

**A FORMAÇÃO
INICIAL DE
PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA: AS
LICENCIATURAS**

Bernardete A. Gatti

RESUMO

Este artigo aborda, com fundamento em pesquisas, a questão da formação inicial de professores para a educação básica em cursos de graduação. São apresentados dados quantitativos sobre as características desses cursos no Brasil. Evidencia-se a pouca procura de algumas formações e a migração dessa formação para propostas EAD, sobretudo no setor privado, que é responsável pela maioria das matrículas nesses cursos. Discutem-se análises qualitativas dos currículos das licenciaturas, as quais mostram a fragmentação entre a formação em área de conhecimento e a formação em educação e práticas de ensino, estas oferecidas de modo insuficiente para formar professores. Abordam-se algumas iniciativas governamentais intervenientes no âmbito dos estágios curriculares. O panorama é preocupante dada a insuficiência da formação oferecida para subsidiar a atuação de um profissional docente na educação básica.

Palavras-chave: formação de professores; licenciatura; pedagogia; currículo; EAD.

ABSTRACT

Grounded on researches, this paper addresses the issue of the initial training provided to undergraduate students for teaching in elementary, middle and high school education. We present quantitative data concerning the characteristics of those courses in Brazil. The results demonstrate low interest in some knowledge areas and the migration of those areas to programs of distance learning, mainly in the private sector, which is responsible for most of university enrollments in those courses. This paper also discusses qualitative analyses of curriculums offered in those programs, which show a gap between the training in the knowledge field and the training in education and teaching practices, which is insufficient for training teachers. It addresses some governmental initiatives regarding academic internships. The scenario is worrisome due to the

Keywords: *teacher training; teaching programs; pedagogy; curriculum; distance learning.*

No Brasil, país de escolarização tardia, a necessidade de incluir nas redes de ensino as crianças e jovens de segmentos sociais que até poucas décadas atrás não eram atendidas pela educação básica colocou grandes desafios, um deles a formação de professores. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessi-

dade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada. Pesam nessa condição não só a urgência formativa, mas também nossa tradição bacharelesca, que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens.

O crescimento populacional, confrontado com o desenvolvimento e a paz sociais, coloca desafios contundentes às sociedades humanas, e a educação, por meio dos professores, certamente tem papel decisivo a desempenhar nesse cenário – o da possibilidade de ajudar na construção de uma civilização humana de bem-estar para todos. Isso coloca um peso considerável na responsabilidade das instituições formadoras de professores – universidades, faculdades ou institutos. No âmbito dos movimentos das transformações societárias atuais, a informação e a comunicação ocupam papel central na vida diária, no trabalho em geral e na vida

científica. Na era da comunicação, nada mais essencial do que as capacidades de decodificar e interpretar informação, o que permite criação. Essas capacidades, para seu desenvolvimento, dependem da iniciação e do domínio da palavra e da escrita, do domínio cultural de áreas diversas de saberes, do desenvolvimento de lógicas e capacidade de relacionar, comparar, distinguir, agregar saberes, o que nos reporta imediatamente à educação, em especial aquela que inicia as novas gerações nos conhecimentos que foram sistematizados no decorrer da história humano-social. A chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos. Quem faz educação, e como, torna-se questão central nesses processos.

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os ní-

BERNARDETE A. GATTI é diretora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

veis e de propiciar a esses profissionais carreiras atrativas. Podemos dizer que essa preocupação se tornou mundial. No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000. Os dados de pesquisa que exporemos abaixo justificariam uma política bem diferente para as licenciaturas no âmbito de seu objetivo, que é formar profissionais para o trabalho docente na educação básica, ou seja, formar professores, o que é muito diferente de formar especialistas disciplinares.

PANORAMA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – AS LICENCIATURAS

Quando se tece o panorama sobre a formação dos professores para a educação básica, através de dados de pesquisa disponíveis, verificamos que o cenário geral não é muito animador (Gatti, Barretto & André, 2011; Diniz-Pereira, 2011; Libâneo, 2010; Gatti & Barretto, 2009; Freitas, 2007). Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações.

