009 e 2016. Mais da metade dos professores tem menos de 49 anos. Ao comparar a edição de 2009 com a de 2016, observa-se uma discreta diferença na faixa etária de 40 a 49 anos, para menos, e ligeiro aumento nas faixas 30 a 39 anos, de 50 a 59 anos, e, na faixa dos 60 anos ou mais. Olhando para as duas últimas faixas etárias se pode inferir há certa permanência de docentes nessa atividade e o decorrente envelhecimento dos mesmos na função.

No que diz respeito à cor autodeclarada, na edição de 2009, 25% dos docentes não quiseram declarar cor/raça e, na edição de 2016, esse percentual amentou para 36,4%. Aqueles que se declararam brancos representam cerca de 44% e negros representam a minoria, cerca de 2%. Nos censos, o número de pardos passou de 9,6% em 2009 para 14,2% em 2016. Com o grande percentual de docentes que não declararam cor/raça a caracterização em relação a essa categoria fica comprometida. Seria interessante verificar as razões dessa não declaração.

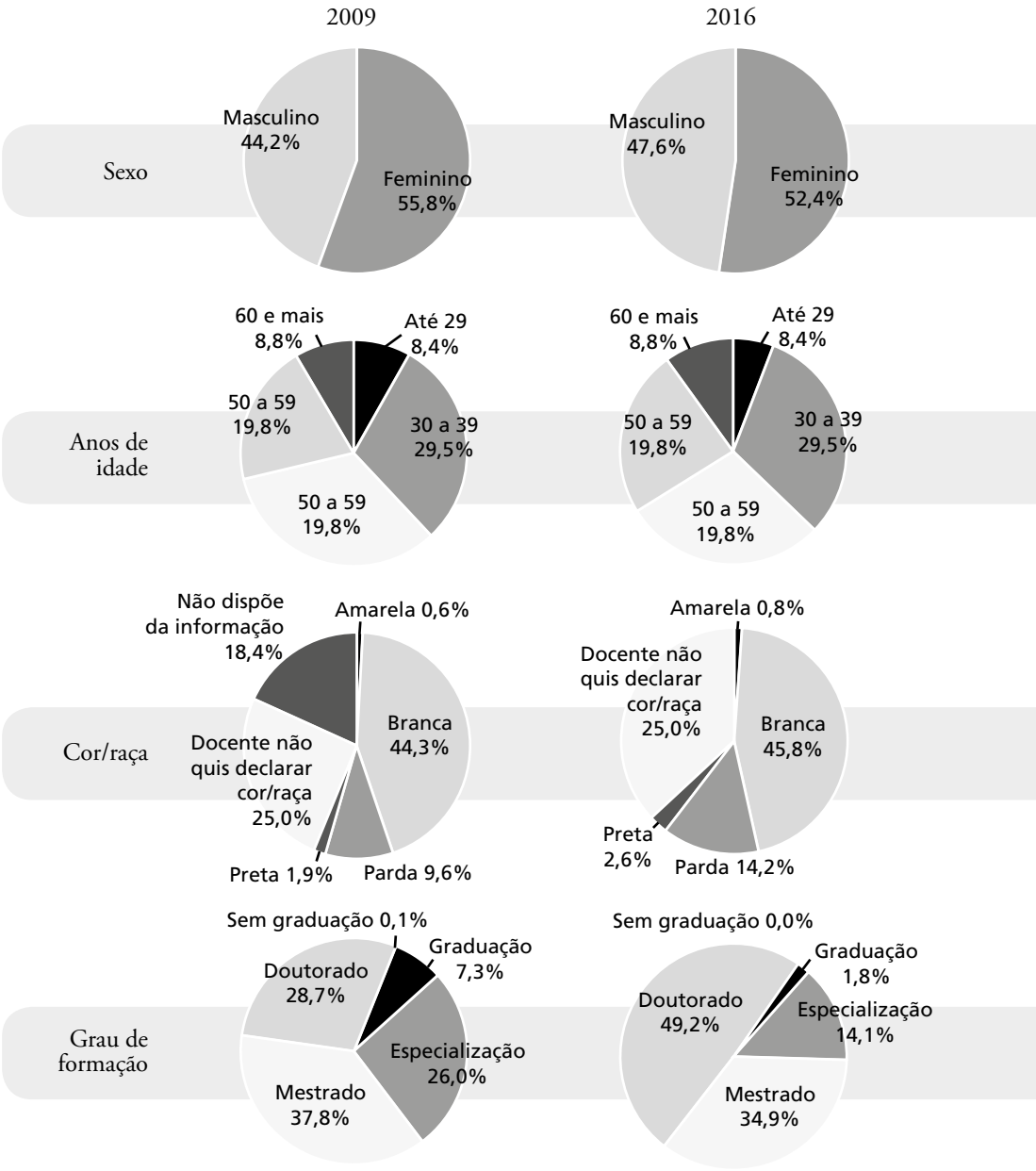
O grau de formação dos professores de cursos de licenciatura, em 2016, apresenta diferenças quando comparado com 2009 (Figura 8.1). O percentual de professores com o título de doutor passou de 28,7%, em 2009, para 49,2%, em 2016. O número de especialistas reduziu de 26% para 14,1% e de graduados de 7,3% para 1,8%. Tanto em 2009 como em 2016, a maior proporção de professores em exercício com maior titulação são homens.

Apesar de existirem poucas análises e estudos sobre o ensino da pós-graduação senso estrito, estudo desenvolvido por Cirani, Campanario e Silva (2015, p. 173) indica que a expansão desse segmento favoreceu o aumento do número de titulados mestres e doutores refletindo, assim, na mudança do perfil dos docentes de ensino superior no país.

Quando se compara o grau de formação de professores de licenciatura em exercício, em 2009 e 2016, por grupos de idade, como retratado na Figura 8.2, fica evidente o crescimento de mestres até os 29 anos, indicando certa tendência de titulação cada vez mais jovem. Por outro lado, no período considerado, o crescimento de doutores ainda aparece nas faixas de idade maiores. Isso indica que docentes foram se titulando ao longo de suas carreiras, estando em exercício há algum tempo. Estímulos diversos, como afastamentos remunerados, bolsas ou liberação parcial do trabalho, bem como possibilidade de progressão na carreira, contribuíram sem dúvida para isso. Com o aumento do grau de formação, em 2016, professores apenas graduados passaram a não ter significância percentual.

Figura 8.1

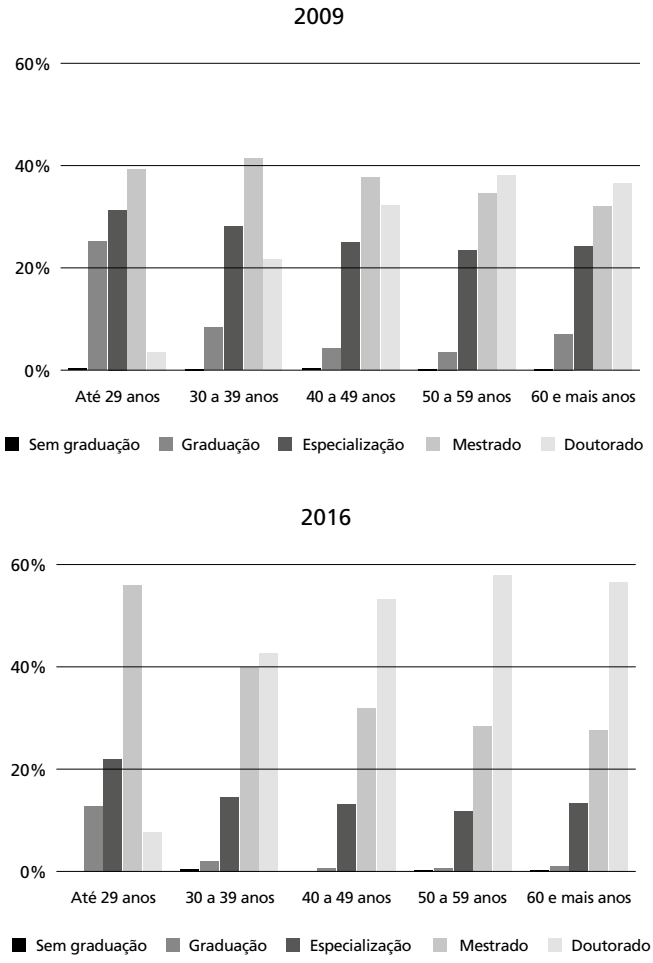
Gráficos relativos ao sexo, idade, cor/raça e grau de formação dos professores em exercício em 2009 e 2016.



Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior*, 2009, 2016.

Figura 8.2

Professores de licenciatura em exercício, em 2009 e 2016, por grupos de idade segundo o grau de formação.



Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior,* 2009, 2016.

Os dados comparativos entre as regiões brasileiras, mostrados na Tabela 8.2, sinalizam que as Regiões Sul e Sudeste concentravam o maior número de professores doutores no Censo de 2009 e de 2016, sendo que em 2016 os doutores representam, nessas regiões, cerca de 53% dos docentes em exercício. E é justamente nessas regiões que a maioria dos programas de mestrado e

doutorado estão localizados. Por outro lado, é preciso considerar que Sul e Sudeste detêm a maior proporção da população do país. No entanto, as Regiões Centro-Oeste (45,8%) e Nordeste (45,6%) também apresentam um número significativo de professores doutores em exercício em 2016, o que sinaliza para deslocamentos de docentes tanto para obter formação em outras regiões (ou país), como deslocamentos para exercício profissional de uma região para outra. Já a Região Norte tem o menor número de doutores (36,3%) e o maior número de professores não titulados: 3,2% de graduados e 20% de especialistas. Trata-se da região com o menor número de cursos de mestrado e doutorado.

Tabela 8.2

Professores de cursos de licenciatura: distribuição por região segundo grau de formação do docente. Brasil, 2009 e 2016.

		Grau de formação											
		Sem graduação		Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		Total	
Região	Ano	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Centro-Oeste	2009	2	0,0	483	6,2	2.159	27,8	2.840	36,6	2.280	29,4	7.764	100,0
	2016	0	0,0	284	3,0	1.513	15,8	3.405	35,5	4.391	45,8	9.593	100,0
Nordeste	2009	18	0,1	2.162	12,2	4.768	26,8	6.273	35,3	4.570	25,7	17.791	100,0
	2016	1	0,0	655	2,8	3.747	16,0	8.322	35,6	10.662	45,6	23.387	100,0
Norte	2009	2	0,0	489	9,1	1.839	34,2	1.940	36,1	1.103	20,5	5.373	100,0
	2016	1	0,0	239	3,2	1.514	20,0	3.068	40,5	2.749	36,3	7.571	100,0
Sudeste	2009	15	0,1	1.458	5,1	7.309	25,8	10.787	38,0	8.793	31,0	28.362	100,0
	2016	3	0,0	322	0,9	4.460	13,1	11.153	32,7	18.134	53,2	34.072	100,0
Sul	2009	5	0,0	645	5,3	2.551	20,8	5.226	42,7	3.811	31,1	12.238	100,0
	2016	0	0,0	182	1,1	1.624	9,7	5.965	35,5	9.015	53,7	16.786	100,0
Total	2009	42	0,1	5.237	7,3	18.626	26,0	27.066	37,8	20.557	28,7	71.528	100,0
	2016	5	0,0	1.682	1,8	12.858	14,1	31.913	34,9	44.951	49,2	91.409	100,0

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior,* 2009, 2016).

Cirani, Campanario e Silva (2015) explicam que, apesar de haver uma melhora na distribuição regional dos programas de mestrado e doutorado, entre 1998 e 2011, ainda permanece uma forte concentração no Sudeste (51%). No entanto, as Regiões Nordeste e Centro-Oeste, vêm apresentando uma taxa de crescimento mais expressiva quando comparada às demais regiões. Segundo os autores, havia "uma expectativa de que a distribuição desigual entre as regiões

fosse corrigida ao longo do tempo" (p. 174-175). Para tanto, foram criados incentivos para a formação de parcerias entre programas de regiões distintas tendo em vista promover a desconcentração do sistema nacional de pós-graduação com o subsídio das agências de fomento federais, tais como a Capes, o CNPq e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep). Porém, é preciso considerar que deslocamentos para obtenção de graus formativos entre regiões e países pode beneficiar a ampliação de horizontes, vivência de diversidades, de perspectivas teóricas e de estabelecimento de relações e redes acadêmicas.

Ao considerar o grau de formação, segundo categoria administrativa, observa-se, na Tabela 8.3, não só o aumento do contingente de titulados mestres e doutores como, também, que 60,9% dos doutores estão lotados nas IES públicas, embora haja diferenças entre as IES federais, estaduais e municipais. As IES federais contam com maior número de doutores (67,3%), seguida das estaduais (51,8%). Já nas municipais os doutores são apenas 20,9%. E nas IES privadas o número de doutores corresponde a 28,7%. Isto também se relaciona com o tipo de instituição, se universidade ou outra categoria administrativa, como será mostrado adiante.

Tabela 8.3

Professores de cursos de licenciatura: grau de formação segundo categoria administrativa. Brasil, 2009 e 2016.

Categoria administrativa		Grau de formação											
		Sem Graduação		Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		Total	
		2009	2016	2009	2016	2009	2016	2009	2016	2009	2016	2009	2016
Pública	N	26	4	4.030	1.664	6.365	5.340	11.003	15.715	15.321	35.405	36.745	58.128
	%	0,1	0,0	11,0	2,9	17,3	9,2	29,9	27,0	41,7	60,9	100,0	100,0
Federal	N	14	1	2.463	1.314	1.254	1.897	4.913	9.277	10.184	25.684	18.828	38.173
	%	0,1	0,0	13,1	3,4	6,7	5,0	26,1	24,3	54,1	67,3	100,0	100,0
Estadual	N	11	3	1.515	329	4.228	2.844	5.252	5.492	4.890	9.306	15.896	17.974
	%	0,1	0,0	9,5	1,8	26,6	15,8	33,0	30,6	30,8	51,8	100,0	100,0
Municipal	N	1	0	52	21	883	599	838	946	247	415	2.021	1.981
	%	0,0	0,0	2,6	1,1	43,7	30,2	41,5	47,8	12,2	20,9	100,0	100,0
Privada	N	16	1	1.207	18	12.261	7.518	16.063	16.198	5.236	9.546	34.783	33.281
	%	0,0	0,0	3,5	0,1	35,2	22,6	46,2	48,7	15,1	28,7	100,0	100,0

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior*, 2009, 2016.

Há claramente uma melhora no grau de formação dos docentes de cursos de licenciatura quando se compara 2009 com 2016; entretanto, há diferenças significativas quando se analisa o grau de formação segundo organização acadêmica e categoria administrativa, como pode ser observado na Tabela 8.4.

Nas IES públicas e privadas a presença de doutores é mais significativa nas universidades quando se compara com os centros universitários e faculdades. Nas públicas, as universidades federais contam com 75,3% de doutores, o que representa três quartos e nas estaduais esse percentual cai para 52,1% e nas municipais para 30,9%. Nos centros universitários e faculdades públicas, o número de doutores não passa de 20% e nos institutos federais os doutores representam 30,5%. Nas universidades privadas os doutores representam 40% e nos centros universitários 31,7%. E, nas faculdades, os doutores são 19,8%.

É importante lembrar que nas universidades públicas o ingresso de professores ocorre por meio de concurso público de provas e títulos, e que nas IES federais a titulação mínima exigida é o doutorado e nas estaduais e municipais, não necessariamente. Há casos em que a titulação mínima é o mestrado. Já nas IES privadas, os docentes normalmente são selecionados por processos de entrevistas individuais e análise de currículo, podendo ser utilizada a seleção com prova prática. E, nesses casos, a exigência de titulação dependerá da esfera em que o professor irá atuar e de questões ligadas à gestão privada que impõe maiores restrições de gastos por razões diversas (sustentabilidade ou lucro, por exemplo). Esta última situação mereceria estudos.

Assim, a formação e a atuação do docente, no âmbito acadêmico, são definidas conforme o tipo de IES em que ingressa. Enquanto nas entidades públicas federais e nas estaduais a qualificação docente é valorizada e incentivada, as entidades privadas tendem a restringir a presença de doutores, em especial nos centros universitários e faculdades, em que predomina a atividade de ensino. Isso significa que a política institucional de contratação de professores titulados tem forte relação com as atividades da IES de ensino e pesquisa que, por sua vez, como bem destaca Morosini, tem diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior, inclusive, entre as universidades públicas. Assim, "mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira" (MOROSINI, 2000, p. 14).

Tabela 8.4

Professores de cursos de licenciatura: grau de formação por organização acadêmica segundo categoria administrativa. Brasil, 2009 e 2016.

