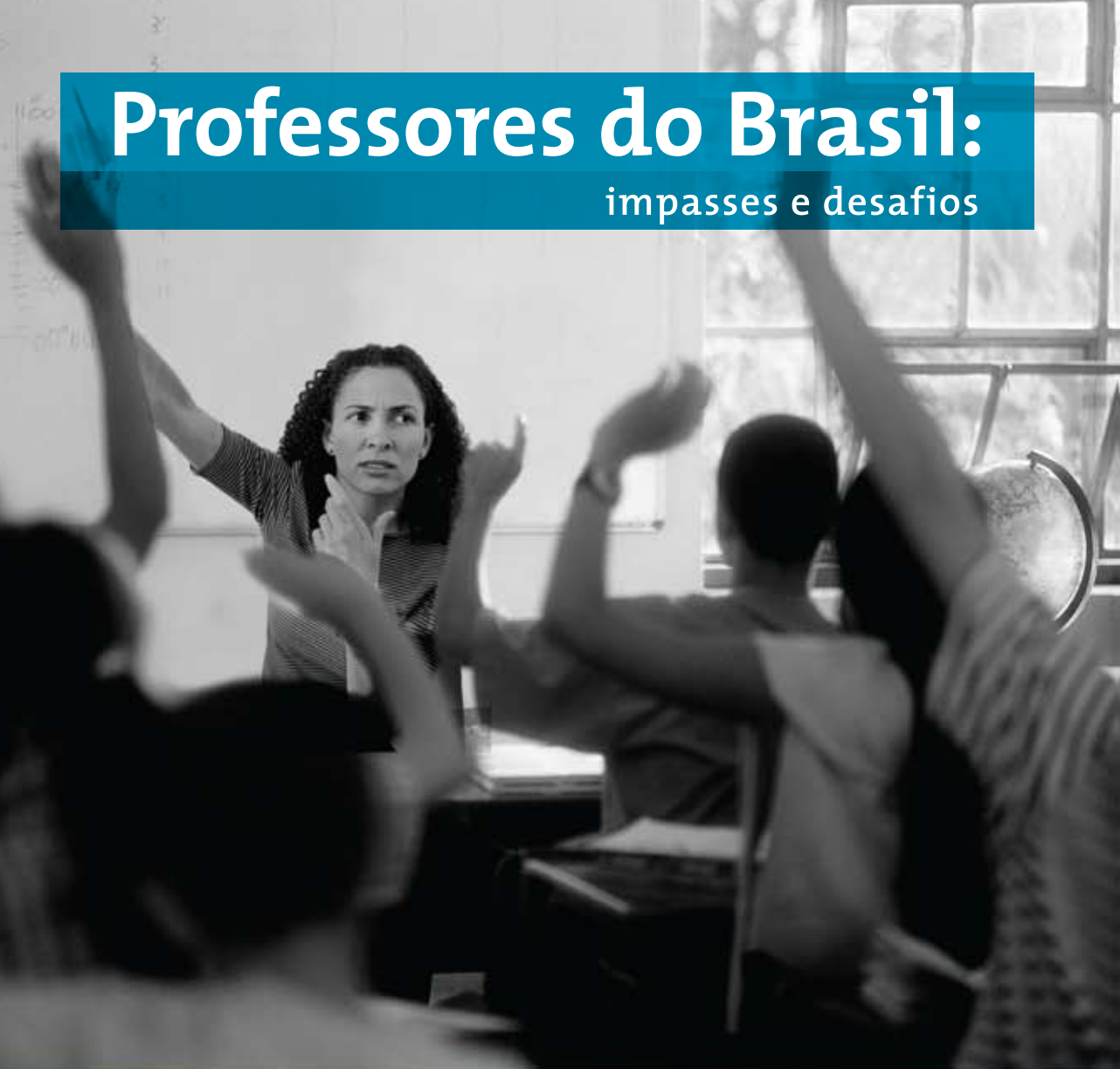


Professores do Brasil:

impasses e desafios



Bernardete Angelina Gatti (Coord.)

Elba Siqueira de Sá Barretto



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

Representação
no Brasil

Professores do Brasil:

impasses e desafios

Brasília, setembro de 2009

As autoras são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. 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.

Professores do Brasil:

impasses e desafios

Bernardete Angelina Gatti (Coord.)

Elba Siqueira de Sá Barretto



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

Concepção e supervisão: Célio da Cunha e Wagner Santana

Revisão técnica: Janine Schultz Enge

Revisão: Roberto Silveira

Diagramação: Fernando Brandão

Capa e Projeto Gráfico: Edson Fogaça

Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.
294 p.

ISBN: 978-85-7652-108-2

1. Professores 2. Condição do Professor 3. Condições de Emprego do Professor 4. Formação de Professor 5. Brasil I. Gatti, Bernadete Angelina II. Barreto, Elba Siqueira de Sá III. UNESCO



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

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 – Brasília/DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
Site: www.unesco.org.br
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
Introdução	11
1. O CENÁRIO DA PROFISSÃO DOCENTE.....	15
1. O lugar dos professores na estrutura de empregos no Brasil	16
2. Características demográficas, de escolaridade e posição socioeconômica dos professores.....	20
3. Algumas características do trabalho docente	29
4. Escolaridade docente x demandas de formação	33
2. MARCOS LEGAIS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
1. Estruturas formativas de professores antes da Lei nº 9.394/96 (LDB)	38
2. As configurações formativas de docentes após a Lei nº 9.394/96 (LDB)	42
3. Escolas Normais Superiores e cursos de Pedagogia.....	48
4. Ensino a distância e formação de professores.....	51
5. Política nacional de formação de professores.....	52
6. Ponderando a legislação	53
3. A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA: LICENCIATURAS PRESENCIAIS	55
1. As licenciaturas presenciais: quadro geral.....	56
2. Licenciaturas presenciais segundo as áreas de conhecimento e postos de trabalho	69
3. Algumas conclusões parciais sobre as licenciaturas presenciais.....	81
4. AS LICENCIATURAS A DISTÂNCIA.....	89
1. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso	91
2. A constituição de consórcios e redes de universidades públicas	93
3. A transição das políticas de EAD em âmbito nacional	94
4. A Universidade Aberta do Brasil e o delineamento de um sistema nacional de formação docente.....	99
5. Novos referenciais de qualidade de EAD	101
6. O Programa Pró-Licenciatura e a formação a distância dos professores em serviço	102

7. A expansão acelerada dos cursos	103
8. Os questionamentos sobre a EAD	112
5. OS CURRÍCULOS DAS INSTITUIÇÕES QUE FORMAM OS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	117
1. Licenciatura em Pedagogia.....	118
2. Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa.....	131
3. Licenciatura em Matemática.....	138
4. Licenciatura em Ciências Biológicas.....	146
5. Síntese e observações.....	152
6. QUEM SÃO OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DAS CARREIRAS QUE CONDUZEM À DOCÊNCIA?	157
1. Características básicas	158
2. Condições educativas oferecidas pelas instituições formadoras	172
7. MODALIDADES ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	179
1. Detalhando algumas propostas	181
2. Iniciativas precursoras	188
3. Destacando características	195
8. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM QUESTÃO	199
1. Propósitos e procedimentos formativos.....	200
2. Reconceitualização da educação continuada.....	202
3. Dois programas de ampla cobertura: o Procap e o PEC.....	204
4. Rede Nacional.....	207
5. O que os estudos e as pesquisas indicam	208
6. Os avanços na legislação sobre formação continuada.....	222
7. Institucionalização do desenvolvimento profissional do professor	225
8. Destaque para algumas considerações	234
9. CARREIRA E SALÁRIO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	237
1. Situando a questão	238
2. Salários	241
3. Planos de carreira	248
4. Pontos a considerar.....	252
10. REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	255
Referências Bibliográficas	261
Anexo – Tabelas Questionário ENADE 2005	279

APRESENTAÇÃO

Desde a criação da UNESCO, em 1945, o desafio da profissionalização docente, sobretudo da educação básica, vem se constituindo como um dos mais importantes na agenda mundial de prioridades da Organização em decorrência da importância do professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão. Ambas as dimensões integram o direito subjetivo à educação que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 consagrou para servir de pré-requisito à reconstrução das sociedades em direção a uma cultura de paz.

Sem dúvida, se o primeiro parágrafo do Ato Constitutivo da UNESCO – pensado e escrito durante o clima de profundas apreensões ao término da Segunda Guerra – reconheceu que na mente das pessoas residia a esperança para o advento de cenários de maior plenitude democrática e cidadã, a educação e, por conseguinte, o professor haveriam de se elevar como prioridades da política educacional de todas as nações.

Foi na perspectiva desse compromisso de grande alcance moral e ético que a UNESCO e a OIT (Organização Internacional do Trabalho), há mais de 40 anos, decidiram somar esforços com o ambicioso objetivo de produzir um documento de referência sobre a questão docente. Assim, essas organizações aprovaram em 1966, em uma Conferência Intergovernamental convocada pela UNESCO, o texto conjunto *Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente*. Este documento é, ainda hoje, um dos mais completos sobre a profissão docente, pois compreende as diferentes dimensões da função do magistério, entre elas a formação inicial e continuada, condições de trabalho para um ensino de qualidade, remuneração, organização e política docente, acesso, carreira e promoção, avaliação, estabilidade, disciplina, saúde, direitos, deveres e material pedagógico de apoio.

Em que pese o esforço de muitos países nos últimos decênios no sentido de organizar e estruturar carreiras do magistério com o objetivo de torná-las mais próximas do que fora estabelecido pela Recomendação OIT-UNESCO em 1966, o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes.

O Brasil não constitui uma exceção. Apesar das várias tentativas de valorização dos professores empreendidas nos últimos anos pelo Governo Federal e pelos estados, municípios e Distrito Federal, destacando-se mais recentemente a lei que instituiu um piso salarial e o decreto sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica liderada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a situação atual é bastante crítica, certamente devido a omissões que se acumularam e foram progressivamente se agravando ao longo da história. As sucessivas avaliações da educação brasileira, em âmbito nacional ou internacional, indicam que o baixo rendimento escolar persiste e demonstram a magnitude e a complexidade do problema.