De um lado, alguns dados da demografia educacional podem sustentar reflexões que permitem a tomada de decisões para esse cenário e, de outro, análises da qualidade dos currículos oferecidos nos cursos de licenciatura podem ser tomadas como ponto de partida para uma renovação formativa no que se refere aos profissio-

nais professores. Novos caminhos para a formação inicial de docentes ficam na dependência de atuações em política educacional de modo mais coerente e integrado, e, na condição de executivos e legisladores, de basear-se em pesquisas para a tomada de decisões, dentro de uma visão mais ampla de contexto educacional e social. Ficam ainda associados às possibilidades criativas das instituições e pessoas que proveem essa formação.

Demografia das licenciaturas

Conforme os dados apresentados nos resumos técnicos do Censo da Educação Superior de 2009, 2010 e 2011 disponibilizados pelo MEC/Inep (Brasil, 2013a, b e c – últimos dados mais detalhados disponíveis), observa-se que a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas de ensino superior, e que o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores vem sendo proporcionalmente muito menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação. No relatório técnico de 2011, lê-se, na página 57, que, em relação a 2010, as matrículas presenciais em 2011, no que se refere às licenciaturas, mostram decréscimo de 0,2% e aumento de 0,8% para licenciatura a distância, enquanto os demais cursos de graduação cresceram em torno de 12% (Brasil, 2013c).

Na sequência temporal 2001-2011 há uma visível migração dos cursos de licenciatura para o regime a distância, o que não ocorre na mesma proporção com outros cursos de graduação. Por exemplo, entre os cursos de bacharelado, 73% eram de oferta presencial em 2011, enquanto apenas 17% das licenciaturas assim se caracterizavam. As licenciaturas a distância oferecidas por instituições privadas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores. Esse dado é notável, uma vez que, em 2001, havia apenas matrículas em licenciaturas a distância em instituições públicas, e, em 2002, a proporção era de 84% de matriculados em EAD nessas instituições, e 16% nas instituições privadas. A inversão nesses dados, em oito anos, está certamente associada a políticas que favorecem a expansão da EAD nesse segmento de instituições. A reordenação do campo da educação a distância por parte do poder público, a partir de 2005, criou condições para o crescimen-

to acelerado do ensino superior nessa modalidade. A equiparação da graduação EAD presencial, a nova legislação para esses cursos e a instituição da Universidade Aberta do Brasil abrem novas perspectivas de expansão da oferta desses cursos (Brasil, 2005; 2006). Mas o monitoramento das condições de oferta, que estão bem definidas nos instrumentos normativos federais (Brasil, 2007), não tem sido realizado com a eficácia necessária (Gatti & Barretto, 2009).

Por outro lado, há muitos indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para a oferta de cursos de licenciatura a distância ocorre sem que um projeto político-pedagógico de formação docente mais adensado no âmbito de sua articulação nacional e local tenha sido desenvolvido e compartilhado e sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente. A crítica sobre a qualidade dos projetos pedagógicos desses cursos também cabe, como veremos, aos cursos presenciais, mas a questão das estruturas operacionais básicas, a dos materiais específicos que a EAD requer e a dos ambientes virtuais de aprendizagem que são necessários reportam a essa modalidade de curso. Barreto (2008), analisando o portal da Universidade Aberta do Brasil, evidencia que a arquitetura do programa simplesmente remete ao cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação quanto ao número de vagas oferecidas na educação superior, mas a fundamentação pedagógica da proposta não é explicitada, limitando-se à referência vaga da metodologia de EAD. Fica-se restrito à dimensão operacional das formulações. Dourado (2008) lembra que é preciso que a centralidade do projeto político-pedagógico seja estabelecida e atenção maior seja dada às condições efetivas de ensino-aprendizagem nesses cursos, de forma a romper com a prioridade conferida ao aparato tecnológico e ao seu uso, subsumidos como responsáveis diretos pela qualidade do ensino ofertada ou pela sua falta, o que é um falso conceito.