			Universidade						Centro universitário					
			Sem grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.	Total	Sem grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.	Total
Pública	2009	N	17	3.733	4.927	9.465	14.897	33.039	0	2	60	104	25	191
		%	0,1	11,3	14,9	28,6	45,1	100,0	0,0	1,0	31,4	54,5	13,1	100,0
	2016	N	4	1.367	3.789	11.582	33.047	49.789	0	2	61	151	53	267
		%	0,0	2,7	7,6	23,3	66,4	100,0	0,0	0,7	22,8	56,6	19,9	100,0
Federal	2009	N	6	2.223	807	4.180	9.948	17.164	0	0	0	0	0	0
		%	0,0	13,0	4,7	24,4	58,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2016	N	1	1.030	907	5.782	23.563	31.283	0	0	0	0	0	0
		%	0,0	3,3	2,9	18,5	75,3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Estadual	2009	N	11	1.483	3.929	4.933	4.823	15.179	0	0	0	0	0	0
		%	0,1	9,8	25,9	32,5	31,8	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2016	N	3	329	2.781	5.405	9.259	17.777	0	0	0	0	0	0
		%	0,0	1,9	15,6	30,4	52,1	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Municipal	2009	N	0	27	191	352	126	696	0	2	60	104	25	191
		%	0,0	3,9	27,4	50,6	18,1	100,0	0,0	1,0	31,4	54,5	13,1	100,0
	2016	N	0	8	101	395	225	729	0	2	61	151	53	267
		%	0,0	1,1	13,9	54,2	30,9	100,0	0,0	0,7	22,8	56,6	19,9	100,0
Privada	2009	N	2	474	3.080	5.237	2.497	11.290	0	218	1.637	3.005	1.100	5.960
		%	0,0	4,2	27,3	46,4	22,1	100,0	0,0	3,7	27,5	50,4	18,5	100,0
	2016	N	0	2	1.474	5.169	4.435	11.080	0	2	1.101	2.978	1.890	5.971
		%	0,0	0,0	13,3	46,7	40,0	100,0	0,0	0,0	18,4	49,9	31,7	100,0

Continua...

8.1.2. Categoria administrativa e organização acadêmica em que o docente está lotado

A distribuição de professores de cursos de licenciatura por categoria administrativa, em 2016, apresenta diferenças significativas quando comparada com 2009. Um dado que salta à vista é a queda no número de professores nas IES privadas e o aumento nas IES públicas em 12,2% que pode ser observado na Tabela 8.5.

Continuação da Tabela 8.4

			Faculdade						IF (2009); IF e Cefet (2016)					
			Sem grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.	Total	Sem grad.	Grad.	Espec.	Mest.	Dout.	Total
Pública	2009	N	1	55	932	714	170	1872	8	240	446	720	229	1643
		%	0,1	2,9	49,8	38,1	9,1	100,0	0,5	14,6	27,1	43,8	13,9	100,0
	2016	N	0	11	503	489	215	1218	0	284	987	3493	2090	6854
		%	0,0	0,9	41,3	40,1	17,7	100,0	0,0	4,1	14,4	51,0	30,5	100,0
Federal	2009	N	0	0	1	13	7	21	8	240	446	720	229	1643
		%	0,0	0,0	4,8	61,9	33,3	100,0	0,5	14,6	27,1	43,8	13,9	100,0
	2016	N	0	0	3	2	31	36	0	284	987	3493	2090	6854
		%	0,0	0,0	8,3	5,6	86,1	100,0	0,0	4,1	14,4	51,0	30,5	100,0
Estadual	2009	N	0	32	299	319	67	717	0	0	0	0	0	0
		%	0,0	4,5	41,7	44,5	9,3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2016	N	0	0	63	87	47	197	0	0	0	0	0	0
		%	0,0	0,0	32,0	44,2	23,9	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Municipal	2009	N	1	23	632	382	96	1134	0	0	0	0	0	0
		%	0,1	2,0	55,7	33,7	8,5	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2016	N	0	11	437	400	137	985	0	0	0	0	0	0
		%	0,0	1,1	44,4	40,6	13,9	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Privada	2009	N	14	515	7.544	7.821	1.639	17.533	0	0	0	0	0	0
		%	0,1	2,9	43,0	44,6	9,3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2016	N	1	14	4.943	8.051	3.221	16.230	0	0	0	0	0	0
		%	0,0	0,1	30,5	49,6	19,8	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior,* 2009, 2016. Notas: 1. IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; 2. Sem grad. – sem graduação; 3. Grad. – graduação; 4. Espec. – especialização; 5. Mest. – mestrado; 6. Dout. – doutorado.

Também cresceu significativamente o número de docentes nas IES públicas federais, de 26,3% passou para 41,8%. Esse aumento provavelmente tem relação com a expansão da educação superior favorecida pela instituição do Programa Reuni do MEC, que compreendeu, a partir de 2007, aumento no número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes e de matrículas.

Em 2009, 35,6% dos professores de cursos de licenciatura trabalhavam em IES privadas com fins lucrativos. Já em 2016, esse percentual diminuiu para

13,9%. Por outro lado, aumentou o número de professores que atuam em IES sem fins lucrativos, de 13%, em 2009, passou a 22,6%, em 2016 (Tabela 8.6).

Tabela 8.5

Professores de cursos de licenciatura: distribuição por categoria administrativa[31] das IES. Brasil, 2009 e 2016.

2009			2016		
Categoria administrativa	N	%	Categoria administrativa	N	%
Pública estadual	15.896	22,2	Pública estadual	17.974	19,7
Pública federal	18.828	26,3	Pública federal	38.173	41,8
Pública municipal	2.021	2,8	Pública municipal	1.981	2,2
Privada sem fins lucrativos	9.342	13	Privada sem fins lucrativos	20.613	22,6
Privada com fins lucrativos	25.441	35,6	Privada com fins lucrativos	12.668	13,9
Total	71.528	100,0	Total	91.409	100,0
Total privadas	34.783	48,6	Total privadas	33.281	36,4
Total públicas	36.745	51,4	Total públicas	58.128	63,6

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior*, 2009, 2016.

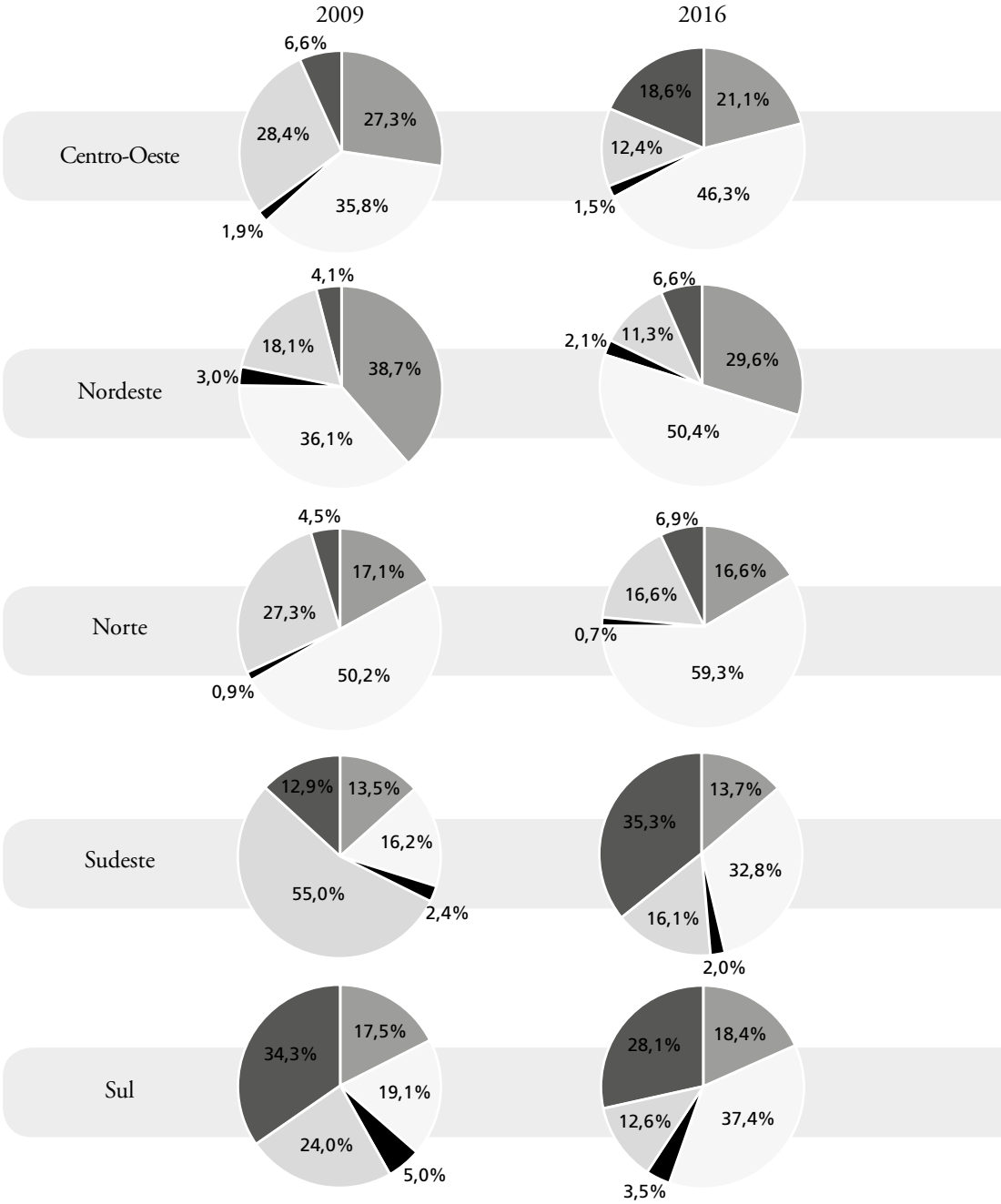
Ao considerar o número de professores de licenciaturas em exercício por região, segundo categoria administrativa, como retratado na Figura 8.3, observam-se diferenças significativas na representatividade de formadores entre 2009 e 2016 e entre regiões. No primeiro caso, fica evidente o aumento no número de professores de licenciatura da rede pública federal em todas as regiões, sendo que no Sul e Sudeste esse crescimento chega a quase 50%. Em 2016, a região com o maior número de professores em exercício nas IES públicas federais é a Norte (59%) seguida do Nordeste (50%). E na Região Sudeste (33%) há o menor número de docentes nas federais.

Nas Regiões Centro-Oeste e Sudeste chama a atenção o aumento no número de professores em IES privadas, sem fins lucrativos, o que não ocorre nas outras regiões. Já a queda no número de professores em IES privadas, com fins lucrativos, ocorreu em todas as regiões; no entanto, em duas regiões essa diferença é significativa: Sudeste e Centro-Oeste. E o número de professores em exercício, na IES pública estadual, diminuiu nas Regiões Centro-Oeste e Nordeste.

31 Em 2009, as categorias administrativas eram: *particular comunitária*, *particular confessional*, *particular em sentido estrito*, *pública estadual*, *pública federal* e *pública municipal*. Em 2016, as categorias *particular comunitária* e *particular confessional* passaram a ser classificadas como *privadas sem fins lucrativos*. Assim, nos dados de 2009, as categorias *particular comunitária* e *particular confessional* foram agrupadas com a denominação *privadas sem fins lucrativos*.

Figura 8.3

Comparação professores de licenciatura em exercício em 2009 e 2016 e distribuição regional segundo categorias administrativas.



Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior,* 2009, 2016.

Pública estadual | Pública federal | Pública municipal

Privada com fins lucrativos | Privada sem fins lucrativos

Apesar de ter ocorrido, segundo o Censo de 2016, um aumento de 48,5% no número de matrículas dos cursos de licenciatura entre 2006 e 2016, a distribuição de matrículas por categoria administrativa não se alterou, ou seja, das matrículas nos cursos de licenciatura registradas, tanto em 2009 como em 2016, 38% estão em instituições públicas e 62% estão em IES privadas, aproximadamente. Portanto a relação docente/matriculados fica com distribuição bem desigual entre essas instituições. Leve-se em conta a existência de atividade de pesquisa com maior intensidade nas IES públicas, mas há outras questões associadas. Vale, no entanto, a questão: se a maioria das matrículas está concentrada nas IES privadas, como explicar que o número de professores das licenciaturas nas IES públicas aumentou e nas IES privadas diminuiu? Vários fatores podem ter contribuído para essa mudança e se podem ter várias explicações para isso. Temos como *Proposição 1* o aumento de matrículas nos cursos de licenciatura a distância que são ofertados principalmente pelas IES privadas. Tal como destacado no Capítulo 3 deste livro, esses cursos permitem atender a um número maior de alunos com menor número de docentes e com infraestrutura menos custosa. Há ainda que se considerar que, como os tutores presenciais e a distância não são incluídos no Censo da Educação Superior[32], não se tem um panorama da evolução do número de tutores atuantes na EAD e nem se há migração de professores para tutoria. A *Proposição 2* tem relação com o processo de expansão do ensino superior público. A instalação de novas universidades federais pode ter favorecido a migração de professores da rede privada para a rede pública. Entretanto, é importante ressaltar que, embora o setor público tenha ampliado a sua oferta de ensino superior, na última década, o setor privado continua sendo majoritário em número de instituições e de matrículas. Uma *Proposição 3* também pode ser considerada para explicar a queda no número de professores de licenciatura das IES privadas: a crise econômica no país que pode ter provocado uma retratação nessas IES que adotaram medidas para redução de custos e a estratégia básica é enxugar o número de professores e aumentar o número de estudantes por turma. Há, ainda, a flexibilização dos planos pedagógicos com fusão e retirada de disciplinas e a redução de carga horária presencial, com adoção de parte da formação a distância, como permitido legalmente.

32 Informação extraída do Manual de Preenchimento do Censo da Educação Superior de 2016.

8.1.3 Em relação ao regime de trabalho e segmentos de atuação do docente

Os dados sobre regime de trabalho e segmentos de atuação retratam uma alteração no período compreendido entre 2009 e 2016. Ao que parece, o aumento de professores nas licenciaturas das IES públicas refletiu no número de cursos em que o docente leciona, no regime de trabalho e nos segmentos de atuação. Enquanto em 2009, aproximadamente 60% dos professores lecionavam em mais de um curso (Tabela 8.6), em 2016, essa relação inverte, 68,3% passaram a lecionar em apenas um curso e 17,6% em dois cursos. Dos professores em exercício, em 2016, apenas 14% lecionam em mais de três cursos.

Tabela 8.6

Quantidade de cursos em que o professor de cursos de licenciatura leciona. Brasil, 2009 e 2016.

	Professores que lecionam em cursos de licenciatura			
	2009		2016	
Quantidade de cursos	N	%	N	%
1 curso	27.878	39,0	62.449	68,3
2 cursos	14.882	20,8	16.130	17,6
3 cursos	8.941	12,5	5.741	6,3
4 cursos	6.049	8,5	2.516	2,8
5 a 10 cursos	10.370	14,5	3.780	4,1
11 a 20 cursos	2.578	3,6	645	0,7
21 a 30 cursos	540	0,8	138	0,2
Mais de 30 cursos	290	0,4	10	0,0
Total	71.528	100,0	91.409	100,0

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior,* 2009, 2016.

Do total de professores em exercício, em 2016, que lecionam em apenas um curso, 23,9% atuam no curso de pedagogia. Os demais cursos (Tabela 8.7) apresentam uma porcentagem menor de professores: educação física e biologia com 13%, letras com 8,31%, matemática e química com 7% e artes com 5,2%. Já os cursos de física, filosofia, história, geografia e sociologia representam menos de 5%. Como já destacado neste livro, dentre os cursos de licenciatura, os que mais têm crescido são os de pedagogia, o que explica a diferença no número de professores em exercício nesse curso quando se compara com os demais cursos.

Tabela 8.7

Professores que lecionam em apenas um curso de licenciatura: distribuição por curso.

Cursos	N	%
Artes (plásticas e visuais)	1218	1,9
Biologia	8.268	13,2
Ciências	756	1,2
Dança	233	0,4
Educação física	8.659	13,9
Educação religiosa	74	0,2
Filosofia	1.297	2,1
Física	2.459	3,9
Formação para disciplinas profissionais	1620	2,7
Geografia	2.443	3,9
História	2.930	4,6
Intercultural indígena	120	0,2
Letras	5.231	8,3
Matemática	4.407	7,1
Música	1.365	2,2
Pedagogia	14.938	23,9
Psicologia	213	0,4
Química	4.390	7
Sociologia	1.419	2,2
Teatro (artes cênicas)	409	0,7
Total	62.449	100,0

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior,* 2016.

Observa-se, nos dados retratados na Tabela 8.8 que, em 2009 e em 2016, mais da metade dos professores de cursos de licenciatura lecionam nas Regiões Sudeste (37,3%) e Nordeste (25,6%). A Região Sul concentra 18,4% dos docentes e as regiões com o menor número de professores são a Norte (8,3%) e a Centro-Oeste (10,5%).

Tabela 8.8

Professores de cursos de licenciatura: distribuição por região da IES. Brasil, 2009 e 2016.

	2009		2016	
Região	N	%	N	%
Centro-Oeste	7.764	10,9	9.593	10,5
Nordeste	17.791	24,9	23.387	25,6
Norte	5.373	7,5	7.571	8,3
Sudeste	28.362	39,7	34.072	37,3
Sul	12.238	17,1	16.786	18,4
Total	71.528	100,0	91.409	100,0

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior,* 2009, 2016.

Em relação ao regime de trabalho (Tabela 8.9), a mudança foi significativa quando se compara 2009 com 2016. O regime de tempo integral com dedicação exclusiva passou de 30%, em 2009, para 47,6% em 2016. E o número de docentes na condição de horistas diminui, passando de 29,3%, em 2009, para 13% em 2016.

Tabela 8.9

Professores de cursos de licenciatura: regime de trabalho. Brasil, 2009 e 2016.

	2009		2016	
Regime de trabalho	N	%	N	%
Tempo integral com dedicação exclusiva	21.494	30,0	43.475	47,6
Tempo integral sem dedicação exclusiva	15.326	21,4	18.649	20,4
Tempo parcial	13.772	19,3	17.420	19,1
Horista	20.936	29,3	11.865	13,0
Total	71.528	100,0	91.409	100,0

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior,* 2009, 2016.