A UNESCO, em sua missão de cooperar com a política educacional dos governos, com o apoio do Ministério da Educação, concebeu um projeto para o desenvolvimento de amplo estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil com o intuito de oferecer às diversas instâncias da administração educacional do país um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações, para servir de subsídio para uma efetiva valorização dos professores. A proposta teve como fundamento a premissa de que o que importa na fase atual da educação brasileira não é mais a denúncia de seus maus resultados, mas o delineamento de soluções possíveis e necessárias.

Para atingir esse objetivo, a UNESCO convidou duas especialistas em educação de reconhecido mérito e alta credibilidade, as pesquisadoras Bernardete Gatti, que coordenou o trabalho, e Elba de Sá Barreto, ambas da Fundação Carlos Chagas que, por meio de uma análise segura das principais variáveis envolvidas, chegaram ao presente documento, que a

UNESCO disponibiliza a todos que, direta ou indiretamente, possuem responsabilidades na formulação e condução da política educacional.

Como as próprias autoras afirmam no capítulo final de reflexões e considerações, não são poucos os desafios a superar na direção sinalizada pelas análises realizadas. Todavia, tais desafios se tornam mais que urgentes porque, sem professores valorizados e continuamente qualificados, o direito a uma educação de qualidade para todos não será uma realidade em nosso país, o que pode retardar a consecução de metas de qualidade na educação que são imprescindíveis para o desenvolvimento do país.

Vincent Defourny

Representante da UNESCO no Brasil

INTRODUÇÃO

Quando se discute a formação de professores no Brasil, não dá para desconsiderar o fato de que só em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai se dar em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, se considerarmos o número de alunos matriculados no ensino fundamental proporcionalmente ao contingente de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente ou próxima.

A escolarização no Brasil foi durante séculos apanágio das elites, em que pese a existência de propostas educacionais em documentos e estudos, em debates entre teóricos, filósofos, políticos e religiosos, e em algumas poucas escolas, porém sem um correspondente em política inclusiva da população como um todo na escola. Até esse período, era muito pequena a oferta de escolas públicas diante do crescimento populacional brasileiro. Tanto que a grande discussão dos educadores críticos dos anos 1960 e 1970 foi a questão da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava. Estudantes de ensino médio e superior representavam uma quantidade mínima na população brasileira.

Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta. O suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc.

Assim, a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas

de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem. Crescimento recente em face da história da escolarização em outros países, e crescimento vertiginoso em pouco mais de 40 anos, a considerar os dados da demografia educacional no Brasil. Esse crescimento do sistema escolar foi sem dúvida um mérito, provindo de grande esforço social, político e de administração, porém é chegado o momento de se conseguir que esse sistema tenha melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais responde. Um dos aspectos a se considerar nessa direção, entre outros, é a formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais.

Vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão. De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

A complexidade avoluma-se em decorrência dos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos, ou mesmo subjetivos relacionados a esses fatores, e também em razão da diversidade de interpretações e respostas que a análise suscita. De qualquer ângulo que se focalize a questão, quer na perspectiva dos que se nutrem dos ideais de educação para a construção de uma sociedade justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência interna dos

processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a formação de professores sobressai como fator relevante. Certamente, os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais.

O presente trabalho pretende, diante dessas colocações, oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. Procura traçar um panorama sobre os docentes em exercício e as questões pendentes, examinar a legislação e suas oscilações e complementações conjunturais, as condições dos cursos de formação e seu alunado, os modelos especiais de formação para atender à exigência de sua elevação para o nível superior, a formação continuada de professores. Busca ainda abordar questões relativas à carreira e ao salário docentes. O intuito é tentar levar a reflexão sobre a docência e a formação para seu exercício a um plano mais amplo e abrangente, na busca de superação de casuísmos. Ao final, algumas proposições são postas à discussão, a partir das análises empreendidas.

I. O CENÁRIO DA PROFISSÃO DOCENTE

Para delinear o cenário da profissão docente, retomaremos de início a tese de Tardif e Lessard (2005), para quem o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevralgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Nos países avançados, e também nos países emergentes como o Brasil, o setor de serviços e, no seu interior, os grupos de profissionais, cientistas e técnicos não cessam de crescer, e passam a ocupar posições de destaque em relação aos trabalhadores que produzem bens materiais, cuja presença numérica e importância relativa diminuem.

O crescimento das profissões referidas está ligado ao crescimento desmesurado das informações e de suas formas de circulação, possibilitado pelo avanço tecnológico, bem como ao enorme crescimento dos conhecimentos sistematizados e de caráter complexo, que requerem, para o seu manejo ou domínio, formação prolongada e de alto nível.

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo.

É por isso que, para Tardif e Lessard (2005), os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Eles representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais.

Conforme referem esses autores, no conjunto dos países pertencentes à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),

os professores da escola básica constituíam, em média, 5,5% da população ativa. O conjunto desses países destinava, em média, 4% do seu PIB para o ensino primário e secundário e 8,3% dos gastos públicos para essas categorias, sendo que na União Européia o percentual do PIB se elevava a 10% e, na América do Norte, a Européia 14%. Mais de 80% da soma investida nos cursos primário e secundário era destinada à remuneração dos profissionais da escola e três quartos desses recursos iam para os professores.

I. O LUGAR DOS PROFESSORES NA ESTRUTURA DE EMPREGOS NO BRASIL

Antes de entrar propriamente na análise dos dados brasileiros, cumpre fazer alguns esclarecimentos. Os vários órgãos que coletam dados sistemáticos sobre os docentes (Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, Ministério da Educação – MEC, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) até o momento de realização desta pesquisa o faziam segundo lógicas diversas, sendo que, a qualquer das fontes a que se recorra, não é possível chegar ao número preciso de professores no país, situação que está sendo alterada pelo Censo da Educação Básica, cujos microdados ainda não estão disponíveis. Essa imprecisão tem desdobramentos importantes para a formulação das políticas do setor, dificultando o estabelecimento de relações entre as características específicas dos docentes e suas escolhas no âmbito da formação, da carreira e do desempenho profissional¹.

1 A Relação Anual de Informações Sociais (Rais), base estatística do Ministério do Trabalho e Emprego, computa o número de vínculos formais de trabalho – empregos ou postos de trabalho – existentes em 31 de dezembro de cada ano em todos os estabelecimentos do país. Na Rais é computado apenas um posto de trabalho por estabelecimento, embora um professor possa lecionar em mais de um nível ou modalidade de ensino na mesma escola. No censo escolar do Ministério da Educação, são registradas as funções docentes que um mesmo professor exerce em mais de uma etapa, nível ou modalidade de ensino em um estabelecimento. Se um professor dá aulas no ensino médio e fundamental em dado estabelecimento, serão contadas, portanto, duas funções docentes. Sem embargo, se um professor leciona em dois níveis de ensino em dois estabelecimentos, serão computadas, no censo escolar, quatro funções docentes e, na Rais, dois postos de trabalho. Perde-se em ambas as fontes o número de sujeitos. Na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad), ou no censo demográfico, ambos realizados pelo IBGE, os informantes são os próprios sujeitos e não os estabelecimentos, como nas outras fontes. Não obstante, os dados que se referem a mais de uma das ocupações dos sujeitos podem levar a que se compute o sujeito mais de uma vez.

Neste trabalho recorreremos a informações das fontes mencionadas porque elas contribuem com aportes complementares para o exame da questão docente. Entretanto, pelos motivos expostos, os dados de uma fonte não coincidem com os das outras, embora apontem tendências na mesma direção.

No Brasil, a importância dos professores no cômputo geral dos empregos formais não é menor do que nos países avançados. Do total dos empregos registrados em 2006, 8,4% deles destinavam-se a professores, conforme informa a Rais, sendo que, quanto ao volume de emprego, os professores situavam-se no terceiro lugar no *ranking* de subconjuntos de ocupações², apenas precedidos por duas categorias reconhecidas como grandes absorvedoras de mão-de-obra, os escriturários e os trabalhadores dos serviços (15,2% e 14,9%, respectivamente). Em termos comparativos, observe-se que as indústrias da construção civil e extrativa contribuem com apenas 4% dos empregos nacionais (ou 1.439.404), em que pese serem consideradas termômetros das variações na oferta de emprego, dada a sua importância na absorção de mão-de-obra.

Em 2006 existiam, segundo a Rais, 2.949.428 postos de trabalho para professores e outros profissionais de ensino³, sendo que 82,6% deles provinham de estabelecimentos públicos. Essa enorme massa de empregos na esfera pública, provavelmente uma das maiores do mundo, tem óbvios desdobramentos em termos do financiamento do setor educacional, dos salários, das carreiras e das condições de trabalho docente, além, evidentemente, das repercussões na qualidade do ensino ofertado.

Entre os postos de trabalho, registrados pelo MTE para os profissionais do ensino, 77%, eram femininos. A docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos), no mesmo patamar do maior e mais tradicional grupo de inserção feminina no mercado de trabalho: a prestação de serviços de todas as naturezas, apenas suplantada pelas atividades de apoio administrativo, agrupadas sob a denominação genérica escriturários (19,2%).

2 Os postos de trabalho são codificados de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações, em subgrupos principais de ocupações, utilizada também pelo IBGE.

3 Supervisor de ensino, psicopedagogo, coordenador pedagógico, orientador educacional, pedagogo e assemelhados.

Comparativamente aos trabalhadores dos serviços e aos escriturários, o nível de instrução da maioria dos professores⁴ tende, porém, a ser mais elevado; grande parte deles possui ensino superior. Em outras palavras, os professores são uma categoria profissional mais homogênea quanto ao nível de escolaridade, um dos requisitos que, ao lado da grande regulamentação que cerca o exercício da profissão docente, contribui para a sua organização legal e corporativa e lhes concede um estatuto reconhecido socialmente.

A importância dos profissionais do ensino se revela também pelo fato de constituírem eles o maior subgrupo ocupacional entre os profissionais das ciências e das artes (53%) com alto nível de escolaridade (médio e superior), compartilhado com outros profissionais como engenheiros, médicos, dentistas, jornalistas, advogados.

