

# Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses

---

## *Education, school, and teacher education: policies and impasses*

Bernardete A. Gatti<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo trata da questão das finalidades da educação e da escola básica na sociedade contemporânea apontando seu grande desafio diante das mudanças sociais em andamento. Em decorrência, assinalam-se questões sobre o papel dos professores face às demandas socioculturais que lhes são postas, o que leva a uma discussão sobre sua formação inicial oferecida nas licenciaturas. A partir de pesquisas evidencia-se a condição de precariedade dessa formação e seu descompasso em relação aos movimentos emergentes no mundo societário. Sinaliza-se a necessidade de uma verdadeira revolução no que diz respeito à estrutura e às dinâmicas curriculares relativas à formação de professores para a educação básica em nível superior. Levanta-se a questão: por que mudanças profundas não ocorrem nesses cursos uma vez que, há muito tempo e por muitos estudos, tem-se falado em crise das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas?

*Palavras-chave:* escola; formação de professores; licenciatura; filosofia social da educação; justiça social.

### ABSTRACT

This article discusses the purposes of basic education and schools in contemporary society, pointing their great challenges due to the social changes that are underway. Therefore, some questions about the teachers' role facing sociocultural demands are highlighted, which leads to a discussion about the education offered in initial teacher education programs. Research evinces the precariousness of this initial education and its deviation from the movements emerging in society. The article indicates the need for a real revolution on

1 Fundação Carlos Chagas . São Paulo, São Paulo, Brasil. Av. Prof. Francisco Morato, nº 1565 – Jardim Guedala. CEP: 05513-900.

structure and curriculum of basic teachers' initial education in graduate level. A question is raised: why deep changes do not occur, even though it has been a long time since many studies have pointed out the crisis in initial teacher education due to its formative weaknesses?

*Keywords:* school; teacher education; education social philosophy; social justice.

## **Introdução**

A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional.

A ação mais direta, neste sentido, é desenvolvida pelos professores com seus alunos, e são professores, também, os que assumirão outras funções tanto na escola (por exemplo, a direção, a coordenação pedagógica) quanto na rede em geral (supervisão, funções técnicas diversas etc.). A importância social da formação inicial de docentes fala por si. Tardif e Lessard (2005) chamam a atenção para o fato de que o magistério não pode ser tomado como uma ocupação secundária. Ao contrário, os professores da educação básica constituem um setor vital, nevrálgico, nas sociedades contemporâneas e são uma das chaves para entender as suas transformações. Assim, muitos autores (PEREIRA, 1999; LESSARD; TARDIFF, 2004; AGUERRONDO, 2006; FANFANI, 2007; VAILLANT, 2008) sinalizam a crise, praticamente mundial, no que concerne aos modelos de formação de professores para a educação básica. Crise no sentido de que fortes questionamentos são colocados quanto a essa formação. Crise porque novas demandas são postas a esses trabalhadores que lidam com a formação do humano e, neste sentido, as tensões não são poucas. Uma das grandes preocupações associadas também à formação de professores diz respeito ao papel dos formadores desses docentes. Portanto, há um questionamento amplo sobre a situação vigente sobre a qual se faz necessário debruçar-se em busca de alternativas.

## Alguns pressupostos básicos

Não podemos adentrar as questões da educação escolar e da formação de professores sem pensar na necessidade de se esposar uma filosofia educacional e sem ter uma convicção quanto a alguns pressupostos sociais para as questões educacionais. Os desafios que se enfrenta contemporaneamente na área educacional têm origem em desconfortos explicitados por diferentes grupos sociais, por diferentes meios, em diferentes condições, bem como nas postulações que esses grupos colocam, reivindicando para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana (PAIVA, 2006). Essas postulações passam pela educação, perpassam as escolas e colocam-se aos educadores e gestores.

A exigência social posta contemporaneamente é de um novo paradigma em educação, que, na expressão de Tedesco (2010), funda-se na demanda por uma *escola justa* e, para se ter uma escola justa, segundo esse autor, precisamos de professores que assumam esse compromisso e estejam preparados para isso. A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. Assim, esse novo paradigma solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.

Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais. Ele se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações.