A distribuição por região, segundo regime de trabalho do docente, pode ser observada na Tabela 8.10. A maior concentração de professores em exercício, em 2016, que trabalham em regime de tempo integral com dedicação exclusiva está na Região Nordeste (55,9%) e na Região Norte (53%). As Regiões Sul e Centro-Oeste têm 49% e 46,9%, respectivamente, de docentes nesta condição. E a Região Sudeste é a que tem o menor percentual de professores, 40,1%, em regime de tempo integral com dedicação exclusiva.

Os professores em exercício com tempo integral sem dedicação exclusiva representam, em média, 20%. Um dado que chama a atenção é a redução de professores horistas nas Regiões Norte e Sul e, sobretudo, na Região Sudeste.

Tabela 8.10

Professores de cursos de licenciatura: distribuição por região segundo regime de trabalho do docente. Brasil, 2009 e 2016.

		Regime de trabalho									
		Tempo integral com dedicação exclusiva		Tempo integral sem dedicação exclusiva		Tempo parcial		Horista		Total	
Região	Ano	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Centro-Oeste	2009	2.871	37,0	1.098	14,1	1.910	24,6	1.885	24,3	7.764	100,0
	2016	4.498	46,9	1.507	15,7	2.446	25,5	1.142	11,9	9.593	100,0
Nordeste	2009	7.122	40,0	4.935	27,7	2.990	16,8	2.744	15,4	17.791	100,0
	2016	13.066	55,9	5.088	21,8	3.523	15,1	1.710	7,3	23.387	100,0
Norte	2009	2.080	38,7	1.226	22,8	658	12,2	1.409	26,2	5.373	100,0
	2016	4.009	53,0	1.909	25,2	960	12,7	693	9,2	7.571	100,0
Sudeste	2009	5.977	21,1	5.407	19,1	5.702	20,1	11.276	39,8	28.362	100,0
	2016	13.670	40,1	7.002	20,6	7.263	21,3	6.137	18,0	34.072	100,0
Sul	2009	3.444	28,1	2.660	21,7	2.512	20,5	3.622	29,6	12.238	100,0
	2016	8.232	49,0	3.143	18,7	3.228	19,2	2.183	13,0	16.786	100,0
Total	2009	21.494	30,0	15.326	21,4	13.772	19,3	20.936	29,3	71.528	100,0
	2016	43.475	47,6	18.649	20,4	17.420	19,1	11.865	13,0	91.409	100,0

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior*, 2009, 2016.

Ainda sobre o regime de trabalho observa-se que os professores em exercício, em 2016, contratados como horistas é maior na faixa etária de 20 a 29 anos e o número de docentes contratados em regime de tempo integral é gradativamente maior a partir dos 40 anos. Dos professores que trabalham em regime de tempo integral com dedicação exclusiva 52,5% são homens e 43% são mulheres. Inversamente, os docentes que são contratados como horistas, 14,2% são mulheres e 11,7% são homens. Esses docentes que trabalham em regime de tempo integral têm maior titulação quando comparados com os professores em regime de tempo parcial e com os docentes contratados como horistas.

Quando se compara o regime de trabalho com o curso em que o professor leciona observa-se, na Tabela 8.11, que os cursos de educação física (18,3%) e de pedagogia (22,5%) contam com o menor número de professores em exercício com regime de tempo integral com dedicação exclusiva em 2016, e, consequentemente, o maior número de professores em regime de tempo parcial e horista. Os cursos de sociologia, química, física e ciências dispõem de mais de 70% de professores em regime de tempo integral com dedicação exclusiva. Isso tem a ver com o tipo de organização acadêmica: pública ou privada, como se verá adiante. Esses cursos são mais oferecidos por IES públicas.

Tabela 8.11

Professores de cursos de licenciatura por regime de trabalho do docente. Brasil, 2016.

	Tempo integral com dedicação exclusiva		Tempo integral sem dedicação exclusiva		Tempo parcial		Horista		Total	
Cursos	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Artes (plásticas e visuais)	604	49,6	212	17,4	171	14,0	231	19,0	1.218	100,0
Dança	147	63,1	29	12,4	19	8,2	38	16,3	233	100,0
Teatro (artes cênicas)	276	67,5	66	16,1	27	6,6	40	9,8	409	100,0
Música	773	56,6	264	19,3	182	13,3	146	10,7	1.365	100,0
Educação física	1.586	18,3	2.161	25,0	2.887	33,3	2.025	23,4	8.659	100,0
Biologia	4.590	55,5	1.615	19,5	1.236	14,9	827	10,0	8.268	100,0
Ciências	613	81,1	76	10,1	50	6,6	17	2,2	756	100,0
Educação religiosa	40	54,1	15	20,3	10	13,5	9	12,2	74	100,0
Filosofia	635	49,0	225	17,3	214	16,5	223	17,2	1.297	100,0
Física	1.901	77,3	353	14,4	140	5,7	65	2,6	2.459	100,0
Geografia	1.587	65,0	422	17,3	287	11,7	147	6,0	2.443	100,0
História	1.568	53,5	582	19,9	439	15,0	341	11,6	2.930	100,0
Letras	2.563	49,0	1.069	20,4	966	18,5	633	12,1	5.231	100,0
Matemática	2.645	60,0	751	17,0	616	14,0	395	9,0	4.407	100,0
Psicologia	129	60,6	36	16,9	29	13,6	19	8,9	213	100,0
Química	3.244	73,9	660	15,0	306	7,0	180	4,1	4.390	100,0
Sociologia	1.043	73,5	207	14,6	97	6,8	72	5,1	1.419	100,0
Intercultural Indígena	102	85,0	18	15,0	0	0,0	0	0,0	120	100,0
Pedagogia	3.367	22,5	3.094	20,7	4.735	31,7	3.742	25,1	14.938	100,0
Formação profissional	1.080	66,7	270	16,7	176	10,9	94	5,8	1.620	100,0
Total	28.493		12.125		12.587		9.244		62.449	100,0

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior,* 2016.

Tabela 8.12

Professores de cursos de licenciatura: regime de trabalho por organização acadêmica segundo categoria administrativa. Brasil, 2009 e 2016.

			Universidade					Centro Universitário				
			TI com dedicação exclusiva	TI sem dedicação exclusiva	Tempo parcial	Horista	Total	TI com dedicação exclusiva	TI sem dedicação exclusiva	Tempo parcial	Horista	Total
Pública	2009	N	19.440	7.876	4.366	1.357	33.039	10	14	67	100	191
		%	58,8	23,8	13,2	4,1	100,0	5,2	7,3	35,1	52,4	100,0
	2016	N	37.176	7.703	3.590	1.320	49.789	20	94	72	81	267
		%	74,7	15,5	7,2	2,7	100,0	7,5	35,2	27,0	30,3	100,0
Federal	2009	N	13.503	2.280	1.230	151	17.164	0	0	0	0	0
		%	78,7	13,3	7,2	0,9	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2016	N	27.289	2.874	1.032	88	31.283	0	0	0	0	0
		%	87,2	9,2	3,3	0,3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Estadual	2009	N	5.932	5.348	2.976	923	15.179	0	0	0	0	0
		%	39,1	35,2	19,6	6,1	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2016	N	9.802	4.535	2.416	1.024	17.777	0	0	0	0	0
		%	55,1	25,5	13,6	5,8	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Municipal	2009	N	5	248	160	283	696	10	14	67	100	191
		%	0,7	35,6	23,0	40,7	100,0	5,2	7,3	35,1	52,4	100,0
	2016	N	85	294	142	208	729	20	94	72	81	267
		%	11,7	40,3	19,5	28,5	100,0	7,5	35,2	27,0	30,3	100,0
Privada	2009	N	253	3.547	2.962	4.528	11.290	157	1.454	1.257	3.092	5.960
		%	2,2	31,4	26,2	40,1	100,0	2,6	24,4	21,1	51,9	100,0
	2016	N	121	4861	3.280	2.818	11.080	161	1.779	2.202	1.829	5.971
		%	1,1	43,9	29,6	25,4	100,0	2,7	29,8	36,9	30,6	100,0

A dedicação laboral apresenta perspectivas muito diferentes quando se compara a atuação docente segundo a organização acadêmica e categoria administrativa (Tabela 8.12). Enquanto nas universidades públicas 74,7% dos docentes trabalham em regime de tempo integral com dedicação exclusiva e 15,5% sem dedicação exclusiva, e, menos de 10% em regime parcial e horista, nas universidades privadas 1,1% trabalham em regime de tempo integral com dedicação exclusiva, 43,9%

			Faculdade					IF (2009); IF e Cefet (2016)				
			TI com dedicação exclusiva	TI sem dedicação exclusiva	Tempo parcial	Horista	Total	TI com dedicação exclusiva	TI sem dedicação exclusiva	Tempo parcial	Horista	Total
Pública	2009	N	185	413	335	939	1.872	918	328	84	313	1.643
		%	9,9	22,1	17,9	50,2	100,0	55,9	20,0	5,1	19,1	100,0
	2016	N	161	330	359	368	1.218	5.366	1.105	312	71	6.854
		%	13,2	27,1	29,5	30,2	100,0	78,3	16,1	4,6	1,0	100,0
Federal	2009	N	7	1	12	1	21	918	328	84	313	1.643
		%	33,3	4,8	57,1	4,8	100,0	55,9	20,0	5,1	19,1	100,0
	2016	N	36	0	0	0	36	5.366	1.105	312	71	6.854
		%	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0	78,3	16,1	4,6	1,0	100,0
Estadual	2009	N	166	349	171	31	717	0	0	0	0	0
		%	23,2	48,7	23,8	4,3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2016	N	3	170	19	5	197	0	0	0	0	0
		%	1,5	86,3	9,6	2,5	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Municipal	2009	N	12	63	152	907	1.134	0	0	0	0	0
		%	1,1	5,6	13,4	80,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2016	N	122	160	340	363	985	0	0	0	0	0
		%	12,4	16,2	34,5	36,9	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Privada	2009	N	531	1.694	4.701	10.607	17.533	0	0	0	0	0
		%	3,0	9,7	26,8	60,5	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2016	N	470	2.777	7.605	5378	16.230	0	0	0	0	0
		%	2,9	17,1	46,9	33,1	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior*, 2009, 2016. Notas: 1. IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; 2. TI – Tempo integral.

sem dedicação exclusiva, 29,6% atuam em regime parcial, e, 25,4% são horistas. Nos centros universitários e nas faculdades o número de professores em regime parcial e horista é ainda maior. Nessas IES a atuação do professor da licenciatura é quase exclusivamente o ensino. As universidades federais (87,2%) e os institutos federais (78,3%) contam com o maior número de professores em regime de tempo integral com dedicação exclusiva.

No Censo da Educação Superior, os segmentos de atuação do docente englobam o ensino na graduação, o ensino em cursos a distância, o ensino em curso sequencial de formação específica, o ensino na pós-graduação *stricto sensu* presencial e a distância, a pesquisa, a extensão e a gestão planejamento e avaliação.

A principal atividade dos professores, em 2009 e 2016, como pode ser observado na Tabela 8.13, é o ensino em cursos de graduação presencial. No entanto, a participação dos docentes em outros segmentos de atuação na educação superior aumentou quando comparada com os dados de 2009. Os professores em exercício, em 2016, ampliaram sua participação em atividades de pesquisa (35,5%), de extensão (29,6%), de gestão, planejamento e avaliação (25,3%) e em atividades de ensino em curso de pós-graduação *stricto sensu* presencial (18,4%). Já a atuação docente em cursos a distância é pouco significativa. As atividades não são mutuamente exclusivas.

Tabela 8.13

Professores de cursos de licenciatura: atuação docente. Brasil, 2009 e 2016.

	2009		2016	
Atuação docente	N	%	N	%
Ensino de cursos a distância	4.048	5,7	7.712	8,4
Atividades de extensão	12.546	17,5	27.070	29,6
Atividades de gestão, planejamento e avaliação	12.921	18,1	23.094	25,3
Atividades de ensino em cursos de graduação presencial	70.141	98,1	89.651	98,1
Atividades de ensino em curso de pós-graduação stricto sensu a distância	362	0,5	345	0,4
Atividades de ensino em curso de pós-graduação stricto sensu presencial	7.923	11,1	16.837	18,4
Atividades de ensino em curso sequencial de formação específica	168	0,2	177	0,2
Pesquisa no âmbito de projetos e programas da IES	-	-	32.484	35,5

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior,* 2009, 2016. Notas: % é em relação ao total de docentes.

Quando se compara a atuação dos docentes em exercício considerando a organização acadêmica, segundo categoria administrativa e a distribuição por região das IES, observa-se que os professores que atuam em universidades públicas têm expressiva participação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* presencial. Os docentes das universidades públicas também têm significativa

atuação em atividades de extensão e de gestão, planejamento e avaliação. Já nas IES privadas a participação nessas atividades é pequena no cômputo geral.

Os professores da Região Sudeste são os que têm participação mais diversificada nos âmbitos de atuação do docente na educação superior. Inclusive, as atividades de ensino em curso sequencial de formação específica são desenvolvidas quase que exclusivamente por professores da Região Sudeste.

Brandão, Ferenc e Braúna, em artigo sobre as condições de trabalho docente na universidade pública brasileira, evidenciam que "os estudos sobre as condições de trabalho docente na universidade pública ainda constituem uma lacuna" (BRANDÃO; FERENC; BRAÚNA, 2015, p. 353) e sugerem sua intensificação, sobretudo, nesse contexto de expansão trazido pelo Reuni. Também precisam fazer parte dessa agenda estudos sobre o perfil e as condições de trabalho do professor formador de cursos de licenciatura. É preciso saber em que condições esses professores têm promovido a formação inicial e continuada de docentes da educação básica.

Como bem destacam Sampaio e Sanches (2017, p. 1.288), a ampliação do ensino superior público, a expansão da pós-graduação e, ainda, "a redução do tempo de formação pós-graduada e a titulação de doutores cada vez mais jovens são alguns fatores que certamente irão repercutir nas trajetórias de formação acadêmica e de atuação profissional dos futuros docentes".

8.2 Tendências das produções acadêmicas sobre o professor formador

Ainda no sentido de conhecer um pouco melhor a temática do professor formador da licenciatura, decidiu-se analisar a produção acadêmica dos últimos anos sobre o tema. O que os pesquisadores têm investigado? Quais os principais resultados apontados pelos estudos?

A revisão sistemática da literatura teve a intenção de obter uma síntese de estudos já publicados tendo em vista traçar uma análise do conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre o professor que atua nas licenciaturas. A pergunta orientadora do levantamento bibliográfico foi "quais as tendências e características das pesquisas que têm como objeto de estudo o professor formador de cursos de licenciatura?". Tendo em vista essa formulação, foram

definidos os descritores da estratégia de busca, bem como os bancos de dados a serem utilizados.

Tomou-se como *corpus* de análise as pesquisas constantes nos bancos de dados mais utilizados, a saber: banco de dissertações e teses da Capes, o *site* do *Scielo*[33] e do Educ@[34], publicadas a partir de 2003.[35] Os termos para a busca nos campos título, resumo e palavras-chave foram: professor formador, formação inicial, licenciatura. Tomou-se como principal critério de seleção das produções os estudos que tinham como objeto de estudo o professor formador que atua em cursos de licenciatura.

Foram localizadas 84 produções acadêmicas, sendo 33 teses, 25 dissertações e 26 artigos. A maior concentração de produções relativas ao professor formador ocorreu no período de 2009 a 2012 e no período de 2015 a 2017 (Tabela 8.14).

A categorização dos estudos selecionados considerou as informações sobre problema e objetivos de pesquisa, procedimentos metodológicos empregados e síntese dos principais resultados/conclusões. A interpretação e discussão do material analisado buscou evidenciar os elementos que permitiram retratar as tendências e características das pesquisas consultadas sobre o professor formador. Cabe esclarecer que a análise resultou da leitura dos resumos e, quando necessário, dos trabalhos na íntegra.

Observa-se, na Tabela 8.14, que o número de artigos, dissertações e teses sobre o tema é pequeno quando se considera que o período de levantamento é de 15 anos, o que indica a necessidade de mais estudos sobre a temática. No conjunto das produções localizadas verifica-se, na Tabela 8.15, que o interesse dos pesquisadores incide sobre professores formadores de diferentes áreas de licenciatura. Há um interesse mais expressivo por formadores atuando em licenciatura de pedagogia (18), matemática (16) e letras (12), principalmente com ênfase na formação em língua estrangeira (7).

33 Scielo é a *Scientific Electronic Library Online* (*website*: <http://www.scielo.br>). É uma biblioteca eletrônica que agrupa um acervo selecionado de periódicos científicos brasileiros.

34 Educ@ é uma biblioteca virtual que objetiva proporcionar um vasto acesso a coleções de períodos qualificados na área educacional.

35 O levantamento foi concluído em fevereiro de 2018.

Tabela 8.14

Relação de dissertações, teses e artigos por ano de publicação sobre professores nas licenciaturas.

Ano	Artigos	Dissertações	Teses	Total
2018	1	-	-	1
2017	5	1	5	11
2016	5	6	2	13
2015	3	1	3	7
2014	2	1	2	5
2013	-	-	1	1
2012	4	3	1	8
2011	2	2	3	7
2010	3	1	4	8
2009	-	3	4	7
2008	-	4	-	4
2007	-	-	6	6
2006	1	1	1	3
2005	-	1	-	1
2004	-	-	-	-
2003	-	1	1	2
Total	26	25	33	84

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Tabela 8.15

Relação dos cursos de interesse das pesquisas para o estudo do professor formador nas licenciaturas.