Nota-se pelos dados dos Censos, acima referidos, que os alunos de EAD são, em média, dez anos mais velhos do que os dos cursos presenciais, o que sinaliza que a formação a distância nas licenciaturas é procurada tardiamente pelos segmentos sociais que demandam por esses cursos, os quais, em geral, já se acham no mercado de trabalho em

funções diversas e estão procurando alterar sua condição de emprego. Sua proveniência são as escolas públicas, em maioria. Quanto às conclusões nesses cursos, observa-se uma evasão média em torno de 80%. Grande parte dos estudos em EAD é solitária e demanda proficiência em leitura e interpretação de textos, que contatos virtuais ou tutorias fragilizadas não favorecem. Entram também as dificuldades com as linguagens de áreas específicas, como sociologia, filosofia e ciências. Também, nessa modalidade, exigem-se hábitos de estudo que, para os estudantes tardios, já foram esmaecidos, demandando um esforço razoável para sua recuperação. Essas condições são aspectos apontados para as desistências.

Também os estudantes a distância não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates, e com vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso. Ou seja, ficam os futuros professores carentes de uma socialização cultural não desprezível. Evidentemente essas características estão associadas à forma como as propostas de EAD para a formação de professores se apresentam, em sua maioria, no país. A necessidade de suportes fortes aos estudantes em cursos a distância requer cuidados especiais, e o custo de um projeto bem formatado, qualificado e consistente é alto. A inquietação que vem se revelando entre os educadores diante desse quadro é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise dos processos de formação de professores, poderá torná-los mais frágeis e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação através dessa modalidade, já experimentada no país em iniciativas públicas diversas, por exemplo, nos estados de Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo (Gatti & Barretto, 2009, cap. VI). Essa modalidade, rica em possibilidades, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la. Para tanto, os caminhos atuais têm que ser alterados.

Essas preocupações têm fundamento no exame dos dados dos Censos citados. Setenta por cento

dos cursos de pedagogia são a distância: a proporção para as licenciaturas em matemática é de 61%; em letras, 55%. Verifica-se que entre os concluintes, em 2009, já se constatava que 58% dos formados em pedagogia e 45% dos formados em normal superior fizeram seus cursos a distância. Esses professores trabalharão com crianças em tenra idade e com a alfabetização, o que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas. A modalidade a distância não favorece de forma cabal esse tipo de formação, que implica aspectos psicossociais relacionais. O próprio currículo desses cursos emula o dos cursos presenciais, que não oferecem formação suficiente quanto a metodologias de alfabetização e ao trabalho na educação infantil, como adiante se verá por dados de pesquisa.

Temos problemas com a alfabetização de crianças no país, como mostram as avaliações nacionais e regionais, e como se evidencia pela preocupação do governo federal lançando a política de “alfabetização na idade certa”. Não temos coerência entre a política de formação inicial de professores e as necessidades da educação escolar e sua qualidade, especialmente em seus níveis iniciais.

As demais licenciaturas, que formam os chamados professores especialistas, mostram percentuais mais baixos de concluintes do que nos cursos de pedagogia. A oferta de cursos de licenciatura nessas áreas específicas é bem menor. Pode-se pensar que algumas são disciplinas consideradas “difíceis” ou que têm baixa atribuição de aulas, o que afeta a remuneração, e esses fatores determinam a baixa demanda para algumas licenciaturas. Ou, ainda, considerando que a maior parte da oferta de cursos é feita pelas instituições privadas, estas não oferecem aquelas licenciaturas que não propiciam cobertura dos custos ou lucratividade. Encontram-se nesse caso licenciaturas como física, química, biologia, geografia, sociologia, filosofia.