A escola exerce em seu cotidiano o papel de escolha dos conhecimentos a serem tratados com as crianças e jovens, selecionando entre os conhecimentos disponíveis, quais são essenciais, o quê incluir, quando e em qual profundidade e, também, de que forma agir pedagogicamente – releva aqui a questão didática,

pois se está falando de educar crianças e adolescentes jovens. O papel fundamental da escola é, pois, levar os estudantes a apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana. Ou seja, desenvolver ações pedagógicas que propiciem aprendizagens efetivas contribuindo para o desenvolvimento humano-social das crianças e jovens. Essencialmente, para a construção de uma civilização. Neidson Rodrigues (1991), refletindo sobre o papel da educação básica, apropriadamente a coloca como respondendo ao processo mínimo indispensável para que todos os indivíduos de uma determinada sociedade histórica completem a sua adequada formação humana, de modo a que se tornem um *ente cultural*, defendendo que todos têm o direito de posse dos instrumentos necessários à vida moderna. Trata-se aqui de qualidade educativa.

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos. A educação escolar é um processo comunicacional específico que, para atingir suas finalidades, requer formas didáticas que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas a grupos diferenciados de estudantes, em idades diferenciadas de seu desenvolvimento. Práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento “da ciência” isolado do “conhecimento pedagógico-educacional”, este sempre considerado como de menor valor.

A escola tem seu eixo em práticas educativas que, por sua vez, têm seus fundamentos em perspectivas filosófico-sociais e biopsicológicas, e se constituem nos meios pelos quais formamos as novas gerações abrindo-lhes possibilidades de avançar na construção do bem comum, de produzir recriações da cultura e da ciência. Os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente. Práticas educativas significativas se ancoram em:

- domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica;
- sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados

à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender;

- capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens;
- condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores.

Ainda, para o exercício profissional docente é necessário acreditar no projeto da educação no contexto societário, acreditar na capacidade do aluno em aprender, possuir repertório profissional (nos seus fundamentos e formas de ação) e possuir e valorizar aspectos da cultura geral.

Com essas concepções, nos processos formativos de professores para a educação básica, o eixo visado virá a ser a própria ação pedagógica em suas articulações filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicológicas, articulações estas que fundamentam a ação com reflexão. E não há como deixar de lado o trabalho como fonte de conhecimento. Silva Júnior (2010) pondera:

Formar professores para a educação básica significa, antes de mais nada, *tomar a própria educação básica* como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, teremos que considerar os *valores que explicitem o sentido da vida humana*, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 34, grifos nossos).

Então, se faz necessário mudar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”. Prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. É necessário transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa (e muitas vezes sem argumentos). Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica *fazer pensando e pensar fazendo*, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma *praxiologia*. Com Nilda Alves (1992, p. 64) lembramos que “[...] é preciso assumir que a prática é espaço/tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação, não só de reprodução. É, portanto, necessário dar à prática a dignidade de fato cultural, relevante para o desenvolvimento curricular pretendido.”

Práticas pedagógicas, no sentido acima explicitado, estão no cerne do papel social da escola. A qualidade da educação escolar repousa na interação construída entre pessoas na intencionalidade de instruir(-se) e educar(-se). Ela

não está no computador ou em qualquer objeto-meio. Ela repousa nas relações pedagógicas entre seres que buscam construir uma civilização. Ela se constitui nas mediações frutíferas que permitem a sequência dos conhecimentos e da busca por uma sociedade mais justa, em relações interpessoais, por onde perpassam os sentidos de uma civilização.

Com as considerações feitas, alguns pontos são aqui importantes de sinalizar:

- *que o fato educacional é cultural.* A educação – enquanto pensamento, ato e trabalho – está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências;
- *que o papel do professor é absolutamente central.* Figura imprescindível; detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados;
- *que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno:* processo que se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos etc.

Ressalta-se, então a importância de formar bem os professores da educação básica, com base em uma filosofia social da educação, com as perspectivas expostas, de se repensar as estruturas e dinâmicas formativas desses docentes, de se ressituar o papel dos formadores de professores.