Em 2006, a Rais registrou 2.803.761 empregos para professores no Brasil, em todos os níveis de ensino. Nada menos que 77% desses empregos – 2.159.269 – são de professores da educação básica, a qual compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (tabela 1.1). Mas, é o ensino fundamental que provê quase três quartos dos postos de trabalho (1.551.160) para professores da educação básica, dada a obrigatoriedade desse nível de ensino e o seu grau de universalização no país. O ensino médio, por sua vez, contribui com 14,1% e a educação infantil, com apenas 7,6%. Os demais 23% – 644.492 postos de trabalho – estão no ensino superior (16,8%), na educação profissional (5,6%) e na educação especial (0,6%), sendo que estes últimos atendem, majoritariamente, crianças e adolescentes na educação básica.

A concentração de empregos para docentes na educação básica e, dentro desta, no ensino fundamental encontra justificativa nos montantes de matrículas registrados pelo Censo Escolar em 2006: do total de pouco mais de 60 milhões de matrículas em todos os níveis de ensino, 91% correspondiam à educação básica, 62% das quais ao ensino fundamental. Ao ensino superior correspondiam 7,7% das matrículas e à educação profissional, 1,3% (BRASIL. MEC/Inep, 2006b).

4 Embora a maioria absoluta de professores seja do sexo feminino, para facilitar a leitura deste relatório, optamos pelo uso do masculino genérico.

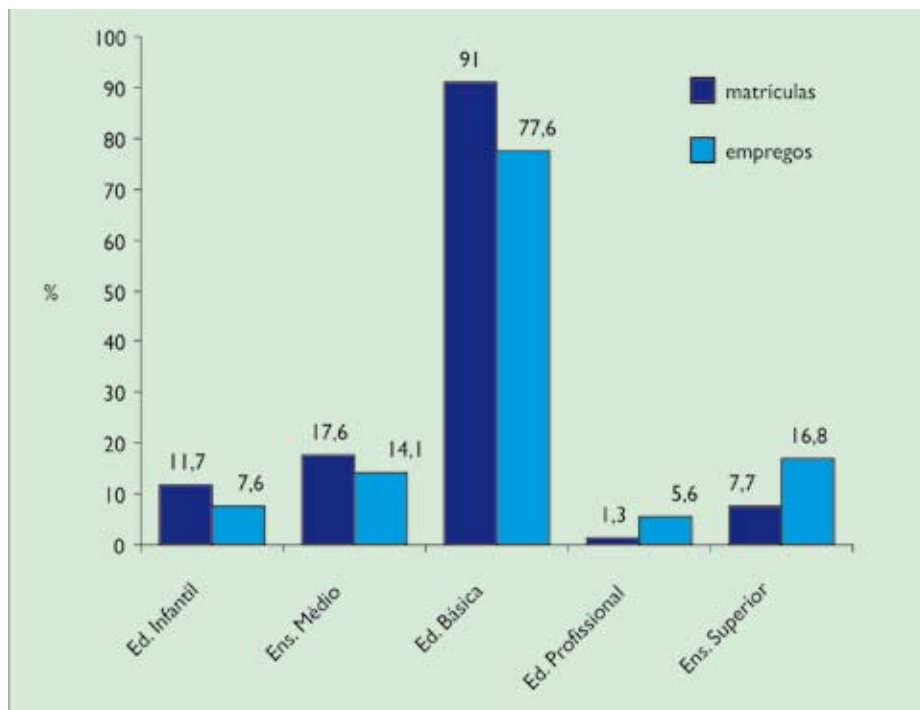
TABELA 1.1 – Empregos para professores segundo níveis e modalidades de ensino e regiões – Brasil, 2006

Níveis de educação	Totais	
	N	%
TOTAL	2.803.761	100,0
Educação básica	2.159.269	77,0
Educação infantil	212.501	7,6
Ensino fundamental	1.551.160	55,3
Ensino médio	395.608	14,1
Educação profissional	158.221	5,6
Educação especial	16.363	0,6
Educação superior	469.908	16,8
Regiões		
Sudeste	1.146.894	40,9
Nordeste	765.859	27,3
Sul	505.090	18,0
Centro-Oeste	203.799	7,3
Norte	181.368	6,5

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego/MTE-Rais.

Em termos regionais, as maiores ofertas de empregos estão nas áreas mais populosas, sendo que 41% deles se localizam no Sudeste, 27% no Nordeste, 18% no Sul. Os menores mercados de trabalho para docentes, por sua vez, se localizam no Centro-Oeste e no Norte do Brasil (7,3% e 6,5%, respectivamente).

GRÁFICO I – Matrículas e empregos para professores em todos os níveis de ensino Brasil, 2006



Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar; MTE, Rais.

O percentual do PIB destinado à educação gira em torno de 4% e a relação entre o investimento na educação básica e o investimento na educação superior é de cerca de quatro para um (BRASIL. MEC/CNE, 2007). Mas, como se verá no decorrer do trabalho, para atender adequadamente as demandas do setor, e em especial as da escola básica, há ainda muito a avançar.

2. CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS, DE ESCOLARIDADE E POSIÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS PROFESSORES

Para a análise do perfil dos professores recorreremos à Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad), porque, como já assinalado, esta é a fonte que permite maior aproximação ao número exato de sujeitos, embora também ofereça algum risco de inflacionar o seu montante.

Começando por identificar o tamanho da categoria, 2.866.514 indivíduos declararam trabalhar exclusivamente como docentes em qualquer dos níveis de ensino, no seu trabalho principal e/ou secundário, no ano de 2006⁵.

Desse contingente, 92,8% exerciam a função de professor no trabalho principal e também no secundário e 7,2%, apenas no trabalho secundário. Essas grandezas corroboram a centralidade do trabalho docente na vida desses indivíduos, que a exercem, na sua grande maioria, como trabalho principal, quer dizer, como a profissão escolhida para se inserirem no mercado de trabalho. Para essa maioria, a docência não é entendida, portanto, como um trabalho complementar, para ser exercido junto com outra ocupação profissional, “um bico” ou uma atividade que permita aumentar os rendimentos familiares. Também o magistério, como se verá pela jornada de trabalho que costuma exigir da maioria dos professores, o magistério não facilitaria mais do que outras profissões a conciliação entre vida doméstica e profissional, uma das justificativas ainda hoje apontadas como uma das razões da feminização da categoria.

Da tabela 1.2, em que se observa a distribuição dos professores nos trabalhos principal e secundário pelos diferentes níveis de ensino, emergem duas constatações importantes. A primeira corrobora o até aqui exposto ao mostrar que 88% do professorado não exerce um trabalho secundário como professor, dedicando-se à docência exclusivamente como sua ocupação principal. Conforme os níveis ou modalidades de ensino em que dão aulas, repete-se a mesma tendência, expressa pelas altas proporções (entre o mínimo de 82% no ensino médio e o máximo de 95% no ensino superior) de professores que não exercem outro trabalho secundário, nem mesmo como professor.

A segunda constatação é que os que têm um trabalho secundário como professor tendem a ministrar aulas no mesmo nível de ensino do seu trabalho principal. É assim que os professores da educação infantil no trabalho principal que têm outra colocação como professor, dão aulas

5 Segundo o IBGE, o primeiro critério para definir o trabalho principal é o número de horas trabalhadas naquela atividade na semana de referência da pesquisa; em caso de empate em termos de tempo, seleciona-se a atividade que proporciona maior remuneração. Os mesmos procedimentos são utilizados para definir o trabalho secundário da pessoa que trabalha em três ou mais empreendimentos na semana de referência, depois de excluir o trabalho principal.

nesse nível (3,1%) e no ensino fundamental (3,1%), principalmente. Os professores do ensino fundamental tendem a ter um segundo emprego nesse mesmo nível (8,9%); os do ensino médio, nos ensinos fundamental (8,1%) e médio (8%). Os professores da educação profissional e especial, da mesma forma, prioritariamente encontram sua segunda colocação nesses mesmos níveis (7,9% e 10,2%, respectivamente). Apenas no ensino superior essa tendência se inverte, pois os professores que têm um outro trabalho, o encontram, segundo a Pnad, no ensino fundamental. Lembre-se, porém, que entre esses docentes foram encontrados baixos montantes amostrais dos que acumulam dois empregos de professor, o que pode trazer algum grau de distorção nos resultados.

TABELA 1.2 – Professores no trabalho principal e secundário, segundo níveis de ensino – Brasil, 2006

Professores no trabalho principal	Professores no trabalho secundário							Total
	Não tem trabalho secundário*	Ed. infantil	Ens. fundamental	Ens. médio	Ens. superior	Ens. profissional	Ed. especial	
Ed. infantil	285.498	9.583	9.632		478		2.435	307.626
	(92,8)	(3,1)	(3,1)		(0,2)		(0,8)	(100,0)
Ens. fundamental	1.492.573	10.436	150.739	33.635		8.364	4.626	1.700.373
	(87,8)	(0,6)	(8,9)	(2,0)		(0,5)	(0,3)	(100,0)
Ens. médio	311.254	898	30.895	30.368		5.672		379.087
	(82,1)	(0,2)	(8,1)	(8,0)		(1,5)		(100,0)
Ens. superior	32.511		1.175		596			34.282
	(94,8)		(3,4)		(1,7)			(100,0)
Ens. profissional	190.417		1.608	2.392		16.741		211.158
	(90,2)		(0,8)	(1,1)		(7,9)		(100,0)
Ed. especial	24.448		886				2.882	28.216
	(86,6)		(3,1)				(10,2)	(100,0)
Total	2.336.701	20.917	194.935	66.395	1.074	30.777	9.943	2.660.724
	(87,8)	(0,8)	(7,3)	(2,5)	(0,1)	(1,1)	(0,4)	(100,0)

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados.

* Uma parcela muito pequena (~6,1%) acumula com a docência um trabalho secundário em outra profissão.

Finalmente, os indivíduos que eram professores apenas no trabalho secundário, trabalhavam, principalmente, no ensino fundamental (41%), na educação profissional (34,7%) e no ensino médio (16,6%), conforme mostra a tabela 1.3.

TABELA 1.3 – Professores apenas no trabalho secundário, segundo níveis de ensino – Brasil, 2006

	N	%
Educação infantil	7.147	3,5
Ensino fundamental	83.967	40,9
Ensino médio	34.029	16,6
Ensino superior	7.840	3,8
Educação profissional	71.361	34,6
Educação especial	1.170	0,6
Total	205.514	100

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados.