Fica evidente, pelos relatórios técnicos dos Censos da Educação Superior do Inep, anteriormente referidos, que há mudança de modalidade de oferta não só na distribuição dos cursos, mas, também, na matrícula dos estudantes: diminuem as matrículas em cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância. A preocupação dos educadores e pesquisadores com a EAD não é quanto à

modalidade em si, que, como já dissemos, é rica em possibilidades, mas quanto à forma como ela vem sendo desenvolvida no país, e quanto à sua pertinência para tipos diferenciados de formação. Cursos a distância demandam: equipes docentes com boa formação na área e também quanto a aspectos específicos do ensino nessa modalidade; tecnologias sofisticadas e ágeis; materiais bem produzidos e testados; polos bem instalados; monitores ou tutores bem formados, tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias educacionais, apoiados e acompanhados sistematicamente; sistemas de controle bem delineados com pessoal adequado; avaliação da aprendizagem em formas consistentes, entre outros cuidados. São aspectos nem sempre encontrados na oferta dos cursos EAD no país. Aspecto frágil, e nevrálgico, que vem sendo apontado em estudos é o exercício da tutoria tal como vem se realizando, tanto do ponto de vista da seleção dos tutores e sua competência, como do ponto de vista de sua precariedade contratual (Jorge & Antonine, 2011).

Ainda, comparando os dados relativos ao número de concluintes das licenciaturas, presenciais e a distância, verifica-se que nos cursos de pedagogia o número de concluintes, em cinco anos, caiu pela metade e, nas demais licenciaturas, em torno de 17%. São perdas que, de um lado, põem em questão o acompanhamento dos cursos formadores de professores pelos órgãos responsáveis e, de outro, levantam o problema das estruturas institucionais e dos currículos que esses estudantes encontram, ao lado do fator atratividade da carreira do profissional docente (Gatti et al., 2010).

Currículos da formação inicial de professores em nível superior

Não contamos no Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade, centro ou instituto que centralize a formação desses profissionais, de modo integrado, com perfil próprio, como observado em outras profissões (engenharia, medicina, direito, etc.) e, também, como ocorre em outros países, onde há unidades ou centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas, nos diversos ramos

do conhecimento. Pelas pesquisas abaixo citadas, no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota desconsideração da Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2002).

A formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida. Há muito descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nesta, observa-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica (Gatti & Nunes, 2009; Gatti et al., 2010a; Libâneo, 2010; Gatti, 2012; Pimenta & Lima, 2007). Observe-se que os dados dos estudos nacionais, quanto aos currículos e ementas das disciplinas oferecidas, incorporam instituições públicas e privadas, proporcionalmente.

Conforme as pesquisas citadas, embora a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, seja de pedagogia ou de outras áreas do conhecimento, coloque um perfil abstrato do profissional a formar, seu campo de trabalho não é tratado, não sendo, então, tomado como referência da estruturação do currículo e das disciplinas. Com isso se constata uma dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos e o conjunto de disciplinas oferecidas, e suas ementas. As ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, bem como teorias e práticas não se mostram integradas.

Seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta. Silva Júnior (2010,

p. 7), ao analisar experiências formativas de docentes, assinala que as formações clássicas voltadas à preparação individual para o trabalho têm se revelado ineficazes, ou seja, a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca. A formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”. Tal como é comumente pensada, a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável. Como coloca Silva Júnior (2010, p. 6), “os contextos de trabalho se credenciam como ambientes de formação, pelo reconhecimento de seu valor formativo”.

O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se. O esquema de formação híbrido que se consolidou historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, postas como adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico. A questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade. É observada uma redução da carga horária útil dos cursos de licenciatura – voltada a processos formativos profissionais, teóricos e práticos, de fundamentos e metodologias –, redução que se faz via um conjunto de atividades vagamente descritas nos currículos, como: atividades culturais, estudos independentes, ativida-

des complementares, etc. Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos. Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas pessoas que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda uma compreensão mais real sobre eles e sobre a própria instituição escola, em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula. A constatação das pesquisas referidas é de que há uma insuficiência formativa evidente nas licenciaturas para o desenvolvimento desse trabalho.