O profissional docente da educação básica merece uma atenção maior de conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas. Esse problema vem assumindo contornos éticos, de respeito e valor. Dos que detêm responsabilidades sobre essa questão se requer conhecimento e compromisso com a educação básica e com a própria licenciatura e seus estudantes. A maneira como esse problema formativo vem sendo tratado nas políticas públicas denota leniência dos poderes públicos quanto aos professores da educação básica, cujo currículo formativo tem se mantido enrijecido por um século, com aligeiramentos visíveis no tempo. O mesmo se pode afirmar quanto à carreira docente (GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; OLIVEIRA, 2004, 2010). Nestas condições não dá para falar em valorização da docência. Há mais de oitenta anos, Fernando de Azevedo, na *Introdução* que fez ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (AZEVEDO et al., 2010) já afirmava:

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 passava geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas (AZEVEDO et al., 2010, p. 19).

Nesse sentido decorre que se age com uma “alma antiga” em um “mundo novo”.

E, no corpo desse Manifesto se lê:

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é 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. 59).

Propõe-se, então, que:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, uma vida sentimental comum e um espírito comum nas aspirações e nos ideais (AZEVEDO et al., 2010, p. 59-60).

Já, em 1932, se propunha uma formação universitária para todos os professores da educação básica e uma formação integrada a fim de criar para os docentes uma *identidade profissional* fundada na formação em nível superior, mas uma formação densa erigida a um alto nível cultural-científico. Desse Manifesto (1932) para cá, pouco caminhamos em qualidade. Na verdade, embora somente em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996) venha a propor a formação de todos os professores em nível superior, as políticas educacionais até aqui, em que pesassem os dados trazidos por pesquisadores da educação por quase um século, não ofereceram condições para que essa formação fosse integrada, com a possibilidade de, nos termos do Manifesto, “formar seu espírito pedagógico” (AZEVEDO et al., 2010, p. 59) e fugir da superficialidade da cultura, fácil e apressada, apoiando-se nas ciências

e no espírito científico, permitindo com isso a superação da falta de crítica e o adesismo, desenvolvendo o espírito de síntese (p. 57), espírito que permite orientar práticas e que cria “força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social” (p. 58). Os propósitos: construir uma verdadeira democracia, “um programa de longos deveres” (p. 63), no dizer dos signatários do Manifesto. No que se refere à formação dos professores, patinamos dentro do modelo instaurado no início do século XX e regredimos no referente ao aprofundamento dos conhecimentos e de sua formação cultural, como veremos adiante.

## **O cenário atual da formação de professores no Brasil**

Qual a situação da formação inicial de professores nas Licenciaturas no Brasil atual? Que formação é oferecida aos futuros docentes nas universidades? Com base em pesquisas de Gatti et al. (2010) e Gatti, Barretto e André (2011), podemos sintetizar essa formação como apresentando currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa.

Pelas análises realizadas nas pesquisas acima citadas foi possível constatar que: a) há grande dissonância entre os Projetos Pedagógicos dos cursos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, parecendo que aqueles são documentos que não repercutem na realização dos cursos; b) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso e desarticulado; c) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, nas licenciaturas em pedagogia fica em torno de 30%, ficando 70% para outros tipos de matéria ou atividade; ainda, poucos destes cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil; e, nas demais licenciaturas, essa proporção fica entre 10% e 15% para as disciplinas da educação e entre 85% e 90% para outras disciplinas ou atividades; d) na análise das ementas das disciplinas de formação profissional (metodologias e práticas de ensino, por exemplo) também predominam apenas referenciais teóricos sem associação com práticas educativas e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial; e) o currículo da educação básica praticamente não aparece nas formações propostas; f) raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação, acompanhamento e avaliação são realizados; g) a questão das Práticas, exigidas

pelas diretrizes curriculares dos cursos, mostra-se problemática, pois às vezes se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, às vezes aparecem em separado, mas com ementas muito vagas; h) um grupo considerável de matrizes curriculares apresenta disciplinas pouco específicas quanto a seus nomes e, com ementas bastante ligeiras, encontrando-se também redundâncias de conteúdo em disciplinas distintas no mesmo curso; i) aparecem nos currículos muitas horas dedicadas a Atividades Complementares, Seminários ou Atividades Culturais etc., que ficam sem nenhuma especificação quanto a que se referem (se são atividades acompanhadas por docentes, seus objetivos etc.); e j) uma parte dessas licenciaturas promove especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação, ou que, claramente, visam a formação de outro profissional que não o professor.