Também pelos dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica 2007 (BRASIL. Inep/MEC, 2009, p. 24), no qual se computou professores individualmente e não funções docentes, verifica-se a confirmação de que a maioria dos professores trabalha em uma só escola (80,9%), e apenas 16% atuam em duas escolas, e 3,1% em mais de duas.

2.1. Professores da educação básica: perfil demográfico, trabalho e escolaridade

Uma vez traçado esse panorama geral sobre os professores, em qualquer um dos seus trabalhos e em todos os níveis de ensino, voltemos a atenção para o contingente que declarou ser professor no emprego principal e que leciona na educação básica. A análise do perfil socioeconômico do professorado será feita sobre os que têm a docência como trabalho principal apenas e aqueles que são professores nos trabalhos principal e secundário, porque eles constituem a maioria absoluta da categoria (92,8%), o que autoriza, ao se analisar o seu perfil, fazer afirmações, para o conjunto da categoria, com alto grau de confiança estatística. Ademais, o grupo de indivíduos que optaram pela docência apenas como trabalho

secundário, além de reduzido (7,2%), sugere que a profissão não é central em suas vidas, o que provavelmente também se reflete no seu perfil socioeconômico. Com base nessas considerações, optamos por analisar a categoria dos professores no trabalho principal, denominação que inclui, dessa forma, os que têm um só trabalho – o principal – como docente e os que, além de professores no principal, têm um trabalho secundário, também como docente.

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries⁶ com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% *versus* 67% do feminino.

Em termos de raça/cor, a maioria (61,3%) dos docentes se autocalificou como brancos e 38,7% como não brancos⁷, conjunto em que predominam os pardos. A tabela 1.4 traz, ainda, indícios da importância da profissão docente para a inserção profissional de pretos e pardos, particularmente por meio da educação infantil e do ensino fundamental, pois 42% dos docentes de cada uma dessas modalidades se classificaram como não brancos. Note-se também que no interior do ensino fundamental os não brancos são a maioria entre os professores com nível médio (53%) e entre os leigos (53%). Mas entre os que lecionam da 5ª à 8ª séries e possuem nível superior de escolaridade os não brancos representam apenas 31%. Remarque-se: na educação infantil 9% dos que se classificaram como não

6 O ensino fundamental costuma ser dividido, informalmente, em duas etapas: a de 1ª a 4ª séries (ou anos), com professores polivalentes, e a de 5ª a 8ª séries (ou anos), com professores por disciplinas. Em 2006 a Lei nº 11.274/06 modifica a LDB/96 ampliando a duração do ensino fundamental para 9 anos, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade, e estipula o ano de 2010 como prazo para que a medida seja universalizada. Como estamos em um período de transição, manteremos a nomenclatura tradicional: 1ª a 4ª e 5ª a 8ª, para designar essas etapas, uma vez que muitas escolas ainda não se adequaram às novas determinações legais. Em decorrência, o período de duração da educação infantil passa a abranger a faixa de 0 a 5 anos.

7 Agregação de preto, pardo e indígena. Como brancos foram consideradas as pessoas que se declararam de raça branca ou amarela.

brancos se definiram como pretos, mas apenas 5% assim se declararam no ensino fundamental. Na outra ponta, o nível de ensino em que predominou a classificação brancos (67,9%) foi o ensino médio.

TABELA 1.4 – Educação básica: professores no trabalho principal, segundo nível de ensino, escolaridade*, sexo e cor/raça – Brasil, 2006

Nível de ensino no trabalho principal e escolaridade do professor	Sexo		Total	Cor/raça		Total
	Masculino	Feminino		Branca	Não branca	
Educação infantil	6.108	30.1518	307.626	178.851	128.775	307.626
	(2,0)	(98,0)	(100,0)	(58,1)	(41,9)	(100,0)
Profs. com nível superior		73.781	73.781	53.248	20.533	73.781
		(100,0)	(100,0)	(72,2)	(27,8)	(100,0)
Profs. com nível médio	6.108	227.737	233.845	125.603	108.242	233.845
	(2,6)	(97,4)	(100,0)	(53,7)	(46,3)	(100,0)
Ensino fundamental	199.420	1.500.953	1.700.373	985.903	714.470	1.700.373
	(11,7)	(88,3)	(100,0)	(58,0)	(42,0)	(100,0)
Profs. de 1ª a 4ª com nível sup.	15.411	204.697	220.108	131.117	88.991	220.108
	(7,0)	(93,0)	(100,0)	(59,6)	(40,4)	(100,0)
Profs. de 5ª a 8ª com nível sup.	87.249	634.865	722.114	497.740	224.374	722.114
	(12,1)	(87,9)	(100,0)	(68,9)	(31,1)	(100,0)
Profs. com nível médio	76.317	540.719	617.036	289.403	327.633	617.036
	(12,4)	(87,6)	(100,0)	(46,9)	(53,1)	(100,0)
Profs. leigos	20.443	120.672	141.115	67.643	73.472	141.115
	(14,5)	(85,5)	(100,0)	(47,9)	(52,1)	(100,0)
Ensino médio (Profs. do ensino médio)	125.000	254.087	379.087	257.436	121.651	379.087
	(33,0)	(67,0)	(100,0)	(67,9)	(32,1)	(100,0)
Total	330.528	2.056.558	2.387.086	1.422.190	964.896	2.387.086
	(33,0)	(67,0)	(100,0)	(67,9)	(32,1)	(100,0)

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados.

Obs.: Branca = branca e amarela; Não branca = preta, parda e indígena.

* Excluído educação especial.

Obs.: Na amostra da Pnad não figuram professores leigos na educação infantil, ou seja, apenas com o curso fundamental, e tampouco professores do ensino médio com outra formação que não a de nível superior.

Esse perfil étnico/racial pode ser compreendido quando se observa o nível de escolaridade dos professores da educação básica, medido por número de anos de estudo (tabela 1.5). Na educação infantil se encontra a menor média: 13 anos, seguida do ensino fundamental: 14 anos. O ensino médio, ao contrário, registra em média 16 anos de estudo dos seus docentes e, o mais importante, a escolaridade mínima de 12 anos, expressivamente maior quando comparada à escolaridade média mínima dos docentes da educação infantil e do ensino fundamental (um ano de estudo, informada pelos professores leigos). Considerando a grande desigualdade de escolaridade dos brasileiros pretos e pardos, comparativamente aos brancos, pode-se entender por que a entrada para a profissão de professor tende a ser facilitada para não brancos, justamente na educação infantil e no ensino fundamental. Acresça-se que é relativamente recente o acesso mais significativo dos brasileiros não brancos aos diversos níveis de ensino, bem como a sua progressão escolar até o ensino superior.

TABELA 1.5 – Educação básica: nível de instrução dos professores no trabalho principal, segundo níveis de ensino* – Brasil, 2006

Nível de ensino	Anos de estudo					Frequentam escola		Cursos que frequentam (%)			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Total	N	%	Ensino médio ou mais baixo	Superior	Mestrado ou doutorado	Total
Ed. infantil	1	16	13	2	307.626	74.642	24,3	3,2	94,9	1,9	100,0
Ens. fundamental	1	17	14	2	1.700.373	391.167	23,0	11,5	81,4	7,1	100,0
Ens. médio	12	16	16	1	379.087	50.465	13,3	-	62,2	37,8	100,0
Total	1	17	14	2	2.387.086	516.274	21,6	9,2	81,5	9,3	100,0

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados.

* excluído educação especial.

O perfil etário dos docentes também pode contribuir para entender melhor o seu perfil de escolaridade, uma vez que a maior porcentagem de docentes jovens está na educação infantil (41% com até 29 anos de idade). No ensino fundamental, por sua vez, a distribuição segundo faixas etárias mostra-se mais equilibrada, com aproximadamente um quarto dos docentes em cada uma, enquanto no nível médio prevalecem docentes com mais de 30 anos (80,7%), cerca de 30% deles com 46 anos e mais (tabela 1.6). Não são de estranhar, portanto, os mais altos percentuais de

“estudantes” encontrados entre os docentes da educação infantil: 24,3% declararam frequentar a escola, seguidos de 23% dos professores do ensino fundamental e 13,3% do ensino médio. Não é desprezível, dessa forma, a parcela de professores da educação básica (21,6%) que continua estudando, dentre eles sobressaindo os da educação infantil, que também são mais jovens e em sua maioria pretos e pardos.

Que cursos frequentam esses profissionais? A maior parte (81,5%) frequenta cursos superiores, sobretudo os docentes da educação infantil e do ensino fundamental. Mas merecem ser destacados os 9,3% que fazem mestrado e/ou doutorado, em que sobressaem os do ensino médio (37,8% dos docentes desse nível de ensino que se declararam estudantes) e, na outra ponta, outros 9,2% que fazem cursos de nível médio ou mais baixo. Neste contingente pesam os professores do ensino fundamental, 11,5% dos quais frequentavam nível médio ou mais baixo.

TABELA 1.6 – Educação básica: distribuição dos professores no trabalho principal, segundo faixas de idade e níveis de ensino* – Brasil, 2006

Nível ensino	Faixa etária								Total	
	Até 29 anos		30 a 37 anos		38 a 45 anos		46 anos ou +			
Ed. infantil	125.221	40,7%	79.178	25,7%	61.751	20,1%	41.476	13,5%	307.626	100,0%
Ens. fundamental	433.204	25,5%	420.451	24,7%	438.716	25,8%	408.002	24,0%	1.700.373	100,0%
Ens. médio	72.984	19,3%	99.738	26,3%	93.350	24,6%	113.015	29,8%	379.087	100,0%
Total	631.409	26,5%	599.367	25,1%	593.817	24,9%	562.493	23,6%	2.387.086	100,0%

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados.

* Excluído educação especial.