Curso	N
Biologia	1
Educação artística	1
Educação física	4
Geografia	1
História	3
Letras/português	4
Letras/espanhol	1
Letras/inglês	7
Licenciaturas diversas	25
Pedagogia	18
Matemática	16
Química	3
Total	84

Fonte: Elaborada pelas autoras.

No tocante ao teor das pesquisas, há enfoques diversos; no entanto, observaram-se algumas tendências. No conjunto das produções, 19 estudos se detiveram na constituição profissional e identitária dos professores com ênfase nas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos formadores. As concepções, práticas e desafios da docência nos cursos de licenciatura foram objeto de estudo de 18 produções. Esses estudos tomam como referência, principalmente, a percepção dos formadores sobre a própria prática, seja por meio de estudos de crenças, de representações sociais ou de sentidos e significados atribuídos pelo docente ao seu trabalho.

Tabela 8.16

Temas abordados nas produções analisadas.

Categorias	f
Constituição profissional e identitária dos professores formadores	19
Concepções, práticas e desafios da docência nos cursos de licenciatura	18
Conhecimentos profissionais	16
Papel do formador e as implicações do seu trabalho na formação de futuros professores	14
Didática do professor formador	4
Formador e ambientes virtuais de aprendizagem	3
Prática mediadora do professor formador	3
A formação dos formadores de professores	2
Professor formador de letras nas pesquisas	2
Outros	3
Total	84

Fonte: Elaborada pelas autoras.

O conhecimento profissional do formador também foi tema investigado em 16 produções. Nesses estudos, dentre outros aspectos, buscou-se discutir os saberes e fazeres que são produzidos e mobilizados pelos formadores. Outro aspecto de interesse de 14 produções é referente ao papel do formador na formação de futuros professores, especialmente no que diz respeito às influências que exerce na constituição profissional do licenciando. Há, ainda, alguns poucos estudos relativos à atuação do formador em ambientes virtuais de aprendizagem (N=3), à formação dos formadores de professores (N=2), à vinculação da pesquisa com a prática docente do formador (N=1), à presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação do formador (N=1) e aos significados epistemológicos atribuídos à pedagogia por professores formadores (N=1).

Exceto dois estudos de revisão da literatura, todos os demais são de natureza qualitativa. A maioria das pesquisas é realizada com um número pequeno de professores e combina, no mínimo, dois instrumentos de coleta de dados. Os instrumentos mais utilizados são: entrevista, questionário, observação e grupo focal. Das 84 produções, 14 são estudos de caso.

Não foram localizados estudos do tipo *survey* que tenha buscado investigar o perfil dos professores formadores que atuam em cursos de licenciatura com informações sobre a sua formação, as suas experiências na educação básica e no ensino superior, as oportunidades disponíveis para o seu desenvolvimento profissional e acadêmico; as suas concepções de educação e de formação; dentre outros aspectos.

E o que dizem essas produções sobre o professor formador de cursos de licenciaturas?

Um primeiro aspecto recorrente, especialmente nas produções que tinham como objeto de estudo "o papel do formador e as implicações do seu trabalho na formação de futuros professores", diz respeito ao reconhecimento da influência do formador no processo de constituição profissional do futuro professor. De modo geral, essas produções destacam o formador como figura essencial ao desenvolvimento dos licenciandos. Nas produções em que estudantes foram ouvidos, a influência do formador é ainda mais ressaltada.

As práticas dos formadores são tidas como parâmetro para o licenciando a despeito da qualidade que atribuem a essas práticas, ou seja, a influência do formador está no que se quer ou não replicar. Relevância é dada à disponibilidade do formador para favorecer a partilha de experiências, a troca de conhecimentos e o engajamento de todos nas atividades e nas discussões coletivas, bem como ao olhar sensível do formador para o licenciando em seu processo de aprendizagem da docência.

Um segundo aspecto destacado nos resultados das produções analisadas diz respeito aos desafios relativos ao fazer docente dos formadores nas licenciaturas. São eles: promover a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico com a prática; atender às necessidades formativas dos licenciandos; e lidar com as injunções institucionais. O desafio dos formadores em articular o conhecimento teórico-acadêmico com a prática é ressaltado pela maioria dos estudos. Há uma expectativa em preparar os licenciandos para a formação profissional, em superar o distanciamento entre o que se ensina e o como

se ensina. Entretanto, mesmo havendo um discurso a favor da articulação entre teoria e prática, as práticas formativas mobilizadas pelos formadores para promover essa aproximação são pouco exploradas e explicitadas nos estudos. Em algumas produções há destaque à preocupação de formadores em desenvolver práticas e metodologias de ensino sem resvalar para a perspectiva tecnicista procurando, assim, fugir das receitas e protocolos com a proposição de posturas mais dinâmicas e autônomas em didáticas.

O atendimento às necessidades formativas dos licenciandos também é ressaltada em algumas produções. Há uma queixa, por parte dos formadores quanto à precariedade das condições de domínio dos conteúdos escolares básicos relacionados à leitura e à escrita pelos licenciandos. As mudanças em relação ao aluno têm exigindo do formador uma reconfiguração das práticas formativas, o que tem implicado redimensionar o que se ensina e como se ensina, mobilizando, em muitos casos, ações comprometidas e um empenho pessoal desses professores.

Em alguns estudos também há referência às injunções institucionais relacionadas às condições concretas em que os formadores desenvolvem o seu trabalho e que acabam por fragilizar não só as ações que desenvolvem, como a própria identidade profissional. As queixas mais recorrentes são em relação à sobrecarga do trabalho docente, à precariedade em que ocorrem os estágios, a não incorporação dos novos contextos pelos projetos institucionais. Conclui-se, nas pesquisas, que as diferentes condições de trabalho exercem influência na atuação docente do formador e afetam sua subjetividade.

A ausência de um trabalho coletivo também é enfatizado por alguns dos estudos analisados. Há uma crítica de que as instituições não favorecem o trabalho coletivo e a busca de soluções conjuntas. Como são poucos os espaços sistematizados que possibilitem a discussão e a reflexão sobre elementos básicos do trabalho docente, a solidão da docência refreia as possibilidades das instituições apresentarem proposições mais avançadas e consistentes. Logo, se reconhece a importância de a prática coletiva ser institucionalizada, o que significa que é preciso ir além dos movimentos informais, das proximidades que ocorrem motivadas por afinidades e interesses comuns de pequenos grupos de pessoas. E a não observância de disposição para o trabalho conjunto inviabiliza as ações coletivas e reforça o individualismo.

O terceiro aspecto presente nas discussões dos estudos analisados diz respeito aos conhecimentos que estão na base da docência do professor formador com for-

te referência aos seus conhecimentos experienciais, especialmente na educação básica, e na sua capacidade em promover a intersecção do conteúdo, objeto de ensino, com a pedagogia. É importante lembrar que investigar os conhecimentos que estão na base da docência é um processo complexo, devido, entre outros aspectos, ao fato de se tratar de um conjunto de conhecimentos implícitos, que devem ser de alguma forma explicitados. Nas produções analisadas, observou-se a tendência das pesquisas em focar nas percepções, opiniões e representações dos docentes em relação aos conhecimentos profissionais. Não se quer dizer com isso que as pesquisas sobre crenças, percepções e representações são menos importantes, mas que há demanda por estudos que se aproximem das práticas dos formadores, do cotidiano do seu trabalho com o intuito de investigar os processos de desenvolvimento e mobilização dos conhecimentos profissionais indo além das percepções, opiniões e representações dos docentes.

O quarto aspecto aborda o processo de constituição profissional do formador com ênfase nos fatores que influenciaram a sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. A experiência como professor da educação básica e a formação no mestrado e doutorado são consideradas, pelos próprios formadores, fatores constitutivos de sua profissionalidade. O contexto atual de novas demandas também tem impacto sobre a constituição profissional do formador que tem sido desafiado a buscar novas referências, construir outros saberes e outras formas de operar que acabam por redefinir as práticas de formação e o seu papel de formador.

Por fim, o último aspecto faz referência à formação do professor formador no que diz respeito não só a importância da formação para a atuação qualificada desse profissional, mas aos espaços em que ela ocorre (ou não). É sabido que não há programas institucionalizados de formação para professores do ensino superior e muitos do que atuam em cursos de licenciatura não têm preparação pedagógica. Também é de conhecimento de todos que nos programas de mestrado e doutorado raros são os espaços para a prática da docência, bem como para a discussão sistemática de aspectos específicos dessa prática. Muito embora, em algumas das produções analisadas, há professores formadores que atribuem, à passagem pela pós-graduação, o aprimoramento do seu trabalho.

De qualquer modo, a tendência é que a formação do formador se dê num processo de "autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados

e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores" (MIZUKAMI, 2005, 2006). É nesse espaço dinâmico de relações que as ações individuais e coletivas vão configurando o trabalho dos formadores, num cenário movente, no qual as referências não estão claras, as condições de exercício do trabalho se alteram e exigem uma reestruturação dos conhecimentos profissionais e das formas de atuação, em especial para atender o novo perfil de alunado, dos jovens que trazem para as universidades uma cultura social muito diferente das expectativas da cultura acadêmica.

Em síntese, todos esses aspectos – o reconhecimento do formador como figura essencial no desenvolvimento dos licenciandos, o seu fazer docente nas licenciaturas, os conhecimentos que estão na base da docência e a sua formação e constituição profissional – permitem ressaltar a necessidade de se investigar a especificidade do trabalho docente do professor formador nas licenciaturas. É preciso investir no que efetivamente pode constituir a singularidade dessa profissão. A tese defendida por Tardif e Lessard (2005), de que é necessário relacionar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente, estende-se ao professor formador. Para os autores, a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, bem como dos modelos que regem sua organização. O mesmo se aplica ao professor formador, não sendo possível desconsiderar, por exemplo, as condições de trabalho desse profissional no ensino superior e as exigências de tarefas e desempenhos. Os contextos e as condições de trabalho nesse nível de ensino são "[...] muito diferentes quanto às formas de ingresso, aos vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos dela derivados" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 119), especialmente ao considerarmos que as instituições de ensino superior têm características distintas quanto à estrutura institucional, formas de organização da carreira docente e situações de trabalho dos professores.

Esses diferentes aspectos retratam a complexidade que envolve o trabalho do professor formador e a constituição de sua profissionalidade, sinalizando o necessário estudo das especificidades do seu trabalho docente, bem como da sua natureza e significado, o que remete à discussão acerca dos conhecimentos profissionais que constituem a profissão docente do formador. Entretanto, os resultados deste levantamento e das pesquisas a que se teve acesso confirmam que, na realidade brasileira, o interesse pelo professor formador de professores para a educação básica ainda é incipiente.

Capítulo IX
Uma síntese e algumas considerações

"Onde está a *sabedoria* que perdemos no
conhecimento, onde está o *conhecimento*
que perdemos na *informação*?"
(T.S. Eliot, poeta)

Na transitoriedade de um tipo de sociedade para outro, que vivenciamos, e diante das evidências encontradas, a importância e a gravidade da questão da formação de professores para a educação básica torna-se patente. Tão mais importante é considerar essa gravidade quando se tem claro que formar pessoas tem uma temporalidade bem diferente dos processamentos em nossa sociedade cibernética: formações, aprendizagens, requerem um tempo de maturação que não condiz com a urgência dos problemas educacionais que enfrentamos. Por essa razão iniciar novas formas em ações formativas tem premência. Mudanças educacionais pressupõem mudanças culturais e levam mais de uma geração para mostrarem seus efeitos com abrangência de amplas camadas sociais. Não podemos pensar em futuro para o país com apenas uma pequena elite bem formada.

9.1 Da educação básica e da formação de professores

Nos primeiros 15 anos do século XXI, produziu-se observável progresso social na região, com um tríplice processo de expansão dos direitos educativos: ampliação do acesso a todos os níveis da educação; aumento do financiamento público; reconhecimento dos direitos das populações historicamente marginalizadas.

No Brasil, em uma década e meia, a escolaridade média da população brasileira de 18 a 29 anos subiu de 7,7 para 10 anos de estudo. Persistem,

entretanto, fortes desigualdades quanto ao acesso à educação, à capacidade de prosseguir nos estudos e à qualidade da educação recebida. Elas passam pela grande clivagem da origem socioeconômica da população, pelo seu pertencimento de gênero e étnico-racial. Mas estão também imbricadas com o tipo de atendimento oferecido nas redes de ensino, com as disparidades de desenvolvimento das regiões em que estão situadas e com as suas trajetórias histórico-culturais. Em 2016, eram 48,8 milhões de estudantes matriculados na educação básica e 8 milhões na educação superior, perfazendo um total de 56,8 milhões de alunos nos sistemas regulares de ensino. São 2.196.397 os professores responsáveis pela educação dos alunos da educação básica. A despeito da sistemática queda da natalidade e do crescimento da população abaixo da taxa de reposição, as grandes proporções que assume a oferta de educação básica no país criam grande demanda por professores. Assim, os recursos humanos e materiais necessários para equacionar adequadamente as nossas demandas educacionais serão ainda, por bom tempo, muito volumosos.

Há que considerar, contudo, como alerta o IBGE, que o Brasil está vivendo um momento de bônus demográfico muito propício ao desenvolvimento, visto que a proporção de jovens e adultos é atualmente maior que a quantidade de crianças e de idosos na população. Essa situação cria condições favoráveis para investir mais na qualidade da educação novas gerações (que estão se tornando gradativamente menores), bem como nas demandas educacionais mais diversificadas. Para tanto há necessidade de políticas mais objetivas para a formação de professores.

O crescimento do atendimento na educação básica deveu-se aos esforços de diversas políticas de ampliação das redes escolares de educação básica para universalizar o acesso, e isso fez crescer a demanda urgente por docentes, o que afetou a qualidade de suas formações. Optou-se por cursos mais rápidos, ou programas de formação docente simplificados, apostou-se na modalidade EaD, sem forte regulação e monitoramento. No presente momento cabe refletir sobre este aspecto e aliar-se a perspectiva da qualidade à da quantidade, dado que não é mais momento de conviver com políticas docentes que privilegiam apenas a quantidade de formados para atender à crescente demanda por escola. É possível, mas também urgente, no contexto atual, qualificar melhor as formações docentes, seja a inicial nas graduações ou as continuadas para os professores em exercício.

Ainda estamos apenas no processo de expansão das matrículas nos cursos de licenciatura. Como mostrado no Capítulo IV, a evolução das matrículas no conjunto das licenciaturas demonstra um crescimento de proporções expressivas no decorrer deste século. Dentre os cursos de licenciatura os que mais têm crescido são os de pedagogia. Na segunda década o crescimento arrefece nitidamente, tanto no cômputo geral das licenciaturas, quanto nos cursos que preparam docentes para os anos iniciais da educação básica. Observa-se que a expansão das matrículas na licenciatura acontece, sobretudo, por meio da via privada, no entanto, para cursos de licenciatura em áreas específica (como física, história, matemática, etc.) as instituições públicas são mais presentes. Há um perfil diferenciado de expansão da educação superior nas diferentes regiões do Brasil e isso está aliado à sua configuração demográfica e com as peculiaridades socioeconômicas e culturais que as caracterizam. Destaca-se o papel redistributivo exercido pelo setor estatal, em especial nas Regiões Norte e Nordeste, quando as circunstâncias de oferta de cursos são menos atrativas para os interesses do mercado educacional.

Se em meados da primeira década do século o número de matrículas no setor privado já era maior do que no público (54% e 45%), essa diferença se acentua até 2016: as instituições privadas passam a responder por 62% dos estudantes, enquanto as públicas se responsabilizam por 38% deles. Os cursos de pedagogia, que iniciam o século com alto percentual de matrículas no setor privado (67,6%), chegam em 2016 com 81,4%. Em 2016, mais da metade dos alunos da pedagogia frequentam cursos EaD nas instituições privadas (52%). Note-se que, a formação oferecida aos professores dos anos iniciais da educação básica no decorrer dos anos 2000, feita predominantemente por intermédio de instituições privadas e pelo ensino a distância, está também, nos anos mais recentes, se expandindo nesses moldes em maiores proporções entre as licenciaturas das áreas específicas. O viés para oferta desses cursos na modalidade EaD é preocupante, pois as relações mais diretas com escolas, crianças e adolescentes, como recomendado pelo CNE, gestores e educadores, e, o acompanhamento de estágios, tornam-se, no mínimo, complicados. O impacto dessas novas abordagens nas redes de ensino precisa ser considerado.

Nos anos 2000 o papel complementar desempenhado historicamente pelas instituições privadas de educação superior no Brasil em relação ao setor

estatal assume novas nuanças e magnitude. A maior expansão do setor privado do que a do setor público nos anos 2000 se beneficia em larga medida de programas de financiamento do governo federal destinados a subsidiar estudantes de baixa renda, como o Fies e o Prouni. Em que pese a importância desses investimentos para esses estudantes há que se considerar os seus efeitos mais amplos no sistema de ensino.

Outro aspecto a considerar é que, a maior precisão na coleta de dados sobre os professores e o exercício docente, não tem sido devidamente acompanhada da projeção das demandas de profissionais habilitados nas diferentes áreas e etapas do sistema escolar, articulada à consideração das mudanças no perfil de crescimento demográfico da população. Isso seria importante para melhor direcionamento de políticas de incentivo em que o orçamento público é comprometido.