Agreguem-se a isso as condições em que os estágios curriculares são realizados. Lembramos que o número de horas de estágio obrigatório visa proporcionar aos licenciandos um contato mais aprofundado com as escolas de educação básica, de forma planejada, orientada e acompanhada de um professor-supervisor de estágio. Embora, em princípio, os estágios constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obtiveram evidências, nos estudos a que nos referimos, sobre como esses estágios vêm sendo de fato realizados, pois os dados referentes a eles padecem de uma série de imprecisões, que praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos documentados. Apesar disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento das licenciaturas e estudos específicos publicados nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas, e sua supervisão acaba tendo um caráter mais genérico, ou apenas burocrático, muitas vezes, em função do número de licenciandos a serem supervisionados por um só docente da instituição de ensino superior. Esses estágios acabam não se constituindo em

práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários. Sobre a orientação e a validação deles, não se encontra, na grande maioria dos casos, referência clara. Os efeitos desse descaso com os estágios supervisionados precisam ser considerados sob uma perspectiva ética e moral (Fazenda & Piconez, 2005; Silva, 2011; Calderano, 2012; Gatti & Nunes, 2009).

Iniciativas e inovações nos estágios

Há esforços em outra direção, embora poucos. São raras as referências encontradas sobre diferenciais em iniciativas de trabalho com estágios se considerarmos o universo dos cursos de licenciatura. Tratar de algumas delas pode servir de contraponto à penosa situação encontrada na maioria desses cursos. Em algumas universidades públicas, presentemente, encontram-se propostas aqui e ali de transformação dos estágios curriculares para a docência em atividade mais bem planejada e orientada, com perspectivas inovadoras, como se pode observar em alguns relatos de experiências apresentados em eventos científicos da área, como, por exemplo, nos anais do X Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores (Unesp, 2009); do XI Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores e do I Congresso Nacional de Formação de Professores (Unesp, 2011); do XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe, 2012). Essas iniciativas são pontuais, encontradas em alguns cursos de universidades públicas ou comunitárias/filantrópicas, mas não representam forte tendência no conjunto das licenciaturas ofertadas.

Questão trazida frequentemente é a da inviabilidade institucional de se desenvolver o estágio supervisionado de modo mais programado e acompanhado. Há, no entanto, testemunhos da viabilidade de formas planejadas e também inovadoras de se realizar esses estágios, por exemplo, entre outros, o trabalho relatado por Manrique (2012), que coordena iniciativa diferenciada de estágio supervisionado com licenciandos em matemática e física, em que planejadamente se estruturam e desenvolvem intervenções pedagógicas em escolas da rede de ensino pública. As intervenções são realizadas pelos estagiários a partir de uma inserção inicial nas salas de aula e discussões com os

professores da rede e o orientador de estágio, com a geração de seqüências didáticas em perspectiva interdisciplinar, balizadas por um diagnóstico e por avaliação final quanto às aprendizagens, permitindo adequar as propostas didáticas às condições do alunado. O amadurecimento dos licenciandos quanto às realidades escolares e às atividades docentes é muito satisfatório, sendo um processo interessante de conscientização. Outra proposta-exemplo, a de Mercado e Mercado (2012), vale ser citada, mostrando que mudar as condições dos estágios supervisionados é possível quando há investimento profissional no ensino superior nessa direção. Esses autores propõem e realizam um projeto de estágio para estudantes de pedagogia baseando-se em uma orientação pedagógica que toma por base a construção de *blogs* para comunicar, explicitar, supervisionar e orientar ações de estagiários nas escolas, no imediato das ações, com fundamento na perspectiva da problematização como eixo para reflexão das práticas. Como os autores explicam em seu texto, ao utilizarem o *blog* como ferramenta pedagógica e investigarem as suas possibilidades educacionais – no coletivo de professores da universidade e dos estagiários –, houve um intenso repensar não só das práticas pedagógicas, mas também da construção-reconstrução do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Não vamos nos estender em outros relatos sobre essas iniciativas. Apenas sinalizamos que elas mostram, pelas análises trazidas, a necessidade de repensar e redirecionar os estágios curriculares na formação de professores, e que há viabilidade para tanto. Isso demanda, sem dúvida, um investimento profissional por parte dos docentes das instituições de ensino superior, mas demanda também um esforço das próprias instituições para criar condições para a concretização desses projetos. Para as instituições privadas, essa renovação significa também custos que devem se propor a assumir. Na EAD a questão é mais crucial e necessita cuidados específicos.