Em especial, o que se encontra nas instituições de ensino superior é o esquema antigo de formação de professores tendente mais a um bacharelado do que a uma licenciatura, ou seja, o modelo “3 + 1”, que foi institucionalizado nos inícios do século XX.

Fazemos, então, a proposição de que é importante considerar que:

- I. a formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares, como adendo destas áreas, mas precisa ser *pensada e realizada a partir da função social* própria à educação básica, à *ESCOLA e aos processos de escolarização* – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil;
- II. sua formação se volta para a ação pedagógica na educação escolar de crianças e adolescentes jovens em desenvolvimento e não de “homúnculos”;
- III. é necessário superar nossa tradição de modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciência dos séculos XVIII e XIX;
- IV. fazer a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de um mero ofício, deixando de lado ambiguidades quanto a seu papel como *Profissional e Agente Social* da mais alta importância;
- V. cultura geral aprofundada é parte necessária ao exercício de seu trabalho.

Os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a

transformação. Então, a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais.

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Donde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação. Com as formações oferecidas pelas instituições de ensino superior, como descrito, se está longe de atribuição social de valor para ela.

## **As novas políticas docentes**

Dadas as necessidades levantadas pelas redes educacionais, estaduais e municipais, dadas as pesquisas, seminários e debates quanto à formação de docentes para a educação básica, colocou-se nos últimos anos, no horizonte do Ministério da Educação (MEC), a necessidade de implementar novas políticas relativas à docência na educação básica. Anunciou-se então, a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009a), com proposição de cursos presenciais e a distância, em certos casos voltados preferencialmente a docentes já em exercício, mas não titulados em nível superior. A concepção geral dessa política é ousada, tanto pelas rupturas que poderia propiciar com relação a velhas estruturas formativas nas instituições de ensino superior, especialmente as públicas, como pelas dimensões que assume e pelo grande aparato virtual que foi montado para apoiar sua implementação. Essa Política, no entanto, não tocou as questões tão essenciais ligadas à estrutura dos cursos de licenciatura, suas diretrizes e conteúdos curriculares. Também vem apresentando algumas dificuldades de percurso, com problemas na articulação entre órgãos do nível federal, com as universidades para pôr em ação seus projetos e com as políticas próprias de estados e municípios no gozo de sua autonomia. Questões que podem ser consideradas esperadas quando se propõe uma política dessa envergadura, dados os contextos burocráticos e institucionais vigentes, e com sua implementação ainda recente. Mas são questões que certamente deverão merecer correções de percurso se se quiser garantir sucesso para essa Política. Destacam-se, neste cenário, três programas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PARFOR (BRASIL, 2009b) compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB. Esses cursos podem ser uma primeira licenciatura, para os que não possuem graduação, ou segunda licenciatura, para os licenciados atuando fora da área de formação, e também cursos de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Ações apoiadas nesse Plano são encontradas bem disseminadas pelos estados e em muitos municípios, em associação com universidades públicas. As potencialidades do PARFOR são consideradas grandes por especialistas que analisaram experiências sob sua égide. Porém, os analistas evidenciam problemas de gestão organizacional e financeira no que se refere ao bom andamento do programa nas IES, bem como a necessidade de rever aspectos da organização curricular adotada, uma vez que esta é baseada em disciplinas tradicionais, sem inovação, com estrutura e conteúdos que não se adequam aos propósitos do programa, especialmente sendo dirigido a estudantes que já são professores em exercício. Constatam que os currículos adotados não favorecem a prática reflexiva e não propiciam integração teoria-prática, não consideram as experiências de trabalho dos estudantes, não se observou um caráter formador em novas atitudes didáticas, notando-se ausência de um plano de estágio que explicita como os professores-estudantes iriam articular teorias e práticas. Apontam o excessivo número de disciplinas relacionadas para um período de dois anos a dois anos e meio, em um curso que somente funciona somente em poucos dias da semana, à noite e/ou aos sábados, totalizando em média 12 (doze) horas por semana. Constatou-se também um excesso de vagas ociosas, com evasões grandes e dificuldades diversas com as gestões municipais (UNESCO, 2010; SILVA JÚNIOR, 2010; VOSGERAU, 2010; FONSECA, 2010; CUNHA, 2010).