9.2 Alguns dados impactantes

(a) Relação ingressantes x concluintes

Do total de alunos ingressantes nos cursos de licenciatura em 2013, a proporção de concluintes em cursos mais curtos (3 anos), ou mais longos (4 anos) é semelhante: gira em torno de 50%. Ela se mantém também semelhante entre as instituições públicas e privadas e entre os cursos presenciais e EaD. Não obstante, a perda da metade dos estudantes nos cursos de licenciatura representa enorme desperdício de recursos materiais e humanos. Os altos índices de evasão e repetência encontrados nesses cursos podem ser explicados mediante variáveis de contexto, mas também são em parte devidos às dinâmicas intrínsecas ao seu funcionamento. Nas disciplinas da área de ciências e matemática a evasão supera a casa dos 50%.

(b) Relação candidatos x vagas

O exame da relação vagas/candidatos/alunos ingressantes impacta por razão da quantidade de vagas oferecidas e a dificuldade de preenchê-las (vagas: 2,2 milhões, ingressantes: 595 mil). Apesar do número grande de candidatos que postula a entrada no ensino superior, proporcionalmente há uma pequena

quantidade de egressos do ensino médio (50% dos que nele ingressaram). Há um funil aí. Porém, 1,9 milhão de vagas (89,4%) nas licenciaturas estão no setor privado e apenas 10,6% no setor público. As vagas do setor público são disputadas por mais de 1,6 milhão de estudantes (58,2% dos candidatos), atraídos, pela melhor qualidade dos cursos e por sua gratuidade. A média de sete candidatos/vaga nos cursos públicos de licenciatura é bem menor do que dos cursos prestigiados, mas no campo da educação, a procura pelas vagas públicas torna a concorrência relativamente acirrada para a população que as demanda. Contudo, mais de um milhão de estudantes (41,8% do total de inscritos) dirigem-se ao ensino superior privado e vagas ficam sobrando. O aumento de subsídios públicos para o setor privado, as baixas mensalidades cobradas principalmente na modalidade a distância, a maior oferta de instituições e cursos no período noturno, são fortes atrativos para a população que demanda por licenciatura, em especial pela pedagogia. Esse segmento também, não raro, se autoexclui da concorrência por conta das vagas públicas e pela distância social que o separa do universo cultural das universidades públicas.

Então, a despeito da enorme procura pelas IES públicas e das poucas vagas existentes, 39% delas não são ocupadas; 92.892 estudantes que poderiam estar estudando nessas instituições deixaram de ser atendidos em 2016. No setor privado as vagas ociosas ficam em torno de 1,5 milhão, sendo o percentual de ocupação inferior a 25%.

Há que considerar a dificuldade que tem a população em idade laboral de arcar com os custos diretos e indiretos da frequência aos cursos superiores. Para tanto conta não só o que ela gasta para se manter estudando (em cursos gratuitos ou pagos), mas também o que ela deixa de ganhar pelo fato de estar estudando, sobretudo em um cenário adverso do ponto de vista econômico.

A extrema disparidade na oferta de vagas tem implicações importantes no que se refere aos gastos públicos. Em muitos cursos privados as vagas oferecidas são meramente virtuais; quando não há demanda a vaga não é aberta – o curso é fechado temporária ou permanentemente. Na esfera pública, é necessário investimento prévio de recursos para assegurar que as vagas sejam oferecidas. O seu não preenchimento, além das decorrências sociais, implica uma subutilização de recursos efetivamente despendidos.

Algumas hipóteses podem ser levantadas sobre a ociosidade das IES públicas:

- A recente expansão da educação superior pública teria sido realizada na base de critérios clientelísticos mais do que de estudos criteriosos sobre a demanda das regiões.
- Dificuldade que encontra o ensino superior de modificar as suas estruturas e modo de funcionar, de formular currículos e de criar abordagens mais afinadas com a clientela que atende e mais em conformidade com as demandas da educação básica que precisam contemplar.
- Têm sido escassos e insuficientes os apoios oferecidos aos estudantes de baixo repertório cultural e educacional com vistas a assegurar a sua permanência com sucesso nos cursos.

(c) O viés do financiamento ao ensino superior

Outro dado diz respeito ao financiamento federal. Entre 2004 e 2014 as despesas públicas da esfera federal com educação quase quadruplicaram em termos reais, superando os 18% obrigatórios pela constituição. O investimento nas universidades federais representou mais de três vezes o gasto em 2004, o que exige mais gastos correntes no futuro para a sua manutenção. No entanto, o que mais se destaca nos gastos federais é o crescimento de 1.100% das despesas com o Fies. Excetuando os gastos com pessoal, o programa já é o maior item de desembolso federal em educação, representando, sozinho, 15% de toda a sua despesa. Supera, portanto, a despesa da União com o Fundeb, que gasta 12% dos seus recursos para complementar o financiamento do ensino fundamental, médio e da educação infantil a cargo dos estados e municípios, com vistas à maior equidade na distribuição de recursos entre os entes federados. Quanto ao ProUni, o conjunto de benefícios fiscais das instituições contempladas ficou em torno R$ 600 milhões nesse ano. No total, decrescem as despesas do governo federal com os programas voltados para a educação básica que, de 55% em 2004, passam a 37% em 2014 (MENDES, 2015). Pondere-se, como já colocava Dias Sobrinho (2009), que embora reconhecendo os benefícios da inclusão e dos programas afirmativos, esses programas têm os seus limites, uma vez que eles apenas tangenciam o caráter desigual da sociedade, uma vez que "as relações de

seleção e diferenciação social não só permanecem como se aprofundam no interior do sistema educacional" (DIAS SOBRINHO, 2009).

Mas não se cogita, de rever esse perfil de financiamento. Ao contrário, o Fies é o único programa da educação que está fora do contingenciamento de verbas determinado pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela os gastos primários da União por 20 anos. Diante desse quadro, cabe a pergunta: como reorientar os gastos públicos de modo que eles efetivamente assegurem retorno à sociedade em termos do fortalecimento da educação básica, da qualificação da população, e, em particular, dos docentes, promovendo a redução das desigualdades de oportunidade e de acesso ao saber e ganhos de renda?

9.3 Dos estudantes das licenciatura

Embora tenha havido um aumento desmedido do número de matrículas nas licenciaturas nos primeiros anos deste século (1,5 milhão de alunos em 2016), a despeito da baixa atratividade da carreira docente, chama a atenção o crescimento da proporção dos estudantes de pedagogia no período e a queda generalizada do número e/ou da representatividade dos estudantes de todos os demais cursos.

Sinalizamos algumas características desses estudantes:

- *Ensino médio de origem* – a maioria provém do ensino médio geral, portanto, sem nenhuma iniciação em aspectos da área educacional. Entretanto, nos cursos de pedagogia, diplomados em magistério ainda constituem ¼ dos concluintes desse curso. Observa-se ainda um aumento significativo de alunos da escola pública nas licenciaturas o que leva à constatação que eles se tornaram cursos "populares", à medida que os seus alunos passaram a efetivamente representar as camadas majoritárias da população.
- *Capital cultural* – as famílias dos estudantes em licenciatura têm baixo nível geral de escolarização. Desde o início dos anos 2000, pouco mais de 30% desses estudantes constituíam os primeiros entre os seus familiares que logravam concluir o ensino médio, e algo mais do que 10% os conseguiam fazer um curso superior. Muito diferente é o perfil sociocultural de origem dos estudantes dos cursos mais prestigiados pela sociedade nas IES brasileiras. Entretanto, entre os pais de todos os licenciandos, a proporção

daqueles que possuem instrução de nível médio continua sendo um pouco maior do que a da população em geral. Mas, cotejar o perfil dos estudantes dessas outras áreas com o dos alunos das licenciaturas dá ensejo, por si só, à constatação da força dos marcadores sociais e culturais na determinação da trajetória escolar dos estudantes.

- *Escolha do curso* – as respostas mais numerosas sobre a escolha da licenciatura ou da docência coincidem: "Porque acredito ser essa a minha vocação!" A atual representação do magistério como vocação pode contribuir para neutralizar a crescente importância que vem sendo atribuída aos saberes especializados, na medida em que procura resgatar o mundo dos afetos mais do que os aspectos associados às tecnicalidades da profissão. A importância do curso de licenciatura parece maior entre os estudantes de Pedagogia. Para os demais essa escolha figura mais frequentemente como uma opção possível de atividade profissional e não necessariamente aquela pela qual eles optariam se tivessem outras alternativas viáveis de escolha.
- *Envelhecimento dos estudantes* – os estudantes de licenciatura tornam-se sensivelmente mais velhos entre 2005 e 2014. Os de pedagogia, que já ocupavam as faixas etárias mais avançadas em 2005, passam dos 34,7% de jovens que tinham então entre 18 a 24 anos, para 21% em 2014. Aumentam os da faixa de 30 a 39 anos (de 26,6% para 34,4%) e os dos grupos etários subsequentes, ainda que em proporções menores.
- *Gênero* – a maciça presença feminina no curso de pedagogia parece dar continuidade à trajetória específica da própria escolarização da mulher. Foi por intermédio da expansão dos cursos normais ao longo do século passado que proporção significativa das jovens adolescentes obteve acesso ao ensino de nível médio no país. Observa-se que, no conjunto das estudantes de sexo feminino concluintes de todos os cursos de licenciatura, as alunas de pedagogia representam mais da metade delas (57,4%). Pelos dados, a hipótese de que os cursos de licenciatura que oferecem maiores possibilidades de emprego fora do magistério costumam ser os mais procurados pelos homens, parece não se sustentar na maioria dos casos, nem tampouco a de que eles prefeririam as áreas duras às ciências humanas, ou às artes. Um dado novo a assinalar é que, se ainda há maior número de mulheres do que de homens entre os concluintes das licenciaturas, com exceção dos cursos de pedagogia,

a proporção de homens aumenta no cômputo geral das licenciaturas enquanto a de mulheres diminui.

- *A cor dos estudantes* – no Censo Demográfico de 2010 enquanto os que se declaram negros constituem o segmento majoritário do país, com 51% dos seus habitantes (o que corresponde à soma de 8% de pretos e 43% de pardos) e a fatia dos brancos equivale a 48% da população, no ensino superior são os estudantes brancos que constituem a maioria: 65%. Entre os dados dos estudantes das licenciaturas no período entre 2005 e 2014 a representação dos brancos baixa muito (de 61,3% para 46,1%) em comparação com o aumento da presença dos negros, que sobre de 35,9% para 51,3%. Em 2014, em nove dos 14 cursos de licenciatura avaliados, a representação dos negros é igual ou maior do que 51% dos estudantes. Entre os que têm metade dos alunos pretos e pardos estão pedagogia (50%) e filosofia (49,9). Decididamente a grande maioria dos estudantes dos cursos de licenciatura, excetuando os do campo da arte e a educação física, mudou de cor. Na média, o total de concluintes negros equivale à sua representação na sociedade brasileira, de acordo com o Censo Demográfico de 2010. Outro dado interessante é que os estudantes indígenas, embora em pequenos números, estão presentes em todos os cursos de licenciatura.
- *Renda familiar, trabalho e custeio dos estudos superiores* – acentua-se a tendência de inflexão dos estudantes da docência para as faixas de renda mais baixa. Se, em 2005, metade dos licenciandos provinha dos estratos médios da população, em 2014 eles passam a representar apenas 1/3 dessa camada. Em contrapartida os estudantes de 2014 encorpam o grupo dos segmentos com renda até três salários mínimos (61,2%), passando a constituir um contingente maior do que o que corresponde ao total da população brasileira nessa faixa (Censo 2010). A despeito da origem mais modesta dos estudantes de pedagogia, a tendência ao rebaixamento das faixas de renda familiar atinge os dois grupos de licenciandos em proporções semelhantes. Houve diminuição da contribuição da família ou de terceiros para financiar os gastos dos estudantes que, em sua maioria, têm renda própria (60,2%). Entretanto, o nível de atividade remunerada dos licenciandos diminuiu no intervalo de 10 anos e aumentou a proporção de estudantes que não está trabalhando e, ligeiramente a daqueles que têm

um trabalho eventual. A proporção de auxílios federais recebidos pelos estudantes (Prouni e Fies e suas combinações) é relativamente equivalente entre os dois grupos (13,4% e 12,8%), embora o percentual de alunos de pedagogia em instituições privadas seja muito maior. Ao todo, os estudantes concluintes dos cursos de pedagogia receberam em 2014 em torno de 19% de subsídios governamentais para manter-se nos estudos, enquanto esse montante correspondeu a 17% para os estudantes das outras licenciaturas. Em vista da mudança do cenário nacional na segunda metade da última década, é provável que apenas para os professores recrutados entre os segmentos majoritários da população a profissão do magistério possa ser interpretada como uma possibilidade de consolidação de sua frágil condição de emergentes em uma sociedade que vem passando por câmbios tão profundos como a brasileira.

9.4 Formação inicial nas licenciaturas

Quanto ao processo formativo, os referenciais e as diretrizes curriculares de âmbito nacional para a educação básica existentes pressupõem um currículo ordenado por grandes áreas de conhecimento, que permitem pensar em uma perspectiva integrada as diferentes disciplinas escolares do ensino fundamental e médio. Na educação infantil as áreas ou campos de experiência apresentam características interdisciplinares. Entretanto, as licenciaturas continuam, grosso modo, voltadas para as disciplinas específicas do currículo da escola básica e não propriamente para uma formação mais integrada e interdisciplinar. Além da fixação estritamente disciplinar, a formação em educação mostra carências evidentes nos currículos das licenciaturas. A cultura dominante é fundamentalmente bacharelesca. Reflete isso também opções feitas pelas políticas públicas como as que levaram à transformação de antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que ofereciam formação de nível médio e pós-médio, nos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), com *status* de universidade, instados a oferecer licenciaturas.

Há aspectos apontados nas análises realizadas neste livro que destacamos como merecendo consideração por parte das políticas, dos gestores, instituições

formadoras e seus docentes, no que se refere ao papel e às práticas políticas e práticas institucionais voltadas à formação de professores. Esses aspectos sinalizam para:

1. A necessidade de superar nossa condição histórica de não atribuir a devida importância à formação de professores para a educação básica, visando à sólida formação para o exercício do magistério, aliada à construção de uma carreira digna.
2. Ter claro o perfil desejável desse profissional, considerando que será um agente atuante na construção de aprendizagens relevantes à vida humana e social.
3. Considerar na formação dos docentes para a educação básica os contextos sociais e culturais que permearão seu trabalho, bem como as características emergentes da sociedade na qual as próximas gerações viverão.
4. Mudar as dinâmicas formativas atuais é imperioso, o que demanda ação mais incisiva do MEC e do CNE, dado que a grande maioria dos cursos de formação inicial de professores, nas graduações no ensino superior, está na alçada do governo federal. Essa questão está posta tanto no PNE (2014-2024), como no Parecer CNE/CP nº 02/2015 e Resolução nº CNE/CP 02/2015.
5. Buscar avanços na construção da perspectiva que a docência é um trabalho com base tanto em conhecimentos e competências específicas, como em princípios e valores profissionais, postura que demanda uma formação inicial mais coerente, integrada e interdisciplinar.
6. Estudar cuidadosamente a oferta de cursos de licenciatura dimensionando-a com maior cuidado, atentando para as áreas de conhecimento dos currículos da educação básica.
7. Aproximar as instituições formadoras e as escolas. Os estágios em escolas, integrados à formação, merecem atenção especial. Importante é reconhecer que a atividade docente nas escolas é ponto fundamental na formação, sendo necessário que se cuide de oferecer experiências reais, bem orientadas e avaliadas, nas redes escolares aos futuros docentes.
8. Criar e sustentar um sistema de apoio aos cursos de licenciatura em seus projetos, e também apoios que envolvam formadores atuando nas

licenciaturas, no ensino superior, e professores orientadores de estágios nas escolas (apoios diversos a bons projetos de formação, bolsas, montagem de laboratórios de ensino etc.).

9. Repensar as propostas imediatistas e programas de formação rápida e em modalidades de educação a distância que não têm contribuído para aumentar a sua qualidade. Torna-se necessário aliar a perspectiva da qualidade à da quantidade.
10. Criar meios de acompanhamento específico das licenciaturas, observando suas propostas curriculares e sua efetividade nas comunidades escolares e aprimorar o Enade nessa perspectiva.
11. Cuidar das características dos formadores de professores, docentes das instituições de nível superior, levando em consideração novos requisitos necessários à sua inserção e atuação nos cursos dedicados à formação de professores para a educação básica.
12. Levar em conta as dificuldades que se vinculam ao nível de preparação dos estudantes que escolhem os cursos de licenciatura e estimular as instituições de ensino superior que os recebem a desenvolver propostas pedagógicas que permitam a superação dessas barreiras.
13. Seria desejável que a tarefa formativa não ficasse restrita ao interior de uma disciplina, como em geral ocorre, mas que pudesse ser desenvolvida em compartilhamentos, em propostas conjuntas, por meio de projetos com a participação de vários docentes de diferentes áreas, por exemplo. Nos cursos de formação para a docência quase não se trabalha com projetos integrados e interdisciplinares, com uso de recursos midiáticos, por exemplo.

9.5 Sobre as propostas para formação de professores que mostram mudanças

- *Concepções e práticas:* ao buscar analisar algumas tentativas de inovação em práticas de docentes do ensino superior de cursos de licenciatura, em ações mais institucionais e em gestões públicas, houve necessidade de se compreender questões ligadas a concepções e práticas que orientam processos formativos com o objetivo de se ter um pouco mais de clareza

das perspectivas que subjazem a propostas e ações de formação. Nesse escopo, em relação às concepções e práticas que orientam os processos formativos, o estudo da bibliografia de referência mostrou que:

- Temos trabalhado mais com as concepções do professor reflexivo e investigador e mais recentemente com a busca do trabalho colaborativo. No entanto, a intersecção dessas concepções com as implicações das questões de justiça social e para contemplar a diversidade, se faz ainda pouco presente.
- Tem sido muito frequente a valorização de narrativas em contextos de formação inicial e contínua. As narrativas são tomadas como estratégia de formação, de práticas de pesquisa e de intervenção e reconhecidas mediante potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Já o emprego de recursos audiovisuais e de observação das práticas de ensino ainda são pouco presentes na formação inicial e continuada de professores no país.
- As potencialidades dos dispositivos de formação nem sempre são consideradas perdendo-se a oportunidade de análises mais aprofundadas de práticas formativas com a decorrente possibilidade de desenvolvimento criativo de novas práticas pelo crivo de sua efetividade concreta.