Não é trivial a proposição, realização e supervisão de estágios curriculares qualificados. Lembremos, então, com Pimenta e Lima (2004, p. 43) que, ao “[...] estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por

seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”. E, ainda, que ele pode ser eixo da formação de docentes na medida em que se coloque “a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação” (Pimenta & Lima, 2007, p. 44).

INICIATIVAS INTERVENIENTES

Alguns programas foram recentemente implementados como política que pretende incidir na qualidade da formação inicial de docentes, tais como, em nível nacional, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em níveis estaduais, o Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural (Profir) do estado do Acre, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente do estado do Espírito Santo, e o programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, do estado de São Paulo. O surgimento dessas iniciativas, pelos documentos que as fundamentam, deve-se à constatação da necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica e, em última instância, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens. São programas sinalizadores de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes.

O Pibid, criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010), expõe claramente que sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Visando incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por objetivos: 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” (inciso IV, art. 3º); incentivar as próprias escolas através da mobilização de seus professores, que assumem a função de coformadores dos licenciandos; contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (inciso VI, art. 3º). O programa conta hoje com aproxi-

madamente 50 mil bolsistas, entre licenciandos, professores coordenadores de área, professores supervisores (coformadores) e coordenadores institucionais. As instituições públicas e comunitárias de ensino superior, a quem o programa se destina, devem fazer suas propostas configurando plano de ações, dentro dos objetivos do Pibid, ao MEC, nos prazos anualmente estipulados em edital, devendo os licenciandos bolsistas exercer atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. Configura-se como um programa de fomento. Estudos têm mostrado vários efeitos positivos desse programa (André, 2012; Bergamaschi & Almeida, 2013; Fetzner & Souza, 2012).

O estado do Acre desenvolveu programa próprio de formação de professores – o Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural (Profir) – que visa atuar, de modo dinâmico e atualizado, diretamente na formação inicial de professores. Ele é realizado por parceria do governo do Estado com a Universidade Federal do Acre e as prefeituras municipais, com currículo desenhado especialmente para atender às situações contextuais e de ensino em várias regiões do estado, configurando-se dentro dos objetivos e políticas da rede de ensino estadual do Acre (Silva, 2013).

Os dois outros programas estaduais acima citados visam ao aperfeiçoamento dos estágios nos cursos de licenciaturas, em função de diagnósticos que evidenciam grandes problemas nesse componente curricular na formação inicial de professores. No estado do Espírito Santo, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente é destinado a estudantes de cursos de licenciatura em estabelecimentos públicos estaduais de ensino. Foi instituído pelo Decreto nº 2.563-R, de 11 de agosto de 2010 (Governo do Estado do Espírito Santo, 2010). O programa tem o objetivo de “contribuir para a formação profissional dos futuros professores, estreitando as relações entre teoria e prática, de modo a associar o conhecimento do conteúdo com os conhecimentos didáticos e metodológicos necessários à educação básica” (art. 3º). O governo do estado de São Paulo, através de sua Secretaria Estadual de Educação (SEE), criou o programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, mais conhecido como Bolsa Alfabetização, através do Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007 (Governo do Estado de São Paulo, 2007). É um pro-

grama de bolsas destinado a estudantes dos cursos de licenciatura que, sob supervisão de professores universitários, devem atuar nas classes e no horário de aula da rede estadual de ensino ou em projetos de recuperação e apoio à aprendizagem. Seus objetivos principais são: possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em *campi* de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes; propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino; permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos/pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino (art. 2º, incisos I a III). A atuação desse programa é na esfera da alfabetização, comportando licenciandos em pedagogia e letras.