A UAB (BRASIL, 2006) tem como objetivo principal promover a formação e a capacitação inicial e continuada de professores da educação básica com a utilização de metodologias de Educação a Distância (EaD). É um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior, que oferece cursos que deveriam ser dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios. A ideia seria a de desenvolver amplo sistema nacional de educação superior a distância. As licenciaturas vêm se constituindo como um dos focos principais dos cursos da UAB. O que se tem observado é a criação de estruturas paralelas nas universidades para esse trabalho com EaD, o que tem sido objeto de

considerações sobre seu isolamento em relação aos cursos presenciais e entre seus docentes. Não há estudos sobre essa política como um todo e seu impacto.

Algumas considerações e dados sobre a expansão, de modo geral, dos cursos a distância na modalidade licenciatura podem ser levantadas. Os dados mostram uma mudança na distribuição dos estudantes entre licenciaturas presenciais e a distância: diminuem as matrículas em cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância, sobretudo nos oferecidos por instituições privadas. Estas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância. Quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 68% das matrículas em licenciatura de Pedagogia e 53% das matrículas no conjunto de todas as demais Licenciaturas. O curso de licenciatura em Pedagogia está em 1º lugar quanto ao número de matrículas na EaD, com 34% do total de estudantes matriculados nessa modalidade (MEC, 2010a).

Há questionamentos quanto à qualidade na oferta desses cursos, como os relativos à não adaptação dos currículos e sua flexibilização, ao uso inadequado ou insuficiente das mídias e à qualidade dos materiais didáticos utilizados, especialmente por deverem ser autoinstrucionais. Questiona-se a falta de laboratórios, bibliotecas equipadas, ou seja, meios indispensáveis às várias formações docentes, sendo ainda levantada a questão dos estágios e sua orientação pouco clara. As formações oferecidas se mostram com processos avaliativos frágeis tanto no que se refere aos estudantes internamente aos cursos quanto no que se refere à avaliação dos próprios cursos. Aspecto frágil que vem sendo apontado em estudos é o exercício da tutoria, tal como vem se realizando, do ponto de vista da seleção dos tutores, sua orientação e sua precariedade contratual (BARRETO, 2008; JORGE; ANTONINE, 2011).

Há que se considerar que, de fato, houve um crescimento desordenado dessa modalidade formativa. Em 2004, havia 51.459 matriculados em licenciaturas EaD, chegando a 420.094 em 2009 (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). No entanto, outras estatísticas mostram outro lado das matrículas na área de educação em EaD que merece reflexão. Conforme dados obtidos para 2010 no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constata-se a oferta de 591.008 vagas nesses cursos, porém apenas 128.235 ingressos são registrados (MEC, 2010b). Sinalizamos que são ainda raras as pesquisas que se debruçam sobre os problemas e desafios postos pela expansão da EaD e pelas novas dimensões que ela vem assumindo no país

Quanto às políticas implementadas em nível nacional, discute-se seu apressamento e sua fragmentação, sugerindo que o foco realmente vem se con-

centrando apenas no cumprimento de metas quanto ao número de vagas, sem muita preocupação com a implementação em nível adequado das formações. Elas sinalizam iniciativa de articulação, mas também de centralização, particularmente no âmbito das instituições públicas, mostrando-se mais com um caráter remediador, com ações estanques, do que com soluções estruturantes.

Já o PIBID, insere-se em outra direção, atingindo diretamente as ações formativas nos cursos de licenciatura. Tem atingido parcelas significativas de estudantes de licenciatura por meio de bolsas vinculadas a projetos com as escolas, contemplando com bolsa também os coordenadores, na universidade, e os supervisores (professores da escola) responsáveis pelas ações projetadas e selecionadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão responsável pelo programa em nível nacional. Foi criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando a melhoria do desempenho da educação básica. Além de visar o incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por metas: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando

oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010, art. 3º, inciso IV).

Além de incentivar as próprias escolas através da mobilização de seus professores, que assumem a função de cofomadores dos licenciandos; contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010, art. 3º, inciso VI). Ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes. No entanto, tem crescido o número de instituições que submetem suas propostas, conforme os editais da Capes, o que revela, no mínimo, entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes. Pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional.