2.2 Posição socioeconômica dos docentes

A condição na família é um dos indicadores que ajudam a desvendar a posição socioeconômica dos indivíduos. No caso dos professores da educação básica, apurou-se que 28,5% deles eram a pessoa de referência em suas famílias; outros 48,2% eram cônjuges, o que reflete o sexo feminino majoritário na categoria e, provavelmente, o traço cultural que atribui ao homem a chefia da família mesmo que dela não seja o provedor exclusivo ou mais importante. Cerca de 20% se declararam filhos, indicando por sua vez a não desprezível parcela de jovens que opta pelo magistério nessas famílias, e 2,9% como outros parentes ou pessoas que residiam nos domicílios (tabela 1.7). Cruzando a condição na família com o sexo

do docente, coerentemente, repete-se a prevalência do sexo feminino em todas as condições, embora mereça ser destacada a importância das mulheres entre as pessoas de referência nas famílias dos professores da educação básica (69% eram mulheres e 31% homens), indício de uma parcela importante de chefes de família entre as professoras. Quando se observam essas estatísticas por nível de ensino, constata-se que as professoras chefes de família estão concentradas, principalmente, na educação infantil e no ensino fundamental (95% e 74,5% das pessoas de referência, respectivamente), modalidades que também apresentam proporções expressivas de não brancos nessa condição familiar. No ensino médio, por sua vez, prevalecem a chefia familiar masculina e os brancos (55% das pessoas de referência são homens e 60%, brancos).

Estudos têm demonstrado que a chefia feminina em famílias costuma vir associada a menores níveis de escolaridade da mulher e dos seus filhos, menores rendimentos familiares, além de uma cor específica, a preta ou parda (FUNDAÇÃO SEADE, 2006).

TABELA 1.7 – Educação básica: professores no trabalho principal, segundo o nível de ensino em que lecionam* e a condição na família por sexo e raça/cor – Brasil, 2006

Nível de ensino e condição na família		Sexo		Cor/raça		Total
		Masc.	Fem.	Branca	Não branca	
Ed. infantil		2,0%	98,0%	58,1%	41,9%	307.626
	pessoa referência	5,2%	94,8%	53,8%	46,2%	59.555
	cônjuge	0,0%	100,0%	65,0%	35,0%	156.125
	filho	3,4%	96,6%	49,3%	50,7%	82.118
	outros	2,2%	97,8%	49,6%	50,4%	9.828
Ens. fundamental		11,7%	88,3%	58,0%	42,0%	1.700.373
	pessoa referência	25,5%	74,5%	53,3%	46,7%	462.273
	cônjuge	1,1%	98,9%	60,9%	39,1%	853.539
	filho	18,8%	81,2%	57,5%	42,5%	337.718
	outros	18,4%	81,6%	54,2%	45,8%	46.843
Ens. médio		33,0%	67,0%	67,9%	32,1%	379.087
	pessoa referência	55,1%	44,9%	60,4%	39,6%	159.629
	cônjuge	5,9%	94,1%	73,5%	26,5%	140.896
	filho	37,4%	62,6%	73,0%	27,0%	66.804
	outros	31,6%	68,4%	74,2%	25,8%	11.758
Geral (Ed. básica)		13,8%	86,2%	59,6%	40,4%	2.387.086
	pessoa referência	30,7%	69,3%	55,0%	45,0%	681.457
	cônjuge	1,5%	98,5%	63,0%	37,0%	1.150.560
	filho	18,8%	81,2%	58,2%	41,8%	486.640
	outros	18,3%	81,7%	57,0%	43,0%	68.429

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados.

Obs.: Branca = branca e amarela; Não branca = preta, parda e indígena.

* Excluído educação especial.

3. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE

Corroborando o que foi demonstrado, a grande maioria dos professores (81,7%) declarou ter um só trabalho, o trabalho principal de docente; outros 16,8% tinham dois trabalhos e 1,5%, três ou mais. Por nível de ensino, entre os professores de ensino médio aparece a maior porcentagem dos que têm dois ou mais trabalhos, cerca de um quarto deles (tabela 1.8). A maioria absoluta dos professores (97,7%), em todas as modalidades da educação básica, se vinculava à(s) escola(s) em que trabalhava como empregado, principalmente do setor público (79,1%), mas também do setor privado (20,9%). Os ensinos fundamental e médio são, majoritariamente, atendidos pelo setor público (83,8% e 76,1% respectivamente), enquanto na educação infantil o setor privado está mais presente, em comparação aos demais níveis (42,9%) (tabela 1.9). Em decorrência, na educação infantil, encontrou-se a menor proporção de professores estatutários, ou seja, regidos pelo estatuto do funcionário público: 59,4%, ao passo que esse é o vínculo que predomina entre os professores do ensino fundamental e médio (67% e 80%, respectivamente).

A educação infantil e o ensino fundamental são majoritariamente atendidos pelo poder público municipal, esfera administrativa em que 86% dos professores da educação infantil e 61% dos do ensino fundamental trabalham. Embora o intenso processo de municipalização do ensino fundamental desencadeado na última década tenha levado as municipalidades a assumirem maiores proporções de matrículas, ainda se encontram 37% dos professores desse nível de ensino trabalhando em escolas estaduais, uma vez que os estados são corresponsáveis pelo atendimento ao ensino obrigatório. Da mesma forma, 83% dos professores do ensino médio trabalham em escolas públicas estaduais, cuja atribuição é a de ministrarem esse nível de ensino.

TABELA 1.8 – Educação básica: Professores no trabalho principal, segundo número de trabalhos semanais e níveis de ensino* – Brasil, 2006

Nível de ensino	Número de trabalhos na semana de referência						Total	
	1		2		3 ou mais			
Ed. infantil	271.971	88,4%	33.873	11,0%	1.782	0,6%	307.626	100,0%
Ens. fundamental	1.393.793	82,0%	286.583	16,9%	19.997	1,2%	1.700.373	100,0%
Ens. médio	284.013	74,9%	81.360	21,5%	13.714	3,6%	379.087	100,0%
Geral (Ed. básica)	1.949.777	81,7%	401.816	16,8%	35.493	1,5%	2.387.086	100,0%

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados.

* Excluído educação especial.

TABELA 1.9 – Educação básica: setor e área em que trabalhavam os professores empregados no trabalho principal, por nível de ensino* – Brasil, 2006

Nível de ensino	Setor do emprego			Área do emprego público				É funcionário estatutário		
	Privado	Público	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Sim	Não	Total
Educação infantil	129.217	171.885	301.102	2.579	21.251	148.055	171.885	102.081	69.804	171.885
	(42,9)	(57,1)	(100,0)	(1,5)	(12,4)	(86,1)	(100,0)	(59,4)	(40,6)	(100,0)
Ensino fundamental	268.717	1.391.443	1.660.160	20.321	518.234	852.888	1.391.443	931.779	459.664	1.391.443
	(16,2)	(83,8)	(100,0)	(1,5)	(37,2)	(61,3)	(100,0)	(67,0)	(33,0)	(100,0)
Ensino médio	88.201	281.557	369.758	10.089	232.799	38.669	281.557	226.013	55.544	281.557
	(23,9)	(76,1)	(100,0)	(3,6)	(82,7)	(13,7)	(100,0)	(80,3)	(19,7)	(100,0)
Total	486.135	1.844.885	2.331.020	32.989	772.284	1.039.612	1.844.885	1.259.873	585.012	1.844.885
	(20,9)	(79,1)	(100,0)	(1,8)	(41,9)	(56,4)	(100,0)	(68,3)	(31,7)	(100,0)

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados.

* Excluído educação especial.

A jornada de trabalho informada pelos professores da educação básica ao IBGE indica que o trabalho docente tende a ser exercido em torno de 30 horas semanais (média e mediana), homens e mulheres apresentando valores muito próximos (tabela 1.10). Entretanto, deve-se considerar que, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes (SOUZA, 2008).

Outro diferencial é o que diz respeito às variações segundo os níveis de ensino e sexo, quais sejam, os professores leigos de ambos os sexos que lecionam no ensino fundamental têm as menores medianas, 20 horas de trabalho, e os professores do ensino médio, as maiores, ou 32 horas⁸. Neste caso, porém, há variações segundo o sexo, os homens trabalhando mais do que as mulheres (36 e 30 horas, respectivamente). Como os professores do ensino médio declararam ter dois e mais trabalhos em maior proporção que os demais professores, agora se pode afirmar que isso tende a ser mais comum entre os docentes do sexo masculino.

⁸ Avalia-se que na educação infantil a pequena proporção de docentes do sexo masculino (2%) introduziu um viés nos resultados, os quais mostram uma jornada masculina maior que a feminina.

Considerando a relação entre nível de formação dos professores do ensino fundamental e sexo, registrou-se maior equilíbrio entre as jornadas femininas e masculinas: os professores de ambos os sexos com formação de nível superior (5^a a 8^a) trabalham o mesmo número de horas por semana (medianas 30); as professoras de 1^a a 4^a séries formadas em nível superior trabalham mais que seus colegas (medianas 30 e 25, respectivamente) e as professoras com formação de nível médio, por sua vez, tendem a ter menores jornadas semanais quando comparadas aos seus colegas homens, formados em nível médio (24 e 30, respectivamente).

No setor público os professores da educação básica têm maiores jornadas de trabalho do que no privado (medianas 30 e 25 horas, respectivamente), tendência que se repete na educação infantil, no ensino fundamental e no médio. A maior diferença de jornada entre os setores público e privado ficou por conta dos professores do ensino médio, que apresentaram mediana de 40 horas no primeiro e 26 no segundo. No sentido oposto, as jornadas dos professores leigos no ensino fundamental tendem a ser maiores no setor privado (mediana 25) do que no público (20).

A mediana de número de anos no trabalho principal dos professores da educação básica foi sete anos, resultado em que pesaram as professoras, que, majoritariamente, trabalham no setor público (tabela 1.11). A tabela evidencia também que uma questão de gênero tem papel importante na carreira: os professores tendem a ter menos anos de trabalho na profissão que as professoras. Na década de 1990, entretanto, provavelmente por causa da escassez na oferta de emprego, o magistério teria se transformado em opção viável para os homens que almejavam alguma colocação. Essa pode ser uma das razões que expliquem as medianas masculinas menores do que as femininas: em outras palavras, os professores têm menos tempo de trabalho porque ingressaram mais recentemente no emprego atual.