Essas iniciativas com atuação focalizada na formação inicial de professores sinalizam os desconfortos por parte de órgãos governamentais com a dinâmica e os resultados das formações oferecidas nas licenciaturas. Reverter um quadro de formação inadequada de professores não é processo para um dia ou alguns meses. Não se faz milagre com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um *chip* de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação, como é longo nosso processo de crescimento físico-fisiológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre toda essa situação na formação inicial de professores para a educação básica tem mobilizado os profissionais da educação, bem como os gestores estaduais e municipais que respondem diretamente pelas escolas. O que se necessita é, a partir da situação mapeada, do conjunto de ideias e ideais postulados, criar condições concretas para um novo tipo de formação inicial, no ensino superior, para a docência na educação básica. Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica. É tarefa de ontem, mas ousar mudar de fato não é uma questão simples nos contextos de nossas instituições e das normatizações. Os inte-

resses são diversos e, sem uma política nacional firme, com foco na qualidade formativa de novos professores, continuamos patinando quanto a possibilidades de uma renovação educacional necessária ao país e seus cidadãos. Expandiu-se o atendimento educacional numericamente, mas não se está garantindo uma formação adequada para as novas gerações, mesmo com os grandes investimentos em reformas educacionais, curriculares e em tecnologias, etc. Educação se concretiza com pessoas – nas relações de, em tese, “alguém que sabe mais, e que sabe comunicar-se com alguém que quer aprender”. Reformas ou inovações na educação escolar básica não ganham fôlego, não se realizam, sem a participação qualificada de professores. Avaliações sistêmicas, por si, não mudam o desempenho dos estudantes. Elas podem informar. Mas o que favorece aprendizagens mais ricas é o trabalho educacional qualificado dentro de cada escola, em cada sala de aula. Observa-se nos estudos citados neste artigo que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as diferentes licenciaturas não têm sido suficientes para criar uma nova ordenação curricular para o conjunto dos cursos, seja nas instituições públicas, seja nas privadas. Muitas das disposições dessas diretrizes não são observadas nos currículos, como mostram as pesquisas, por exemplo, no que respeita às horas

a serem dedicadas às práticas de ensino. Mas há um outro lado: algumas dessas DCNs ainda não deixam claras as orientações formativas dirigidas a um perfil de professor, mostrando muito mais ênfase nos conhecimentos disciplinares de área de conhecimento específica e não com vistas à formação de educadores (Gatti, 2012; Gatti et al., 2010a).

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação.

BIBLIOGRAFIA

- CANDRÉ, M. E. D. A. “Políticas e Programas de Apoio a Professores Inicantes no Brasil”, in *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, nº 145, jan.-abr./2012.
- BERGAMASCHI, M. A.; ALMEIDA, D. B. “Memoriais Escolares e Processos de Iniciação à Docência”, in *Educação em Revista*, v. 29, nº 2, jun./2013.
- BRASIL. 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, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta a educação a distância no país (artigo 80 da Lei nº 9.394/96). Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília, MEC/Seed, 2007.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior: 2011 – Resumo Técnico*. Brasília, Inep, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acesso em: 30/7/2013c.
- _____. 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. Brasília/DF 2010.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior: 2009 – Resumo Técnico*. Brasília, Inep, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acesso em: 30/7/2013a.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior: 2010 – Resumo Técnico*. Brasília, Inep, 2010. http://download.inep.gov.br/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acesso em: 30/7/2013b.
- BARRETO, R. G. “As Tecnologias na Política Nacional de Formação de Professores a Distância”, in *Educação & Sociedade*, v. 29, nº 104, Especial. Campinas, out./2008, pp. 919-37.
- CALDERANO, M. A. “Estágio Curricular e os Cursos de Formação de Professores: Desafios de uma Proposta Orgânica”, in M. A. Calderano (org.). *Estágio Curricular: Concepções, Reflexões Teórico-práticas e Proposições*. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2012.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. “O Ovo ou a Galinha: a Crise da Profissão Docente e a Aparente Falta de Perspectiva para a Educação Brasileira”, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, nº 230. Brasília, jan.-abr./2011, pp. 34-51.
- DOURADO, L. F. “Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios”, in *Educação & Sociedade*. v. 29, nº 104, Especial. Campinas, out./2008, pp. 891-917.
- ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. XVI Endipe. E-Book. Araraquara (SP), Junqueira & Marin Editores, 2012
- FAZENDA, L. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (coord.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 11ª ed. São Paulo, Papirus, 2005
- FETZNER, R. A.; SOUZA, M. E. V. “Concepções de Conhecimento Escolar: Potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”, in *Educação e Pesquisa*, v. 38, nº 3, jul./2012.
- FREITAS, H. C. L. “A (Nova) Política de Formação de Professores: a Prioridade Postergada”, in *Educação & Sociedade*, v. 28, nº 100, Especial. Campinas, out./2007, pp. 1.203-30.