• *Experiências de inovação:* nos dicionários um dos sentidos do termo inovação refere-se a alguma ação para introduzir novidades, renovar. Simples. Foi este o sentido que se tomou para buscar as experiências analisadas aqui. Sobre elas pode-se destacar, em síntese, alguns pontos:

- Há novas culturas formadoras gerando novos processos, novas práticas, novas perspectivas e metodologias.
- Há iniciativas presentes em vários pontos (locais) do país, mas ainda são muito pouco institucionalizadas, dependentes de esforços pessoais por falta de políticas contínuas.
- A socialização das iniciativas é restrita. Por outro lado, encontram-se obstáculos culturais, e de outras naturezas, para que essa socialização se faça em maior âmbito, podendo gerar discussões e reordenações.
- Há iniciativas tanto de docentes (um docente ou um grupo) em busca de alternativas formativas, como também propostas institucionais em universidades (poucas), e, propostas de gestões públicas.

- A análise das experiências evidencia uma maior preocupação em promover a articulação entre teoria e prática, e em favorecer a aproximação do licenciando com a escola.
- A articulação entre universidade e escola é um componente muito evidente nas propostas brasileiras, mostrando-se em variados formatos.
- A formalização da parceria entre universidade e escola, para atividades conjuntas, mostra-se como um fator importante para que haja uma verdadeira responsabilidade compartilhada mediante formação do estudante legitimando a proposta formativa, muito particularmente, a dos estágios. Outro fator importante é a escola e seus professores serem tidos realmente como parceiros na construção das propostas, e, não, como apenas executores.
- O fato de haver, para diversas atividades formativas propostas, ou para programas de estágio, uma estrutura bem definida, com princípios orientadores, objetivos claros, projeto de ação e definição das atribuições dos participantes, contribui para que a parceria seja valorizada por todos os envolvidos, favorecendo, inclusive, o diálogo entre todos. Construir pontes exige alicerces.

9.6 Sobre os formadores de professores

- *Dados do Censo da Educação Superior*: observou-se na análise dos dados relativos ao Censo da Educação Superior:
  - Ocorreram mudanças no perfil do formador quando se compara 2009 e 2016, especialmente no que diz respeito ao grau de formação, regime de trabalho e segmentos de atuação do docente: a relação docente/matriculados tem distribuição bem desigual entre as instituições privadas e públicas. Melhorou significativamente o grau de formação dos formadores.
  - A dedicação laboral apresenta perspectivas muito diferentes quando se compara a atuação docente segundo a organização acadêmica e categoria administrativa. Docentes de instituições privadas caracterizam-se mais por trabalhar em tempos parciais, com contrato horista. Os de instituições públicas, em geral, têm contrato integral ou de dedicação exclusiva.

- *A revisão da literatura*: a revisão da literatura sobre os professores formadores mostrou que:
  - O interesse em estudar questões relativas ao professor formador de professores para a educação básica ainda é incipiente.
  - Caracterizar o ofício de professor formador de professores é bastante complexo, pois ele não está constituído e não tem uma função bem identificada e homogênea.
  - As formas atuais de inserção de docentes do ensino superior para atuar nas licenciaturas, e as formas contratuais, não favorecem a formação para o trabalho de professores na educação básica; não favorece a formação de modo integrado, e com acompanhamento mais consistente e contínuo dos licenciandos em seus estudos e atividades.
  - É precário o reconhecimento do formador como figura essencial no desenvolvimento dos licenciandos, o seu fazer docente nas licenciaturas, os conhecimentos que estão na base da docência e a sua formação e constituição profissional.
  - Seria importante refletir sobre a relação histórica entre os vários tipos e níveis de ensino na educação básica, o papel assumido pelas universidades na formação de professores, a cultura acadêmica *versus* a cultura escolar, as relações entre formas de gestão de um lado e outro, as necessidades educacionais emergentes, para avançar inovações/renovações mais aprofundadas e amplas na formação para a docência e na preparação dos formadores de professores.
  - Seria importante, ainda, definir uma agenda de estudos sobre o formador: especificidades do seu trabalho docente; caracterização dos formadores e dimensões dos contextos em que trabalham e do seu perfil; formação do formador; concepções de formação predominantes entre os formadores, etc.
  - Há demanda por estudos que se aproximem das práticas dos formadores, do cotidiano do seu trabalho com o intuito de investigar os processos de desenvolvimento e mobilização dos conhecimentos profissionais indo além das percepções, opiniões e representações dos docentes.

9.7 Finalização

Enfim, advoga-se por uma concepção de formação docente que se mostre com uma perspectiva integradora que propicie condições para que os licenciandos, futuros professores, se apropriem de conteúdos e experiências relativas aos conhecimentos acadêmicos, didático-pedagógicos, de formação geral e de caráter ético-moral, além daqueles concernentes à prática profissional. Que sua formação amplie seus horizontes culturais e os estimulem a estar atentos às questões dos direitos humanos na visão de uma educação mais equitativa no que se refere às diversidades.

Não deixando de considerar a importância de análises e propostas em políticas educacionais e para professores, queremos, no entanto, concluir lembrando reflexões de Antônio Nóvoa (1999) ao analisar a *realidade discursiva* que é marca atual de textos em educação e que se põe como um alerta aos intelectuais e especialistas. Nóvoa observa:

> Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da 'sociedade do futuro' [...]. O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêm surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes [...]. A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a ação e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa [...] (NÓVOA, 1999, p. 2).

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, 2011.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G.; WAISELFISZ, J. *Juventude na escola, sentidos e buscas*: por que frequentam? Brasília, DF: Flacso/Brasil, OEI, MEC, 2015.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 779-796, 2008.

AGUERRONDO, I. Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In: PREAL. *Maestros en América Latina*: nuevas perspectivas sobre la formación y el desempeño. Santiago de Chile: Editorial San Marino, 2004.

AIKAWA, M. S.; GONZAGA, L. T. Programa de tutoria educacional: uma experiência inicial de formação continuada em serviço. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE. 12. Curitiba, Paraná, oct. 2015. *Anais*... Curitiba, 2015. Disponível em: <http:// educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15962_9613.pdf>.

ALBUQUERQUE, M. P.; FRISON, L. M. B.; PORTO, G. C. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 73-86, 2014.

ALMEIDA, M. E. et al. *Educação a distância*: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em Pedagogia; relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012.

ALMEIDA, P. C. A. Formação do professor e os conhecimentos da psicologia. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 236-248, 2007.

ALMEIDA, P. C. A.; ABDALLA, M. F. B. *Formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da educação inclusiva*: informe final. Santiago do Chile: UNESCO-OREALC, 2017.

ALMEIDA, P. C. A.; ABUCHAIM, B. Incentivo a quem ensina a ensinar: análise de práticas formativas premiadas pela Fundação Carlos Chagas In: ANDRÉ, M. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016. p. 189-212.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Revista Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

ALMEIDA, P. C. A.; YERED, P. L. Os efeitos do Programa Pedagogia Parfor para a identidade docente dos professores formadores In: ALMEIDA, P. C. A.; YERED, P. L. *Formação de professores, v. 1*: gestão e identidade profissional; implicações do PARFOR1 ed. Santos, São Paulo: Editora Universitária Leopoldianum, 2017. p. 207-228.

ALTET, M.; GUIBERT, P. Construire um curriculum européen partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. In: PASQUAY, L. et al. *Travail réel des enseignants et formation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur S.A., 2014. p. 79-96.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia? In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 233-244.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MAIA, H. Formação e trabalho docente: representações de professores de curso normal médio. In: SOUZA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; ENS, R. T. (Org.). *Representações sociais*: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente. Curitiba: Champagnat; São PAULO: Fundação Carlos Chagas, 2012. (Coleção formação do professor, 7).

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, v. 34, n. 124, p. 851-879, 2013.

AMARAL, N. C. A educação superior brasileira: dilemas desafios e comparações com países da OCDE e do BRICS. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 717-736, jul./set., 2016.

AMARAL, N. C.; JACOB, V. Política de expansão da educação superior no Brasil: Prouni e Fies como financiadores do setor privado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, 2016.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, p. 592-608, 2009.

ANDRADE, L. T. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, 2003.

ANDRADE FILHO, A. *O uso do portfólio na formação continuada do professor reflexivo pesquisador*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANDRÉ, M. E. D. A. Articulando pesquisa e prática no mestrado profissional. In: CARVALHO, M. V. C.; CARVALHEDO, J. L. P.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs). *Caminhos da pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil.* Teresina, Piauí: Edufpi, 2016b. p. 83-98.

ANDRÉ, M. E. D. A. A formação do pesquisador da prática pedagógica. *Revista Plurais*, Salvador, v.1, n.1, p. 30-41, 2016d.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016a. p. 17-34.

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016c. p. 49-70.

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.22, p. 203-219, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, p. 122-143, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Tutoria acadêmica no mestrado profissional: um aprendizado compartilhado. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 47, p. 37-50, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PONTIN, M. M. D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PRÍNCIPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, 2017.

ANFOPE. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO, 11. Rio de Janeiro, 20 out. 2017. *Anais*... Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 523-525.

ANFOPE. Documento final. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: "POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONJUNTURA NACIONAL AVANÇOS E RETROCESSOS", 17. Goiânia, 2016. *Anais*... Anfope, 2016.

ANFOPE. Documento final. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 10. Brasília (DF), 2000. *Anais*... Anfope, 2000.

ARAGÃO, A. M. F. Ciência e reflexividade: considerações a partir de um projeto formativo-investigativo. *Magis: Editorial Pontificia Universidad Javeriana*, v. 5, p. 17-29, 2013.

ARAÚJO, E. S. O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico cultural 2007. In: REUNIÃO ANPED, 30. Caxambu, MG, 2007. *Anais*... Caxambu: Anped, 2007.

ARTES, A.; RICOLDI, A.M. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior: o não lugar feminino. In: ITABORAÍ, N.R.; RICOLDI, A.M. (Orgs.). *Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?* Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. p. 81-93.

ÁVALOS, B. *Formación inicial docente:* Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes; borrador para discusión. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC/CEPPE, 2011.

ÁVALOS, B. La profesión docente en la literatura internacional: temas y marcos conceptuales. In: ÁVALOS, B. (Ed.) (2013). *Héroes o villanos?* La profesión docente en Chile. Santiago de Chile: Universitária, 2013. p. 33-62.

ÁVALOS, B. (Ed.). *Héroes o villanos?* La profesión docente en Chile. Santiago de Chile: Universitária, 2013.

ÁVALOS, B.; MATUS, C. *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional:* evidencia nacional del estudio internacional IEA TEDS-M. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2010.

AZEVEDO, F. et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARRETTO, E. S. S. *Estudo da implantação da escola de 8 anos, v. 1*: Projeto Educação e Desenvolvimento Social, FCC/FINEP/SEE-SP. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, ATPCE, 1983.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

BARRETTO, E. S. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, 2010.

BARRETTO, E. S. S. et al. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 30, p. 21-40, set. 1979. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n30/n30a03.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

BAUER, A. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, B. A. (Org). *O trabalho docente*: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados/FCC, 2013. p. 5-70.

BAZDRESCH, M. Las competencias en la formación docente. *Educar: Revista de la Secretaría de Educación*, Jalisco, Mex., n. 5, 1998.

BEGO, A. M. *Implementação de unidades didáticas multiestratégicas na formação inicial de professores de química*. Prêmio Rubens Murillo Marques 2016: experiências docentes em licenciaturas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 55-72. (Textos FCC).

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 26-42, 1984.

BERTOLIN, J. C. G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos á imprescindível regulação do Estado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, 2011. Disponível em: <http://dx. doi.org/10.1590/51517-97022011000200002>.

BESERRA, B. L. R. *A construção do olhar antropológico na formação docente*. Prêmio Rubens Murillo Marques 2016: experiências docentes em licenciaturas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 93-121. (Textos FCC).

BITENCOURT, L. P. A contribuição do uso de portfólios na formação inicial de professores de matemática. *Revista da Faculdade de Educação*, a. 8, n. 14, 2010.

BORGES, C. Os saberes do professor da educação básica e seus componentes disciplinares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Poços de Caldas, 5-8 out, 2003. *Anais*... Caxambu: Anped, 2003.

BOTELHO, L.L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools*: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, A. C. P.; FERENC, A. V. F.; BRAÚNA, R. de C. A. Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 343-355, 2015.

BRASIL. (Constituição de 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, sobre a educação a distância. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 29 jan. 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Determina a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos de idade. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. PEC do teto dos gastos públicos. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 16 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 13 jul. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Estabelece Piso Salarial Profissional Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o artigo n.61 da Lei nº 9.393/1996 com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 7 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. (Lei de Cotas). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a 11.494/2007 que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, dá outras providências, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 maio 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Centro Específico de Formação e Especialização do Magistério – CEFAM*. Brasília, DF, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. *Direitos humanos em educação*: Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC/PDE, 2013. (Série cadernos pedagógicos). Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Fies*. Brasília, DF: MEC/FNDE, s.d. Disponível em: <www.fnde.gov.br/financiamento/dados-estatisticos/item 4753-dados-do-fies>. Acesso em: 5 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Formação de Professores*. Brasília, DF, out. 2017. Disponível em: <portal.mec.gov.br/ index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. *Fundo de Financiamento Estudantil – Fies*: relatório de contas anual; relatório de gestão do exercício de 2015. Brasília: DF, abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *B823 Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3):* Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. 2. ed. rev. atual. Brasília, DF: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 227/2007. Brasília, 2007. Disponível em: <www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=80855>. Acesso em: 5 dez. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Depois do capitalismo financeiro-rentista, mudança estrutural à vista? *Novos Estudos Cebrap,* São Paulo, v. 36, n. 1, p. 137-151, 2017.

BRITO, C. C. de P. Entretecendo vozes na (re)escrita de diários reflexivos de professores de línguas em formação inicial. *SIGNUM: Estudos e Linguagem*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 65-83, 2012.

BURNS, B.; LUQUE, J. (Coord.) *Professores excelentes:* como mejorar el aprendizagem en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Grupo del Banco Mundial, 2014. (Serie del Foro sobre Desarollo de America Latina).

BURTON, G. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, 2014.

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

CÁLIS, O. G. T. *Quando as memórias são a matéria*: memoriais de professoras alfabetizadoras e instabilidade genérica. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CALLEGARI, C. *Radicalizar o pacto pelas crianças do Brasil*. IBSA-Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada, s.d. Disponível em: <http://www.ibsa.org.br/radicalizacao.php>. Acesso em: 18 jun. 2015.

CAMPOS, M. M. M. *Ensino obrigatório e as crianças fora da escola, v. 5*: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola, na cidade de São Paulo; Projeto Educação e Desenvolvimento Social, FCC/FINEP/SEE-SP. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, ATPCE, 1986.

CÂNDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Duas Cidades, 1971.

CANOAS (RS). Diretoria Pedagógica. *Saberes em Diálogo, Docência, Pesquisa e Prática Pedagógica*: Seminário Municipal. 2018. (Apresentação em powerpoint).

CANOAS (RS). Diretoria Pedagógica. *Saberes em Diálogo*: Seminário Municipal. 2017. (Apresentação em powerpoint).

CAPES. *Sistema de Dados Georreferenciados*. Brasília DF: Ministério da Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016.

CARR, D. *Time, narrative, and history*. Bloomington: Indiana University Press, 1986.

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 77-84, 1996.

CARVALHO, D. L.; FIORENTINI, D. Refletir e investigar a própria prática de ensinaraprender matemática na escola. In: CARVALHO, D. et al. *Análises narrativas de aulas de matemática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 51-63.

CARVALHO. J. S. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, 2017.

CARVALHO. J. S.; PORTO, L. S. *Portfólio educacional*: proposta alternativa de avaliação. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

CASTEL, R. *Metamorfoses da questão social*: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org). *A sociedade em rede:* do conhecimento à acção política. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006. p. 17-30.

CAVALCANTE, M. J. *CEFAM*: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 31, n. 111, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://dx. doi.org.10.159/S0101-733020100002000010>.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. de A.; SILVA, H. H. M. da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. *Avaliação, Campinas*, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015.

CISLAGHI, J. F. Precarização e superexploração do trabalho docente: a expansão das matrículas e o aumento da relação professor/aluno. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, a. 20, n. 47, 2011.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Narrative inquiry*: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000

CNE. *Parecer CNE/CP nº 115/1999*. Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 1999.

CNE. *Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2015a.

CNE. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002.

CNE. *Resolução CNE/CP nº 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002.

CNE. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Brasília. DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2006.

CNE. *Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2012.

CNE. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. Brasília, DF, 2015b.

COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, n. 19, p. 5-28, 2003.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: learning of teach over time. *Kappa Delta pi Record*, p. 108-122, 2012.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Teacher learning communities. In: GUTHRIE, J. (Ed.). *Encyclopedia of Education*. 2. ed. New York: Macmillan, 2002.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDÃO, F. A. Vinte anos da LDB: avanços e perspectivas. In: CURY et al. *20 anos da LDB*: avanços e perspectivas para a próxima década. São Paulo: CEE/SP, Jatobá, 2017. p. 45-68.