Existe uma relação entre tempo de casa e setor em que o trabalho é desenvolvido, sendo a tendência encontrar professores com maior número de anos de casa no setor público (nove anos) do que no privado (três anos). O setor público traz vantagens de estabilidade no emprego, aposentadoria integral, atendimento de saúde e carreiras estruturadas, benefícios que costumam ser valorizados pelos trabalhadores. E isso se reflete em maior estabilidade no emprego, sobretudo para os professores

da educação infantil e do ensino fundamental com formação de nível superior (oito anos no primeiro caso e entre 10 e 11 anos no segundo), assim como para os professores do ensino médio (11 anos).

Finalmente, considere-se que os professores e professoras começaram a trabalhar muito cedo, como indica a mediana de 17 anos. Confrontando essa informação com o tempo de serviço no trabalho atual, pode-se pressupor que os professores exerceram outras atividades profissionais antes do magistério, ainda muito jovens, situação mais comum entre os professores homens do ensino fundamental com formação de nível médio e os leigos, os quais começaram a trabalhar com 15 e 14 anos, respectivamente.

TABELA I.10 – Educação básica: média e mediana de horas semanais trabalhadas, segundo o nível de ensino*, sexo e setor do trabalho principal – Brasil, 2006

Nível de ensino no trabalho principal* e escolaridade do professor	Sexo				Setor do trabalho principal				Total	
	Masculino		Feminino		Privado		Público			
	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana
Ed. infantil										
Profs. com nível superior			31	30	31	30	31	30	31	30
Profs. com nível médio	32	40	30	30	31	30	28	25	30	30
Ens. fundamental										
Profs. de 1ª a 4ª com nível sup.	28	25	31	30	28	24	31	30	31	30
Profs. de 5ª a 8ª com nível sup.	30	30	30	30	29	30	31	30	30	30
Profs. com nível médio	30	30	28	24	27	24	28	25	28	25
Profs. leigos	26	20	26	20	30	25	26	20	26	20
Ens. médio(Profs. do ens. médio)	32	36	31	30	28	26	33	40	32	32
Total	31	30	30	28	29	25	30	30	30	30

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados.

* Excluído educação especial.

TABELA 1.11 – Educação básica: medianas do número de anos no trabalho principal e da idade em que começou a trabalhar, segundo o nível de ensino* e a sua escolaridade – Brasil, 2006

Nível de ensino no trabalho principal* e escolaridade do professor	Número de anos no trabalho					Idade em que começou a trabalhar		
	Sexo		Setor do trabalho		Total	Sexo		Total
	Masc.	Fem.	Privado	Público		Masc.	Fem.	
Ed. infantil								
Profes. com nível superior		6	3	8	6		17	17
Profes. com nível médio	3	3	2	5	3	17	17	17
Ens. fundamental								
Profes. de 1ª a 4ª com nível sup.	6	10	4	11	10	16	17	17
Profes. de 5ª a 8ª com nível sup.	7	10	4	10	10	16	17	17
Profes. com nível médio	3	6	2	7	5	15	17	17
Profes. leigos	3	3	2	4	3	14	16	16
Ens. médio (Profes. do ensino médio)	8	8	4	11	8	17	18	18
Total	6	7	3	9	7	16	17	17

Fonte: IBGE-Pnad, Microdados.

4. ESCOLARIDADE DOCENTE X DEMANDAS DE FORMAÇÃO

Em que pesem as informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2006 se referirem às funções docentes e não propriamente aos professores que as exercem, seus dados complementam indicações importantes sobre a escolaridade dos professores que nela atuam. Tal como apontam estudos anteriores (UNESCO, 2004; CATRIB; GOMES; GONÇALVES, 2008), observa-se que a maioria dos professores brasileiros possuía formação adequada do ponto de vista do grau de escolaridade exigido para os níveis de ensino em que trabalhavam, sobretudo quando se tem em conta que até 1996 o curso mínimo requerido por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental era o magistério de nível médio.

Entre os ocupantes das funções docentes na educação infantil, 97,2% possuíam formação em nível médio ou superior e, no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, essa proporção chegava a 99%. Entretanto, na educação infantil, mais da metade dos que exerciam as funções docentes (54,3%) possuíam tão-somente formação de nível médio e, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, 41,3% dos ocupantes dessas funções tinham essa formação.

Ademais, 2,8% dos que exerciam as funções docentes na educação infantil eram leigos, com curso fundamental completo ou incompleto, e 0,8% dos que as exerciam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental igualmente não possuíam mais do que esse preparo. A região em que esses professores leigos eram encontrados em maiores proporções é o Nordeste, seguida da região Norte e, em se tratando do ensino fundamental, eles davam aulas sobretudo nas escolas rurais. A oferta de educação infantil nas zonas rurais era, por sua vez, absolutamente irrisória.

Vem da primeira metade do século passado a exigência de formação em nível superior para os professores dos diferentes componentes curriculares que hoje equivalem àqueles da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio. Mesmo assim, 14,5% dos ocupantes das funções docentes de 5ª a 8ª séries ainda estão sem preparo de nível superior, sendo também mais concentrados no Nordeste

O grupo de professores do ensino médio aparece como o mais qualificado, com 95,4% das funções docentes exercidas por sujeitos formados em nível superior completo.

Considerando a elevação das exigências de formação de todos os professores da educação básica para o nível superior, determinada pela legislação nacional, grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço.

O cálculo da demanda de formação inicial e continuada desses docentes requer informações muito mais detalhadas do que as de que dispomos, bem como processamentos complexos que não nos compete realizar. No entanto, a observação dos dados do censo escolar permite que se tenha uma ideia inicial da ordem das grandezas com que é preciso trabalhar para levar a bom termo essa ousada tarefa.

Tendo em conta o número de funções docentes no país, as demandas de formação em nível superior dos professores da educação básica em serviço se distribuem conforme indicado na tabela 1.12.

TABELA 1.12 – Funções docentes e demanda de formação em nível superior – Brasil, 2006

Nível de ensino	Total	Sem nível superior	Leigos
Ed. infantil	403.919	230.518	11.261
1ª a 4ª	840.185	355.393	8.538
5ª a 8ª	865.655	125.991	518
Ed. fundamental	1.705.840	481.384	9.056
Médio	519.935	23.726	22
Total	2.629.694	735.628	20.339

Fonte: BRASIL. MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica 2006.

Nas 735.628 funções docentes exercidas por professores que não possuem nível superior de formação, além daqueles com nível médio, foram incluídos os leigos, mas, como se pode constatar, estes são poucos, sendo que, entre eles, havia os que estavam estudando, conforme atesta a Pnad (tabela 1.5). Por sua vez, a presença residual de leigos em alguns casos permite imaginar que uma parcela deles será substituída quando aumentar a oferta de profissionais mais qualificados nas regiões em que estão localizadas as escolas que os contratam.

Em termos de proporção, os dados da tabela 1.12, obtidos para funções docentes, são congruentes com os dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica 2007 (BRASIL. Inep/MEC, 2009, p. 27). Por este censo, em que se computam professores individualmente, verifica-se que 5,3% dos professores sem licenciatura lecionam nos anos finais do ensino fundamental, e 6,4% nessa condição, no ensino médio. Atuando na educação básica só com formação até o ensino fundamental, foram encontrados 15.982 docentes, 6.135 dos quais trabalhavam em creches e pré-escolas, e 5.515 nos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme mostra a tabela 1.13, as demandas por formação adequada ao exigido na legislação são muito diferentes segundo os níveis e etapas de ensino e as regiões.

TABELA 1.13 – Funções docentes segundo os níveis de ensino e de formação docente e regiões – Brasil, 2006

Níveis de ensino		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Infantil	Total	403.919	27.520	124.123	167.696	61.894	22.686
	Sem nível superior	230.518	21.083	95.581	77.488	27.130	9.236
	Leigos	11.261	847	5.226	2.486	2.185	517
1ª a 4ª	Total	840.185	79.076	267.752	315.214	118.300	59.843
	Sem nível superior	355.393	51.431	173.476	81.470	33.274	15.742
	Leigos	8.538	1.701	4.666	906	637	628
5ª a 8ª	Total	865.655	63.582	239.657	360.797	137.946	63.673
	Sem nível superior	125.991	16.551	73.255	17.798	10.693	7.694
	Leigos	518	120	289	31	43	35
Médio	Total	519.935	32.145	124.561	243.317	82.572	37.340
	Sem nível superior	23.726	1.124	13.598	5.516	1.973	1.515
	Leigos	22	8	7	0	6	1

Fonte: BRASIL. MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica 2006.

Considerando a distribuição desigual da oferta pública e privada de vagas nos cursos superiores de formação para a docência no interior de cada região, salta à vista a necessidade de adoção de uma estratégia de atuação articulada entre as diferentes instâncias que formam os professores e as que os admitem como docentes, a qual, dada a sua complexidade, não pode prescindir do poder central para ser levada a bom termo.

2. MARCOS LEGAIS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos.

Nos inícios do século XX aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. A formação desse tipo de professor inicia-se com a criação de universidades. Até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. Com o início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no sistema de ensino. Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados. Então, nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1). Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional, e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de fato de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos nessas formações, com reflexos nas escolas, como ocorreu em vários países nos últimos anos, por exemplo, em Cuba, na Coreia e na Irlanda.

I. ESTRUTURAS FORMATIVAS DE PROFESSORES ANTES DA LEI Nº 9.394/96 (LDB)

Não é ocioso lembrar dos desenhos curriculares anteriores para a formação de professores para a educação básica, em vista da sua pregnância histórica e permanência em práticas nos cursos atuais.

Considerando a legislação brasileira a partir dos anos 1960, os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país encontravam-se nas Leis nºs 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e decorrentes normatizações em nível federal e estadual.

Desde as primeiras décadas do século XX havia se consolidado a formação de professores para o primário (anos iniciais de ensino formal) nas Escolas Normais de nível médio (secundário), e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciaturas). Pela Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, as escolas normais são extintas e a formação que elas proviam passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério. Com essa mudança, a formação perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, ensino médio).