- 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.
- 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*. Coleção Textos FCC, vol. 29, 2009.
- GATTI, B. A. et al. "A Atratividade da Carreira Docente no Brasil", in *Estudos e Pesquisas Educacionais*, nº 1, São Paulo, FVC/Fundação Victor Civita, 2010, pp. 139-210.
- GATTI, B. A. et al. "Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos", in *Estudos & Pesquisas Educacionais*, nº 1, São Paulo, Fundação Victor Civita, 2010a, pp. 95-138.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte*. Brasília, Unesco, 2011.
- GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 2.563-R, de 11 de agosto de 2010. Institui o Programa Bolsa Estágio Formação Docente destinado a estudantes de cursos de licenciatura, em estabelecimentos públicos estaduais de ensino. Vitória/ES, 2010.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007. Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. São Paulo, 2007.
- JORGE, G.; ANTONINI, E. "Articulações e Tensões na Tutoria em Cursos de EAD: o Curso de Pedagogia do Cead/Ufop", in *Vertentes*, v. 19, nº 1. São João Del Rei, UFSJ, jan.-jun./2011, pp. 129-40.
- LIBÂNEO, J. C. "O Ensino da Didática, das Metodologias Específicas e dos Conteúdos Específicos do Ensino Fundamental nos Currículos dos Cursos de Pedagogia", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, nº 229. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010, pp. 562-83.
- MANRIQUE, A. L. "Iniciação à Docência: uma Experiência de Estágio em Licenciatura de Matemática e Física", in *Coleção Textos FCC*, vol. 35. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/SEP, 2012, pp. 64-75.
- MERCADO, E. L. O.; MERCADO, L. P. L. "Blog como Elemento Redimensionador do Estágio Curricular em Licenciatura de Pedagogia", in *Coleção Textos FCC*, vol. 35, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/SEP, 2012, pp. 44-56.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo, Cortez, 2004.
- _____. *Estágio e Docência*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2007.
- SILVA JÚNIOR, C. A. "Fortalecimento das Políticas de Valorização Docente: Proposição de Novos Formatos para Cursos de Licenciatura para o Estado da Bahia",

- in *Relatório*. Unesco/Capes, Brasília, 2010 (Documento interno).
- SILVA, N. R. G. *Estágio Supervisionado em Pedagogia: Teoria e Prática*. Campinas, Alínea, 2011.
- SILVA, M. C. "Formação de Professores no Acre: Política Integrada a um Projeto de Desenvolvimento do Estado", in B. A. Gatti; S. A. Silva Jr.; M. D. S. Pagotto; M. G. Nicoletti. *Por uma Política Nacional de Formação de Professores*. São Paulo, Editora Unesp, 2013, pp. 169-80.
- UNESP. X Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores. São Paulo, Edunesp, 2009.
- _____. XI Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores e I Congresso Nacional de Formação de Professores. São Paulo, Edunesp, 2011.