COSTA, S. A. *Residência docente, formação e profissionalização de professores*: as experiências de egressos do Programa do Colégio Pedro II. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ, Baixada Fluminense, Duque de Caxias.

COX, C.; MECKES, L.; BASCOPÉ, M. La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década de 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo,* Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, v. 46-47, 2010.

CPEIP. *Marco para la Buena Enseñanza*. 7 ed. República de Chile: Ministerio de Educación/Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, dic. 2008.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e eficaz? *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 09-40, 2013.

CRAHAY, M. et al. Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 316-388, 2016.

CRECCI, V.M. D*esenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, e172761, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172761>. Acesso em: 16 abr. 2018.

CRUZ, G. B. da; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 181-203, 2014.

CRUZ, G. B. da; CAMPELO, T. da S. O professor formador e o ensino de didática no curso de geografia: a perspectiva dos alunos. *Revista Diálogo Educacional*, v. 16, n. 50, p. 851-870, 2016.

CRUZ, G. B. da; MAGALHAES, P. A. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 2, p. 483-498, 2017.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um caminho percorrido, um presente desafiante. In: CURY et al. *20 Anos da LDB*: avanços e perspectivas para a próxima década. São Paulo: CEE/SP, Jatobá, 2017. p. 19-44.

CYRINO, M. *Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado*: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, 2014.

DAVIS, C. L. F. et al. Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, v. 3, p. 7-360, 2012.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros., São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2012. (Textos FCC, 34).

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores*: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001.

D'AZEVEDO, M. D. M. Instrução pública nos tempos coloniais. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v. 55, p. 2, p. 141-158, 1893.

DEMARTINE, Z. B. F.; TENCA, S. C.; TENCA, A. Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 61-71, 1985.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DOURADO, L. F. Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação,* a. 21, n. 1, p. 27-33, 2016.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 37, p. 351-365, 2009.

DYSON, A. Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. In: VERDUGO ALONSO, M. A.; JORDÁN DE URRÍES VEGA, F. J. (Ed.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú, 2001. p. 145-160.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. Profissão de quem professa? Representações sobre profissão do professor. *Educação & Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 13, p. 107-129, 2009.

ESQUIVEL, V.; FAUR, E.; JELIN, E. Hacia la conceptualización del cuidado: família, mercado y estado. In: ESQUIVEL, V.; FAUR, E.; JELIN, E. (Eds.). *Las lógicas del cuidado infantil*: entre las famílias, el estado y el mercado. Buenos Aires; IDES, 2012. p.11- 44

FANFANI, E. T. *La condición docente*: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguai. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, 2007.

FANFANI, E. T. (Org.). *El oficio de docente*: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

FARIAS, I. M. S. de. *Inovação, mudança & cultura docente*. Brasília: Liber Livros, 2006.

FELICETTI, V. L.; FOSSATTI, P. Alunos Prouni e não Prouni dos cursos de licenciatura: evasão em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 30, n. 51, p. 265-282, 2014.

FERREIRA, M. O. V. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 225-240, 2006.

FERREIRA, L. H.; PRADO, G.V.T.; SADALLA, A. M. F. A. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. *Revista Hipótese*, v. 1, p. 204-227, 2015.

FIORENTINI, D. *Anotações sobre o GDs, Grupo de Sábado*. Campinas: Unicamp, 2016.

FIORENTINI, D. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. In: SEMINÁRIO PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA. Lisboa, 2013. *Anais*... Lisboa, 2013b. p. 1-26.

FIORENTINI, D. A Didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal*: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: s.n., 2004. p. 243-257.

FIORENTINI, D. Grupo de Sábado: uma história de reflexão, investigação e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Orgs.). *Histórias e investigações de/em aulas de matemática*. Campinas: Alínea, 2006. p. 13-36.

FIORENTINI, D. Learning and professional development of mathematics teacher in research communities. *Sisyphus: Journal of Education*, v. 1, n. 3, p. 152-181, 2013a.

FIORENTINI, D.; CARVALHO, D.L. O GdS como lócus de experiências de formação e aprendizagem docente. In: FIORENTINI, D.; FERNANDES, F. L. P.; CARVALHO, D. L. (Orgs.). *Narrativas de práticas de aprendizagem docente em matemática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 15-37.

FIORI-SOUZA, A. G. Diários reflexivos na formação inicial de professoras de inglês: uma análise das marcas de modalidade e avaliação. *Revista Eletrônica Pro-Docência UEL*, Londrina, Paraná, v. 1, n. 3, 2013.

FIRME, M. V. *Portfólio coletivo*: artefato do aprender a ser professor(a) em Roda de Formação em Rede. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul.

FREITAS, D.; SOUSA JR, A. J. de. Importância do memorial de formação enquanto estratégia de formação profissional no projeto veredas. *Revista Olhares e Trilhas*, v. 5, 2004.

FULLAN, M. *Change forces*: probing the depths of educational reform. London: Falmer Press, 1993.

FULLAN, M. *Leadership and sustainnability*. Thousand Oaks: Corwin, 1995.

FUZER, C. *Leitura e avaliação de textos*: etapas para a formação inicial de professores de produção textual. Prêmio Rubens Murillo Marques 2017: experiências docentes em licenciaturas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. p. 11-51. (Textos FCC).

GADOTTI, M. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. *Revista ADUSP*, p. 14-20, 1996.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 149-168, 1999.

GATTI, B. A. Avaliação da extensão universitária: da institucionalização às suas práticas. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 13-30, 2004.

GATTI, B. A. Avaliação institucional: qualidade da educação. *Estudos em Avaliação Educacional,* São Paulo, v. 21, p. 93-107, 2000.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 229-243.

GATTI, B. A. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-478, 2003.

GATTI, B. A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 5. Bauru, 2015. *Anais*… UNESP, 2015. (1 CD-ROM).

GATTI, B. A. El inicio de la carrera docente en Brasil: formas de ingreso, primeras experiencias profesionales y políticas educativas. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN A LA DOCENCIA, 3. Santiago de Chile, 2012. *Anales*… Santiago de Chile, 2012.

GATTI, B. A. Políticas de formação de professores. In: SCARELLI, G. (Org.). *Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e sua relação com a pesquisa*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 206-233.

GATTI, B. A. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (Org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador (BA): Editora da UFBA, 2015. p. 25-34.

GATTI, B. A. Sobre a formação de professores para o 1° e 2° graus. *Em Aberto*, Brasília, a. 6, n. 34, p. 11-15, 1987.

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. S. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682?posInSet=1&queryId=748b5a5c-17e9-4bd6-a467-aa7df9f898b4>.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil*: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183?posInSet=1&queryId=176c14bf-863c-4704-8f9a-b432ec715504>.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental*: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Textos FCC, 29).

GATTI, B. A.; SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L. Alfabetização e educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 75, p. 7-14, 1990.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, nº 1, p. 139-210, 2010.

GATTI, B. A. et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. (Textos FCC, 41).

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEIGER, R. *Private sectors in higher education*: structure, function and change in eight countries. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1986.

GIANOTTO, D. E. P.; CARVALHO, F. A. Diário de aula e sua relevância na formação inicial de professores de ciências biológicas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 14, n. 2, p. 131-156, 2015.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IMBERNON, F. (Coord.). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona, Horsori, 1993. p. 83-98.

GIOVANE, F. O diário reflexivo na formação inicial visto à luz da dialogia bakhtiniana. *Olhares,* Guarulhos, v.1, n. 2, p. 432-451, 2013.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIZ. *Teachers and teacher policy in primary and secondary education*. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, Set. 2017. (Discussion paper: education.)

GOHN, M. G. *Teorias dos movimentos sociais*: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2007.

GOMES, M. O. Residência educacional. In: SILVA JÚNIOR, C.A. et al. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 203-217.

GONZÁLEZ, M. T.; ESCUDERO, J. M. *Innovación educativa*: teorías y procesos de desarrollo. Barcelona: Humanitas, 1987.

GROSSMAN, P. L. *The making of a teacher*: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.

GUERRERO, S. et al. Docentes noveles y docentes con experiencia: comparación de sus problemas. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN A LA DOCENCIA, 3. Santiago de Chile, 2012. *Anales*... Santiago de Chile, 2012.

GUIMARÃES, M. C. R.; GUERRA, E. C. Movimentos sociais e transformação societária: concepções teóricas presentes na tradição marxista. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 63-71, 2013.

HAMMERNESS, K. The pedagogy of cases in teacher education. *Teaching Education*, University of Queensland, v. 13, n. 2, p. 219-243, 2002.

HAMMERNESS, K.; DARLINGHAMMOND, L.; SHULMAN, L. Toward expert thinking: how curriculum case-writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education*, University of Queensland, v. 13, n. 2, p. 219-243, 2002.

HELLER, A. *Sociologia della vita quotidiana*. Roma: Ed. Reuniti, 1975.

HERBERTZ, D. H. *Diários de aula*: refletindo as dimensões pedagógicas das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na escola*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HILÁ, C. V. D. O gênero diário na formação inicial do professor. *Revista Pedagógica: Unochapecó*, a. 10, n. 21, p. 99-120, 2008.

IEAL. *La formación docente en América Latina*. Costa Rica: Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, 2011.

IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil, v. 76*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016.

IBGE. *Brasil em números, v. 24*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2016a.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2001.

INAF. *Indicador Nacional de Alfabetismo*: relatório. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Montenegro. 2015.

INAF. Indicador Nacional de Alfabetismo: relatório. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Ed. Moderna, 2017.

INEP. *Conferência Nacional de Educação, 2. Porto Alegre, 1966*. Brasília, DF: MEC/INEP, 1967.

INEP. *Censo da Educação Superior, 2010*: resumo técnico. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

INEP. *Censo da Educação Superior, 2013*. Brasília: MEC/INEP/DEED. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior. Acesso em 7 dez. 2016.

INEP. *Censo da Educação Superior, 2016:* resumo técnico. Brasília, DF: MEC/INEP/DEED, 2016.

INEP. *Censo da Educação Superior*: microdados, 2009-2016; dados obtidos via sistema eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC). Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016b.

INEP. *Censo Escolar, 2017*: notas estatísticas. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

INEP. *Dados Estatísticos Prouni*. Brasília, DF Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, s.d. Disponível em: <prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas; e em: prouni.portalmec.gov.br/-prof-da-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2018.

INEP. *Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/INEP/DEED, 2017.

INEP. *Manual do Enade*, 2005-2014. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

INEP. *Professores atuando em disciplinas específicas e adequação de sua formação para o exercício do magistério*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. (Série documental, texto para discussão).

INEP. *Relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do PNE*: biênio 2014-2016. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,, 2016.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015, 2016, 2017*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior, 2001, 2005, 2011*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2011. Disponível em: <www.inep.gov.br/sinpse-estatisitca-da-educacao-superior>. Acesso em: 4 dez. 2017.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior, 2016*. Brasília, DF: MEC/INEP/DEED, 2016. Disponível em: <www.inep.gov.br/sinpse-estatisitca-da-educacao-superior>. Acesso em 6 dez. 2017.

INEP. *Sinopse Estatística do Professor, 2009*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

INEP. *Sistema de Avaliação da Educação Básica, 2015*: resultados. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, set. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 5 fev. 2018.

INSTITUTO C & A. *Proposta técnica*: Programa Educação Infantil Paralapraca. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://paralapraca.org.br/>. Acesso em: 15 mar.2018.

INURRIAGARRO, C.; BALDERAS, M.; GONZÁLES, R. A. Problemas y realidades de los maestros noveles en contextos de marginalidad. In: III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN A LA DOCENCIA, 3. Santiago de Chile, 2012. *Anales*... Santiago de Chile, 2012.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Proposições*, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016.

JOSSO, -M. C. Os relatos de histórias de vida como desenvolvimento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócios- culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 21- 40.

LÁZARO, A. Observatório da Lei de Cotas: proposta de avaliação da Lei nº 12.711/2012. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (Orgs.). *Ações afirmativas no Brasil, v. 2*: reflexões e desafios para a pós-graduação. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 125-156.

LEITE, R. R. Remuneração e carreira docente nos municípios goianos após a implantação do Fundeb. *Revista Plurais – Virtual*, v. 4, n. 2, p. 20-37, 2014.

LELIS, I.A.O.M. *A formação da professora primária*: da denúncia ao anúncio. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LORTIE, D. *School teachers*: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LOUZANO, P.; MORICONI, G. Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. In: UNESCO-OREALC. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe*: el debate actual. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC/Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2014.

MACIEL, F. *Trabalho e vulnerabilidade*: a questão social na obra de Robert Castel. *Vértices*, Campos dos Goytacazes/RJ, v.16, n.2, p. 113-128, 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARCAL, M. et al. Escritas de professores: trilhas narrativas para tornar-se um professor pesquisador. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, PR, UEPG, v. 12, p. 75-94, 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*. Portugal, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO, C. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47 n. 166, p. 1224-1249, 2017.

MARCILIO, M. T.; SAMIA, M. M. Projeto Paralapracá: uma experiência de formação de formadores e (trans)formação da educação infantil. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 164-185, jun. 2014.

MARCOLINO, T. Q.; MIZUKAMI, M. G. N. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, v. 12, p. 541-547, 2008.

MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, 2013.

MEDEIROS, D. H.; PÁTARO, C. S. O. O diário de estágio na formação inicial de professores: possibilidade de reflexão e articulação teoria e prática. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17. Campinas, SP, 2009. *Anais*... Campinas: COLE, 2009. p. 1-11.

MELLO, G. N. et al. *A formação do professor das quatro primeiras séries do primeiro grau*: sua evolução histórica e articulação com as mudanças ocorridas na escola elementar; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Biblioteca Ana Maria Poppovic, 1985.

MENDES, M. J. A. *Despesa Federal em Educação, 2004-2014*. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abr. 2015. (Boletim legislativo, 26). Disponível em; <www.senado.leg.br/estudos>. Acesso em: 02 fev. 2018.

MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MERSETH, K. K. Case studies and teacher education. *Teacher Education Quartely*, Sacramento, v. 17, n. 1, p. 53-61, 1990.

MIDLEJ, J. Os diários reflexivos e os processos metacognitivos na práxis educacional. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, a. 2, n. 3, p. 49-61, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005-2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 02 fev. 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R R. (Orgs.). *Educação*: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002b. p. 151-174.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência*: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002a.

MONARCHA, C. *Escola normal da praça*: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

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.

MONTERO, L. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância*: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORGADO, J. C. *Currículo e profissionalidade docente*. Portugal: Porto, 2005.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

MORICONI, G. Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente. In: GATTI, B. A. (Org.). *O trabalho docente*: avaliação, valorização, controversias. Campinas: Autores Associados, FCC, 2013. p. 177-228.

MORICONI, G.; GIMENES, N.A.S. Os professores públicos são mal remunerados? Uma análise da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32. Rio de Janeiro, 6-10 set. 2008. *Anais*... Rio de Janeiro: Anpad, 2008. p. 1-5. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-B2480.pdf>. Acesso em: mar, 2018.

MORICONI, G. et al. *Formação continuada de professores:* contribuições da literatura baseada em evidencias. São Paulo: Textos FCC, 2017.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior*: identidade, docência e formação. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 11-20.

MOURA, A. R. L. Processos reflexivos sobre o aprender a ensinar matemática: possibilidades formativas dos portfólios de alunos de pedagogia. In: COLE – CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16. Campinas, jul. 2007. *Anais*... Campinas, 2007. p. 177-228.

NAGLE, J. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História geral da civilização brasileira, v. 3*. São Paulo: Difel, 1977. p. 251-291.

NASCIMENTO, M. G.; ALMEIDA, P. C. A.; PASSOS, L. F. Formação docente e a sua relação com a escola. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 29, p. 09-34, 2016.

NEIRA, M. G. *Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural*: uma alternativa para a formação de professores. Prêmio Rubens Murillo Marques 2017: Experiências docentes em licenciaturas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. p. 53-103. (Textos FCC).

NERI, M.C. (Coord.). *A nova classe média*. Rio de Janeiro: FGV, IBRE, CPS, 2008.

NOGUEIRA, E. G. D. et al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008. p.1 69-196.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, N. M. da G. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203-205, p. 72-84, 2002.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, N. M. da G. Casos de ensino e processos formativos de professores iniciantes. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. *Processos formativos da docência:* conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, N. M. da G. Possibilidades formativas e investigativas de casos de ensino. *Olhar de Professor*, Paraná, v. 7, n. 1, p. 115-131, 2004.

NETO, J. J. S. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. *Os professores na virada do milênio*: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf. Acesso em: 07 nov.2017.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: CONFERENCE ON TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR THE QUALITY AND EQUITY OF LIFELONG LEARNING, Lisbon, Portugal, 2007. *Proceedings*… Lisbon, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, A.; MOREIRA, A. O "portfólio" na aula de língua estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In: SÁ-CHAVES, Idália. *Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro*: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Portugal: Porto, 2005. p. 53-66.

NUNES, D. F. *Quem quer ser professor no Brasil*: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. O gênero diário reflexivo na formação do professor. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3. Maringá, 2007. *Anais*... Maringá, 2009. p. 1719-1730.

OLIANI, G.; MOURA, R. A. de (Org). *Educação a distância*: gestão e docência. Curitiba: Editora CRV, 2012.

OLIVEIRA, D. A. et al. *Políticas educativas y territorios*: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. In: SPAZZIANI, M. L. (Org.). *Profissão de professor*: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 71-93.