O suprimimento de professores para uma rede de ensino que crescia não estava garantido à época, e essa lei, na previsão de que não haveria docentes

suficientes para o atendimento das demandas dos sistemas educacionais em virtude da ampliação do ensino obrigatório para oito anos e, sobretudo, da necessidade de expansão da oferta de classes de 5ª a 8ª séries, criava, em caráter suplementar, várias possibilidades de se suprir a falta de docentes formados em cursos de licenciatura (arts. 77 e 78). Além disso, seu texto mantinha em vigor os esquemas emergenciais de habilitação ao magistério, os chamados Esquemas I e II, respectivamente para 1ª a 4ª séries e para 5ª a 8ª séries.

Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. As pesquisas mostram que acabou ocorrendo uma descaracterização crescente dessa habilitação no que se refere à formação para a docência (MELLO, 1985). Porém, por indução do governo federal a partir de 1982, tomavam corpo em alguns estados do país, e por estes financiados, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), criados em busca de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério. Com formação em tempo integral, com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagógica desses docentes, com ênfase nas práticas de ensino, os Cefams foram se expandindo em número e, pelas avaliações realizadas, conseguindo alto grau de qualidade na formação oferecida (GOMES, 1993; GROESBAUM et al., 1993; Pimenta, 1995). No Estado de São Paulo, onde existiram mais de 50 Cefams espalhados pelas diferentes regiões do estado, eram concedidas bolsas de estudo aos alunos para que pudessem dedicar-se integralmente à sua formação. Esses centros, que proviam a formação em nível médio, acabaram sendo fechados nos anos subsequentes à promulgação da Lei nº 9.394/96, nova LDB, que transferiu a formação desses professores para o nível superior.

Voltemos, porém, aos anos 1980. Em 1982, foi aprovada a Lei nº 7.044/82, que trouxe alteração ao artigo 30 da Lei nº 5.692/71. Mantém a formação na Habilitação Magistério, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental:

a) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau; b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena (BRASIL, 1996).

Com essa lei instauram-se, então, os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, para formar docentes que poderiam atuar da 5ª até a 8ª séries, mas também de 1ª a 4ª séries. Esses cursos poderiam formar professores com integração de áreas, o que foi uma inovação; por exemplo, a licenciatura em Ciências (com componentes de Biologia, Física e Química), ou em estudos sociais (com componentes de História, Geografia, Sociologia).

A implantação das licenciaturas curtas (polivalentes), para formar docentes para o ensino fundamental, gerou polêmicas e contraposições de acadêmicos e de entidades corporativas, o que levou o então Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações normativas para tornar progressivamente plenas essas licenciaturas curtas, como habilitações específicas, no intuito de que esta modalidade viesse a ser substituída no tempo pelas habilitações plenas. Com o objetivo do aperfeiçoamento da formação de docentes do ensino básico, o CFE aprovou a Indicação nº 8/86, em meados dos anos 1980, que propunha a extinção dos cursos de licenciatura curta apenas nas grandes capitais do país, tendo em conta as melhores condições de oferta de cursos superiores nessas localidades e o caráter de transitoriedade atribuído pela lei a esses cursos. Eles só virão a ser extintos completamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em meados para o final dos anos 1990.

No ano de 1986, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Esse curso, de natureza sempre controversa em vista de seu histórico legal, já havia sofrido reformulações anteriores, dentre as quais destacamos a advinda com a Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária, configurada no Parecer CFE

nº 252/1969 e na Resolução nº 2/1969. Com essas prescrições normatiza-se a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período, e mantém-se aí a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau. Mediante recursos impetrados foi sendo facultado a formados em Pedagogia dar aulas para os primeiros anos do ensino de 1º grau, sem que a formação para tanto fosse contemplada nesses cursos. Como argumenta Brzezinski,

a estruturação do curso de Pedagogia facilitou a adoção da premissa “quem pode o mais pode o menos”, isto é, se os licenciandos em Pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por “osmose” adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário (BRZEZINSKI, 1996, p. 45).

Quanto às licenciaturas em geral, resoluções do então Conselho Federal de Educação estipulavam o currículo mínimo a ser cumprido em cada uma delas, definindo as disciplinas obrigatórias. A estrutura curricular desses cursos privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso.

Para esse período, que compreende os anos de 1960 até o final dos anos 1980, estudos já apontavam problemas nos cursos de formação de professores no país. Em “estado da arte” sobre a formação de professores abrangendo os anos 1950 a 1986, Silva et al. constatarem que os diversos trabalhos voltados principalmente à análise e discussão de como o professor é formado

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).

Quanto às licenciaturas nas diversas áreas de conhecimento contempladas no ensino básico, mostra-se que o licenciando ficava entre duas formações estanques, “com identidade problemática: especialista em área específica ou

professor? Matemático ou professor de Matemática? Geógrafo ou professor de geografia? Físico ou professor de física?” (GATTI, 1992, p. 71). Questão que até hoje está em pauta quando se estudam essas formações.

Com base nas discussões e estudos à época, esse modelo de formação era fortemente questionado, mas os ajustes feitos aqui e ali pela legislação eram um tanto fragmentados (ALVES, 1992; BRAGA, 1988; CONARCFE, 1989, 1992; ANFOPE, 1992). Configura-se então, pelos documentos publicados, a necessidade de uma análise mais profunda e integrada quanto às/ao:

- necessidades formativas diante da situação existente;
- formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática específica, levando em conta os níveis de ensino;
- novas formas de organização institucional que possam dar suporte a essas necessidades e novas formas de articulação; formação dos formadores, ou seja, de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores no nível de 3º grau;
- novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um *continuum* de formação.

Nesse cenário de debates e proposições, edita-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

2. AS CONFIGURAÇÕES FORMATIVAS DE DOCENTES APÓS A LEI Nº 9.394/96 (LDB)

Com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em 23 de dezembro de 1996, alterações são propostas para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Assim, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período relativamente longo, iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

A LDB de 1996 estipula a exigência de nível superior para os professores da educação básica. Os artigos 62 e 63 dispõem:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Essa lei fixa, em suas disposições transitórias, prazo de dez anos para que os sistemas de ensino façam as devidas adequações à nova norma. Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior. Nos capítulos posteriores pode-se verificar o esforço realizado por administrações públicas nessa direção, com a ampliação dos cursos regulares e a oferta de programas especiais de formação de professores.

Da leitura dos dois artigos citados depreende-se que as universidades preservam a possibilidade de organizar a formação de professores conforme seus próprios projetos institucionais, desde que os cursos venham a ser oferecidos em licenciatura plena, podendo, ou não, incorporar a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e da Escola Normal Superior (ENS). Mesmo a denominação ISE será flexibilizada, como veremos adiante, em Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de

Educação (CNE), de 30/9/99, que dispõe sobre esses institutos. Em apoio a essa interpretação pode-se verificar também o disposto no art. 7º, inciso VII, da Resolução CNE/CP nº 1/2002, onde se sinaliza a criação dos ISEs “nas instituições não detentoras de autonomia universitária”. Os ISEs, no âmbito das faculdades isoladas ou integradas, constituiriam o novo formato de formação de docentes, em substituição aos cursos fragmentados oferecidos aqui e ali. O ISE portava a possibilidade de integração, com base comum, da formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, ficando a institucionalização da Escola Normal Superior no âmbito do ISE (cf. art. 63).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução CP nº 1/99, que, no seu art. 1º e alíneas respectivas, consolida essa nova proposta de estrutura formativa contida na LDB e, nos arts. 2º e 3º, propõe um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação. Nesses institutos, ou faculdades de educação, ou faculdade integrada etc. (cf. texto da resolução), os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas deveriam ter obrigatoriamente uma articulação entre si, evitando-se portanto que funcionassem de modo fragmentado como é nossa tradição. A preocupação com a articulação das diferentes modalidades formativas de professores e sugestão de diferentes formas institucionais fica evidente. Vejam-se estes artigos:

Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:

- I. as diferentes áreas de fundamentos da educação básica;
- II. os conteúdos curriculares da educação básica;
- III. as características da sociedade de comunicação e informação.

Art. 3º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados:

- I. como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas; (grifo nosso)
- II. como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

III. como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição.

Parágrafo único. Em qualquer hipótese, os institutos superiores de educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos.

Nessa resolução cuida-se também da qualidade do corpo docente para os ISEs, em seu artigo 4º, § 1º e incisos, colocando exigências bem maiores do que para outros cursos de graduação no país:

Art. 4º Os institutos superiores de educação contarão com corpo docente próprio apto a ministrar, integradamente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam.

§ 1º O corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo ao disposto no art. 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos:

- I. 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;
- II. 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;
- III. metade com comprovada experiência na educação básica.

Considera-se, nessa resolução, necessária a participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do projeto pedagógico:

Art. 5º O corpo docente dos institutos superiores de educação, articulado por instância de direção ou coordenação, participará, em seu conjunto, da elaboração, execução e avaliação dos respectivos projetos pedagógicos específicos.

Essas proposições caracterizam um novo momento nas perspectivas sobre formação de professores, tanto do ponto de vista da estrutura, como da articulação formativa dos currículos e a preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, com clareza da posição institucional no que

diz respeito à formação dos professores para a educação básica. Em que pese a ausência no trato das questões da pesquisa relacionada à formação pretendida, em princípio é preciso lembrar que, no que diz respeito às universidades, a atividade científica é intrínseca à carreira universitária, fazendo parte indissociável da profissão de professor universitário e da vocação das universidades.

As normatizações e autorizações de cursos formadores de professores, posteriores a essa resolução, permitem a instauração de escolas normais superiores, isoladamente, e o número destas cresce, mas o mesmo não acontece com os ISEs, com o que vai se perder gradativamente a ideia de organicidade na formação de docentes. Essa perda também se acentua com as diretrizes curriculares para cada curso de professor “especialista”, sendo deixada em segundo plano a consideração das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, ao mesmo tempo em que proliferam licenciaturas independentes umas das outras, sem as articulações previstas. A desagregação que as pesquisas evidenciam no que respeita à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais diversos, como a existência de nichos institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos. Além da estrutura integrada exigida aos ISEs, as condições definidas para a contratação de docentes especificamente para eles também podem ter concorrido, no âmbito das instituições privadas, em virtude de seu custo maior, para que a ideia de um centro específico formador de docentes, fosse um instituto ou uma faculdade, não vingasse. Para as instituições universitárias públicas, alterações estratégicas de currículo ou estrutura organizacional implicariam remanejamentos institucionais e de docentes, o que demandaria mudança da cultura formativa, de representações cristalizadas.