## Considerações finais

Mesmo com as novas iniciativas em políticas de formação docente, continua sem solução a questão dos currículos e das formas institucionais quanto à formação inicial de professores – na verdade, quanto ao cerne dessa formação. Quanto às formas institucionais e aos currículos relativos à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas formativas e nos currículos se faz necessária. As emendas feitas nesses cursos por normas parciais já são muitas. A fragmentação formativa é clara, as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também, o encurtamento temporal dos cursos é constatável nas suas práticas. É preciso integrar essa formação em propostas curriculares articuladas e voltadas a seu objetivo precípuo, com uma dinâmica nas instituições de ensino superior mais proativa e unificada. Retomando o proposto no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (há tanto tempo!) é necessário que haja “unidade de formação de professores” com uma base formativa comum a todas as modalidades e níveis de ensino, base esta, tão defendida desde muito tempo pela Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), sendo disto testemunha documento de 1992, em termos reiterados até documentação recente (ANFOPE, 1992; 2001).

Está colocada uma questão em busca de resposta: *porque mudanças profundas não ocorrem nesses cursos uma vez que há muito, e por muitos estudos, tem-se falado em crise das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas?* As teorias sociais geralmente atribuem a ocorrência de mudanças institucionais profundas – em sua organização e dinâmica funcional e cultural – a fatores que geram uma crise no âmbito conjuntural ou no recorte específico societário em que elas se inserem. As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais. Mudanças que, de fato, permitam que os seus licenciandos se inteirem mais profundamente de questões educacionais, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, ao seu currículo, entre outros aspectos. Demanda-se maior integração em sua formação, do ponto de vista dos conhecimentos e valores, e maior integração com os conhecimentos constituídos nos ambientes do trabalho docente com crianças e adolescentes jovens em estruturas institucionais específicas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- AGUERRONDO, I. *Formación docente: desafíos de la política educativa. Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de la educación básica*. México: Secretaria de Educación Pública, 2006.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Documento final. In: ENCONTRO NACIONAL, 6., 1992, Belo Horizonte. *Documentos...* Belo Horizonte: ANFOPE, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Contribuições para subsidiar a discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*. Brasília, DF, 23 abr. 2001.
- AZEVEDO, F. et al. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out. 2008.
- 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, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. 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.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 jul. 2009b.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jul. 2010.
- CUNHA, T. M. M. C. *Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação curricular de cursos presenciais de 2ª licenciatura que estão sendo oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do estado de Pernambuco*. Brasília, DF: UNESCO/Capes, 2010. (Relatório. Documento interno).

FANFANI, E. T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

FONSECA, S. M. *Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação curricular de 2ª licenciatura de Física e Matemática oferecidos pela UFMA/ Universidade Federal do Maranhão para o PARFOR no Estado do Maranhão*. Brasília, DF: UNESCO/Capes, 2010. (Relatório. Documento interno).

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

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

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.) *Formação de professores para o ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).

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

LESSARD, C.; TARDIF, M. Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante? In: \_\_\_\_\_. *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolution, perspectives et enjeux internationaux*. Montréal: Université Laval, 2004. p. 62-79.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação: 2010*. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 25/3/2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. *Resumo técnico: censo da educação superior de 2009*. Brasília, DF, 2010a.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, 2004.

\_\_\_\_\_. La construcción política de la profesión docente: La experiencia brasileña. In: \_\_\_\_\_. et al. *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2010. p. 131-158.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Documentos Internos: estudos sobre implementação do PARFOR*. Brasília, DF, 2010.

PAIVA, A. R. Apresentação. In: MATTOS, P. *A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Anna Blume, 2006. p. 1-5.

PEREIRA, J. E. D. Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68 – Especial, p. 109-125, dez. 1999.

RODRIGUES, N. Responsabilidade do estado e da sociedade. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 12-19, 1991.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: IPEE/UNESCO, 2010. p. 1-4.

VAILLANT, D. Los docentes en primer plano. In: \_\_\_\_\_; CUBA, S. *Profesión docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Lima: PREAL, 2008. p. 13-18.

VOSGERAU, D. S. R. *Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação de cursos presenciais de licenciatura ofertados pelo PARFOR – UFERSA (Universidade Federal do Semiárido) – Rio Grande do Norte*. Brasília, DF: UNESCO/Capes, 2010. (Relatório. Documento interno).

Texto recebido em 25 de julho de 2013.

Texto aprovado em 12 de agosto de 2013.