OLIVEIRA, D. L. de. *A prática profissional de professores do Distrito Federal a partir do curso Gestar II Matemática*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v.20, n. 43, p. 289-305, 2011.

OLIVEIRA, R. P. et al. *Análise das desigualdades intraescolares no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita, Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio-final-analise-desigualdades-intraescolares-brasil.pdf>. Acesso em: 14/10/2017.

OLIVEIRA, R. T. C.; SCAFF, E. A. S.; SENNA, E. *Elaboração, implementação e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2012. p.133-146. (Série estudos, 34).

ORTEGA, S.; CASTAÑEDA, A. El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia. En: VÉLAZ DE MEDRANO, C.; VAILLANT, D (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional.* Ciudad de México: OEI, Fundación Santillana, 2009.

OTRANTO, C. R. Universidades corporativas. *Universidade & Sociedade*, Brasília, DF, v. 7, n. 41, p. 33-41, 2008.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PALMA FILHO, J.C. O Programa Residência Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. In: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. (Orgs). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 229 -243.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. *Formación docente*: nueva ley de la educación superior, Ley n. 4995 de 02/08/2013. Assunción, 2013. Disponível em: <http://www.mec.gov.py/cms/>. Acesso em: 12 jan. 2015.

PASSEGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. ABRAHÃO, M. H. M. B (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006. p. 203-218.

PASSEGGI, M. C. Memoriais autobiográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Memórias, memoriais*: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. C.; SILVA, V. B. *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-97

PERRENOUD, P. A divisão do trabalho entre formadores de professores: desafios emergentes In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores.* Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 199-220.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero? In: ITABORAÍ, N, R.; RICOLDI, Arlene M. (Org.). *Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?* Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. p. 117-132.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior, v. 1*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professore polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.1, p. 15-30, 2017.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial. Educação e Pesquisa, São Paulo, FEUSP, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

PINTO, J. M. R. Meta 20: financiamento da educação. In: OLIVEIRA, J. F.; BARBOSA, A. G.; ARAÚJO, H. (Orgs.). *Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação*: PNE 2014-2024. Brasília: Anpae, 2018. Disponível em: <www.anpae.org.br>.

PIRAGIBE, V.; FERRAZ, O. L. Formação continuada em educação física para professores de educação infantil: a técnica dos diários de aula. *Revista Brasileira Educação Física Especial*, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 227-237, 2006.

POLADIAN, M.L.P. *Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da Unifesp*: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – PUC-SP, São Paulo.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 35-50.

PRADO, G. V. T. Aprendizados do Pibid-Unicamp: pistas para a formação de professores. In: SPAZZIANI, M.L. (Org). *Profissão de professor*: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2016. p. 313-324.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história*: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005. p. 45-60.

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

QUADROS, A. L. et al. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade: um encontro com nossa memória. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 7, n. 1, p. 49-64, 2005.

RAITANI JÚNIOR, A. A. D. *Portfólio na disciplina de práticas profissionais no Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira*. Seropédica. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S.; MIZUKAMI, M. G. N. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. *Educação*. Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 121-132, 2016.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria *online*: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. *Revista e-Curriculum*, v. 12 n. 1, 2014.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). *Formação de professores*: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

RIBEIRO, P. R. C. et al. A produção de portfólios reflexivos como prática avaliativa na formação inicial de professores de ciências e biologia. In: ENPEC. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7. Florianópolis, 2009. *Anais*… Florianópolis, 2009

RICHARDSON, V.; PLACIER, P. Teacher change. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 4. ed. New York: American Educational Research Association, 2001. p. 905-947.

RICO, E. M. (Org.). *Avaliação de políticas sociais*. 2 ed. S.l.: IEE-PUCSP, 1999.

RÍOS, D. de los; VALENZUELA, J. P. Los docentes chilenos: caracterización general sociodemográfica, cultural y laboral. In: ÁVALOS, B. (Ed.). *Héroes o villanos?* La profesión docente en Chile. Santiago de Chile: Universitária, 2013.

RISTOFF, D. *Perfil socioeconômico do estudante de graduação*: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2013. (Cadernos GEA, 4).

RIVAS, A. *América Latina después de PISA*: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2002-2015). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC, 2015.

ROCHA, C. S. *Por que eles abandonam?* Evasão de bolsistas Prouni dos cursos de licenciatura. 2015. Tese (Doutorado) – Unisinos. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4852>. Acesso em: 28 fev. 2018.

RODRIGUES, A. M. R. et al. Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/ formação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 61 p. 13-30, 2017.

RODRIGUES, M. C. et al. Portal dos professores da Universidade Federal de São Carlos/ Brasil: "formação-investigação" sobre a prática pedagógica dos professores no Brasil. *Interacções*, n. 27, p. 139-160, 2013.

RODRIGUES, N. Responsabilidade do estado e da sociedade. *Tecnologia educacional*, v. 20, n. 101, p. 12-19, 1991.

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia*: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40-49.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROLDÃO, M. do C. As histórias em educação: a função mediática da narrativa. *Ensinus*, v. 3, p. 25-28, 1995.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista Nuances*, Universidade do Estado de São Paulo, a. 11, n. 13, p. 108-126, 2005.

ROSEMBERG, F.; AMADO T. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, 1992.

ROSEMBERG, L. *Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de 1º grau da grande São Paulo, v. 2*: Projeto Educação e Desenvolvimento Social, FCC/FINEP/SEE-SP. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, ATPCE, 1983.

ROSSI, A.J.; BERNARDI, L.M.; UCZAK, L.H. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. *RBPAE-Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,* v. 33, n. 2, p. 355-376, 2010.

RUAS, P. A. A. R. *Práticas inclusivas no ensino de ciências*. Prêmio Rubens Murillo Marques 2017: experiências docentes em licenciaturas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. p. 133-178. (Textos FCC).

SÁ, E. A. *Pressupostos teóricos e metodológicos da Educação em Direitos Humanos*, 2009. Disponível em: <http://www.unicap.br/catedradomhelder/?pageid=51>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SÁ-CHAVES, I. (Org.). *Portfolios reflexivos*: estratégia de formação e de supervisão. 2. ed. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, 2004.

SÁ-CHAVES, I. *Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro*: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Portugal: Porto Editora, 2005.

SÁ-CHAVES, I. *Portfólios reflexivos*: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade, 2000.

SADALLA, A. M. F. A.; SA-CHAVES, I. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 9, p. 189-203, 2008.

SADALLA, A. M. F. A.; SARETTA, P.; ESCHER, C. A. Análise de crenças e suas implicações para Educação. In: SADALLA, A. M. F. A.; SARETTA, P.; ESCHER, C. A. *Psicologia de formação docente*: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 93-112.

SALES, A. C. M; CHAMON, E. M. Q. O. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, 2011.

SAMPAIO, H. *O ensino superior no Brasil*: o setor privado. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2000.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil; continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, n. 4, p. 28-43, 2011.

SAMPAIO, H.; SANCHES, I. Formação acadêmica e atuação profissional de docentes em educação: USP e Unicamp. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1268-1291, 2017.

SANTOS, M.; TAVARES, D.; FREITAS, D. A escolha das profissões: uma história envolvendo o passado. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9. Águas de Lindóia, 2013. *Anais*... São Paulo, 2013. p. 10-14.

SANTOS, S. R. M.; BUENO, B. O.; FERREIRA, D. O Plano de ações articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 96, p. 675-700, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *O projeto Cefam*: avaliação do percurso. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SARAVIA, L. M. La formación inicial docente. In: SARAVIA, L. M.; FLORES, I. *La formación de maestros en América Latina*: estudio realizado en diez países. Peru: Ministerio de Educación, DINFOCAD, PROEDUCA-GTZ, 2005.

SARAVIA, L. M.; FLORES, I. *La formación de maestros en América Latina*: estudio realizado en diez países. Peru: Ministerio de Educación, DINFOCAD, PROEDUCA-GTZ, 2005.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, UFMG, v. 25, p. 133-152, 2009.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional no estágio supervisionado de prática de ensino e o valor da experiência docente na formação de novos professores. In: PIOKER-HARA, F.C.; GURIDI, V.M. (Org.). *Experiências de ensino nos estágios obrigatórios*: uma parceria entre a universidade e a escola. Campinas: Alínea, 2013. p. 107-122.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. *Cadernos de Educação*, UFPEL, v. 46, p. 83-99, 2014.

SARTORI, A. T. Estilo em memoriais de formação. *Revista da ABRALIN*, v. 7, n. 2, p. 273-298, 2008.

SARTORI, A. T. O memorial de formação e a graduação de (futuros) professores. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 267-284, 2011.

SAVELI, E. de L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D.: DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHLÜNZEN JR., K. As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial do professor: um desafio a ser superado. In: ZAMBELLO DE PINHO (Org). *Formação de educadores*: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E.L.; DURLI, Z. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 20, n. 75, p. 303-324, 2012.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÒVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação.* 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SEIDMANN, S. Identidad personal y subjetividade social: educación y constitución subjetiva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 344-357, 2015.

SEIDMANN, S.; THOMÉ, S.; IORIO, J. Di; AZZOLLINI, S. Construção identitária e prática docente: reflexões a partir da teoria das representações sociais. In: PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, L.P. S.; SOUZA, C.P. (Orgs.). *Representações sociais*: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. (Coleção formação do professor, 6).

SEIDMANN, S. et al. Las representacionaes sociales del trabajo docente: el lugar de la idealización y la experiência. La vocación y la profesionalización; el desafio de la formación. In: SOUZA, C.P.; PARDAL, L.A.; VILLAS BÔAS, L.P.S. (Org.). *Representações sobre o trabalho docente*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2009.

SHULMAN, J. H. *Case methods as a bridge between standards and classroom practice*. 2000. Disponível em: <www.ericsp.org/pages/digests/shulman.pdf>.

SHULMAN, J. H. *Happy accidents*: cases as opportunities for teacher learning. New Orleans, LA: American Educational Research Association, 2002.

SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: uma perspectiva contemporanea. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, v. 1:* enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós, 1989. p. 9-91.

SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice*: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p.1-14.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington D.C., v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v. 36, n. 2, p. 257–271, 2004.

SIGNORELLI, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Práticas Inovadoras na Formação de Professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016. p. 121-146.

SILVA, L. G. A. O Plano de Ações Articuladas e o regime de colaboração: promessas não cumpridas de fortalecimento das relações de colaboração entre os municípios e a União. *RBPAE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 33, n. 2, p. 337-354, 2017.

SILVA, J. Q. G. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 601-624, 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 6 mar. 2013.

SILVA, L. L. P.; ANDRADE, M. W. A. S. T. O diário reflexivo na formação inicial do professor de línguas: ressignificando a prática. *Revista Sapiência: sociedade, Saberes e Práticas Educacionais*, UnU Iporá, UEG, v. 2, n. 2, p. 76-90, 2013.

SILVA, R. N. et al. *Formação de professores no Brasil*: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A. *Ação docente e profissionalização*: referentes e criterios para formação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. (Textos FCC, 44).

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. (Orgs). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-152.

SILVEIRA, G. T. Centros específicos de formação para o magistério: os Cefam's em São Paulo. In: MENEZES, L. C. *Professores*: formação e profissão. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. p. 33- 42.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 21-40.

SOARES, J. F.; DELGADO, V. M. S. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 754-780, 2016.

SOUZA, A. P. G. et al. A escrita de diários na formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 181-210, 2012.

SOUZA, C. P.; VILAS BÔAS, L. P. S.; ENS, R. T. (Orgs.). *Representações sociais*: política educacional, justiça social e trabalho docente. Curitiba: Champagnat, 2012.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si*: estágio e narrativa de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EdPUCRS, 2006. p. 135-147.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções:* a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, V. M. R. Por entre escritas, diários e registros de formação. *Presente! Revista de Educação*, n. 57, p. 45-49, jun. 2007.

SOUZA, K. C. S.; CASTRO, A. M. D. A. Federalismo cooperativo e Plano de Ações Articuladas (PAR): algumas aproximações teóricas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 97, p. 874-896, 2017.

SUBIRATS, J. Evaluación de políticas de intervención social: un enfoque pluralista. In: CSIC. *Intercambio social y desarrollo del bienestar*. Madrid, 1993.

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

TANURI, L. M. *O ensino normal no estado de São Paulo, 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TANURI, L. M. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v. 13, p. 7-98, dez. 1970.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto, Portugal: Rés editora, 2001.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARTUCE, G.; NUNES, M.; ALMEIDA, P.C.A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: PREAL. *Maestros en América Latina*: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: PREAL, San Marino, p. 67-96, 2004.

TELIAS, A.; VALENZUELA, J. P. Caracterización laboral de los docentes de educación básica con estudios superiores no tradicionales. In: ENCUENTRO NACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN ENIN, Concepción, 2008. *Anais*… Santiago de Chile: Núcleo Iniciativa Científica Milenio, Universidad de Chile, 2008. (mimeo).

TERIGE, F. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. In: VIII FORO LATINO-AMERICANO DE EDUCACIÓN, 8. Buenos Aires, 2013. *Anais*... Buenos Aires: Santillana, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2017.* São Paulo: Todos Pela Educação, Moderna, 2017.

TOURAINE. A. *Crítica da modernidade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TROW, M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access; forms and phases of higher education in modern societies, since WWII. *Working Papers*, 2005. Disponível em: <http://escholarship.org./uc/item/96p3s213>. Acesso em fev. 2018.

UFG. Dossiê: formação de professores e educação a distância. *Revista Inter-Ação*, Faculdade de Educação, v. 35, n. 2, 2010.

UNESCO-IBE. *Datos mundiales de educación.* 7. ed. Bolívia, 2011. p. 22-28. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/>. Acesso em: 12 mar. 2016.

UNESCO-IIPE. *Las leyes generales de educación en América Latina*: el derecho como proyecto político. Buenos Aires: UNESCO-IIPE/CLADE, 2015.

UNESCO-OREALC. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe*: el debate actual. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2014.

UNESCO-UIS. *The World Needs Almost 69 Million New Teachers To Reach the 2030 Education Goals*. Montreal, 2016. (UIS fact sheet, 39). Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/FS39-teachers-2016-en.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

UNICEF. *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Nueva York: UNICEF, 2008.

UNIFESP. *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo/Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2014.

VAILLANT, D. *Formação de formadores*: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL, out. 2003.

VAILLANT, D. Formación de profesores de educación secundaria: realidades y discursos, *Revista de Educación*, n. 350, p. 105-122, 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. M. *Ensinando a ensinar*: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAILLANT, D.; ROSSEL, C. (Eds.). *Maestros de escuelas básicas de América Latina*: hacia una radiografía de la profesión. Santiago: PREAL, 2006.

VALLE, I. R. Carreira do magistério; uma escolha profissional deliberada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

VÉLAZ de MEDRANO, C.; VAILLANT, D. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional*. S.l.: OEI, Fundación Santillana, 2009.

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar*: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

WASSERMANN, S. *Getting down to cases*: learning to teach with case studies. New York: Teachers College Press, 1993.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula*: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto, 1994.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula*: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. (Org.). *Justiça social*: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores*: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

Sobre as autoras

Bernardete Angelina Gatti

Possui doutorado em psicologia pela Université de Paris VII – Université Denis Diderot, e pós-doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Exerceu os cargos de superintendente de educação e pesquisa e de vice-presidente da Fundação Carlos Chagas, onde hoje atua como pesquisadora consultora. Docente aposentada da USP, foi professora do programa de pós-graduação em educação da UFSCar e do programa de pós-graduação: psicologia da educação da PUC-SP. Foi consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais.

Elba Siqueira de Sá Barretto

Atual pesquisadora consultora da Fundação Carlos Chagas. É professora do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, instituição em que se graduou em pedagogia e obteve os títulos de mestra e doutora em Sociologia. Atuou como pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas e superintendente de educação e pesquisa da instituição. Foi também editora responsável por Cadernos de Pesquisa, periódico científico da área de educação. Seus temas de interesse e pesquisa são: políticas públicas da educação básica, currículo e formação de professores.

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

É Ph.D em educação pela Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, USA. É professora titular aposentada da Faculdade de Educação da USP e desde fevereiro de 2000 integra o programa de estudos pós-graduados em educação: psicologia da educação da PUC-SP. É coordenadora adjunta do mestrado profissional em educação: formação de formadores, na PUC-SP. Desenvolve pesquisa na área de formação de professores. É líder do grupo de pesquisa: desenvolvimento profissional docente, credenciado pela PUC-SP e CNPq.

Patrícia Cristina Albieri de Almeida

Possui graduação em pedagogia pela Universidade de Taubaté (1991), mestrado (1999) e doutorado (2005) em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Fez pós-doutorado em psicologia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2007-2008), como bolsista Fapesp. Trabalha com formação inicial e continuada de professores desde 1994. Atualmente é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora do programa de mestrado profissional em educação do Unasp. Atua na área de educação com ênfase em formação de professores e didática.

A importância dos professores e das professoras para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. Assim, este estado da arte tem como objetivo contribuir para os debates sobre as políticas docentes e subsidiar ações mais integradas que contribuam para superar entraves que vêm sendo identificados, com vistas à valorização dessa categoria profissional e à melhoria da qualidade da educação e da condição de exercício de cidadania das populações de crianças, jovens e adultos em processo de formação nas redes de ensino do país.

UNESCO
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Representação no Brasil

UNESCO
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
uniTwin
Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente
Fundação Carlos Chagas
(São Paulo, Brasil)

Fundação Carlos Chagas
CIERS-ed

Fundação Carlos Chagas