Em 2002 instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Postulam essas diretrizes que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre

a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

Sobre as perspectivas dessas diretrizes, destacamos a seguir o parágrafo 3º do artigo 6º:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I. cultura geral e profissional;

II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V. conhecimento pedagógico;

VI. conhecimento advindo da experiência.

As diretrizes também orientam que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e enfatiza “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Os eixos articuladores para composição da matriz curricular são seis (art. 11): 1) o dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) da formação comum com a formação específica; 5) dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) das dimensões teóricas e práticas.

Em princípio, esta resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência. Embora citando esta resolução do CNE, nem todas as diretrizes mantêm as perspectivas fundamentais aqui expostas, e os cursos formadores de professores, embora em seu projeto pedagógico adotem essas referências, não as concretizam em seus currículos (ver capítulo III).

Mesmo com ajustes parciais em razão das diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica com alto peso em número de disciplinas e horas-aula, praticamente sem integração com as disciplinas pedagógicas. Estas ficam com parcela reduzida no total de horas-aula ou atividades (GATTI; NUNES, 2008, v. 2).

Quanto à proposição normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de educação básica, para propiciar a prática e experiência com a vida escolar, conforme já abordado por Ayres (2005), ainda é necessário que a universidade e as demais instituições formadoras se esforcem por buscar canais institucionais de interação com as escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores, pois isto não é realizado na maioria dos cursos.

3. ESCOLAS NORMAIS SUPERIORES (ENS) E CURSOS DE PEDAGOGIA

Após a edição da LDB/96, entre 1997 e 2006 instaurou-se disputa acirrada entre grupos favoráveis aos ISEs e ENS e os defensores da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil nos cursos de Pedagogia, o que a LDB não prevê. Em 2006, depois de muitos debates o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/5/06 (BRASIL. MEC/CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuindo também a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura

passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes. Faculta aos cursos de Pedagogia e normal superior, autorizados e em funcionamento, adaptar-se a essas diretrizes, para o que deverão propor novo projeto pedagógico.

A amplitude das atribuições conferida aos cursos de licenciatura em Pedagogia pela Resolução CNE/CP nº 1/06, especialmente considerando o número de horas para totalização do curso, logo se mostra em seu artigo 4º:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

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.

A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe, em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele 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”, e englobar todos os aspectos previstos pelo artigo 4º, parágrafo único, da referida resolução.

O licenciado em Pedagogia deverá ainda estar apto no que é especificado em mais 16 incisos do artigo 5º dessa resolução, e cumprir (inciso IV do art. 8º):

IV. estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Estas postulações criaram tensões para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para os cursos noturnos onde se encontra a maioria dos alunos, não é tarefa fácil, e está conduzindo a algumas simplificações que podem afetar o perfil dos formados. Quanto à formação do professor para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, os cursos de Pedagogia e normal superior estão procurando ajustes às amplas funções a eles atribuídas pelas diretrizes específicas aprovadas pelo CNE em 2006. Poucos oferecem disciplina para esta formação (GATTI et al., 2008, v. 1). O que se constata é a permanência de algumas formas tradicionais de formação nos currículos e ementas disciplinares nos cursos de Pedagogia, com incorporação pouco clara das novas orientações. Isto será tratado no capítulo IV deste estudo, onde também se verá como as demais licenciaturas, apesar das novas diretrizes curriculares, mostram-se com seus currículos mais próximas do antigo esquema (3 + 1) do que das ideias pós-LDB preconizadas tanto pelos documentos oficiais como pelos estudiosos da formação de professores para a educação básica.

4. ENSINO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Preocupação presente entre os estudiosos da educação, e em particular da formação de professores, é a proliferação de cursos de licenciatura a distância. Estes cursos, como cursos superiores, são regulados pelos Decretos Presidenciais n^{os} 5.622/05, 5.773/06 e 6.303/07.

A Lei n^o 9.394/96 (LDB), em seu artigo 80, estipula que a instituição interessada em oferecer cursos superiores a distância deve solicitar credenciamento específico à União, e, para tanto, critérios foram fixados. No art. 1^o do Decreto n^o 5.622/05 (BRASIL, 2005), determina-se que essa modalidade de curso tenha momentos presenciais, para avaliações dos estudantes, estágios obrigatórios, apresentação e defesa de trabalho de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino. Estes momentos podem ser realizados tanto na sede como nos polos abertos pela instituição. Os cursos de graduação a distância devem ter a mesma duração definida para os cursos presenciais. Esse decreto regulamenta todas as condições para o credenciamento das instituições que pretendam oferecer cursos a distância, e os dois outros o complementam. Uma vez credenciados, de acordo com o Parecer CES/CNE n^o 301/03, as universidades e centros universitários podem criar novos cursos superiores sem necessidade de autorização ministerial, mas esses cursos ficam submetidos aos processos de reconhecimento do ministério. Por outro lado, o Ministério da Educação facultou aos cursos presenciais oferecerem até 20% de sua carga horária em sistema semipresencial.

Mesmo com os cuidados legais previstos, o volume de cursos a distância para formação de professores em diferentes áreas cresceu rapidamente, sendo oferecidos em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas. Este crescimento sinaliza a necessidade de se aprimorar alguns dos processos avaliativos relativos a essas iniciativas. Com a facilitação da abertura desses cursos, e pela sua expansão enorme na área das licenciaturas, uma pergunta tem pairado no ar: a formação de docentes far-se-á para as novas gerações apenas em cursos não presenciais? Como fica o desenvolvimento sociocultural dos jovens candidatos a professor sem uma vivência universitária, comunitária, institucional? E o desenvolvimento da sensibilidade humana e da solidariedade? Quase sem experimentar relações acadêmicas face a face, um cotidiano coletivo de estudos e relações escolares, como irão interagir com seus alunos nas salas de aula das classes de educação básica?

5. POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em janeiro 2009 foi editado o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), que institui uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta é “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (art. 1º). Enseja apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior”. E equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III). Prevê a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com representantes de várias instituições, para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, acompanhá-los e avaliá-los. Os secretários estaduais de Educação devem presidir esses fóruns em seus respectivos estados. A aprovação do plano estratégico será atribuição do Ministério da Educação, e este apoiará as ações de formação tanto através de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, como dando apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos.

Ainda, esse decreto presidencial propõe que as ações formativas deverão prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, devendo a Capes fomentar projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes (arts. 10 e 11).

As propostas contidas nesse documento procuram responder a alguns dos problemas de fundo apontados por décadas pelas análises realizadas no país sobre o processo de formação de docentes, entre eles: conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem

como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades. Pode-se interpretar que se busca um rompimento com estruturas tradicionais de formação, mobilizando os instituídos já cristalizados em direção a uma transformação nas ações formativas. Como proposta avança, embora aspectos burocráticos e financeiros incluídos na forma de sua realização possam criar obstáculos à agilidade de implementação (aspectos dos arts. 4º, 5º, 6º, 8º e 13). Outra questão a considerar é a mentalidade e representações vigentes nas instituições e seus membros, que, como vimos no início deste texto, acham-se impregnadas pela conformação que historicamente se instituiu entre nós quanto à formação de professores. Há também a considerar a tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores, em que a questão do racionalismo e do enciclopedismo se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas. Também, apenas estimulando a ampliação das estruturas vigentes e seus currículos atuais (ver capítulo V) não se conseguirá realmente transformações em direção a uma nova qualidade para a formação de professores para a educação básica.

Será preciso aguardar algum tempo para avaliar a efetividade do que é proposto, a partir do que for concretizado nos próximos anos, em relação a esse decreto.

6. PONDERANDO A LEGISLAÇÃO

Mover-se em meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples. Faz-nos lembrar a frase de Brzezinski, inspirada em Anísio Teixeira, que generalizamos: decretos, normas etc. podem se caracterizar como manifestações “de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real (ou mundo vivido) dos profissionais da escola básica, sem levar em conta suas particularidades e originalidades...” (BRZEZINSKI, 1999, p. 81). E, como A. Teixeira afirmava, “Continuamos a ser, com a autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real” (BRZEZINSKI, 1999). Poderíamos dizer, a dos grupos hegemônicos em cada momento e a da população e

dos trabalhadores do outro lado. No mesmo artigo, a autora citada nos provoca a pensar, perguntando: “os embates travados entre o mundo oficial e o mundo real em relação às políticas de formação de professores para a educação básica expressam respeito à cidadania ou constituem disputa pelo poder?” (BRZEZINSKI, 1999, p. 83).

3. A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA: LICENCIATURAS PRESENCIAIS

A elevação dos patamares de formação docente foi uma constante ao longo do século XX nos países desenvolvidos e se fez também acompanhar no Ocidente pelos países com indicadores médios de desenvolvimento. Buscando equiparar-se às tendências internacionais mais recentes, a Lei nº 9.394/96, como já se viu, ao estabelecer que a formação dos docentes da educação básica deve ser realizada em nível superior, prevendo um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais incrementassem essa determinação, admitiu o funcionamento temporário dos cursos Normais de nível médio.

Após os dez anos de carência estipulados, o Censo Escolar da Educação Básica de 2006 já não registra cursos de formação de professores em nível médio, a despeito das deficiências de formação básica identificadas em certos segmentos docentes e do fato de que há ainda professores leigos em exercício que podem ou não estar estudando (Pnad 2006).

A verdade é que, em um período muito curto de tempo, o *locus* de formação docente no país se deslocou inteiramente para o ensino superior. Essa mudança, de amplas consequências e realizada tão rapidamente, suscita indagações tais como as que dizem respeito à possibilidade de os novos cursos superiores cobrirem as vastas áreas do território nacional onde, há bem pouco tempo, mal chegavam os cursos de nível médio, mesmo considerando a ocorrência no país de um processo intenso de interiorização das instituições de nível superior, tanto públicas quanto privadas⁹. Indaga-se também sobre as condições de funcionamento e de financiamento dos

⁹ De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2006, 37,7% das 2.270 instituições de ensino superior então existentes se localizavam nas capitais e as demais, no interior.

curso, bem como sobre a qualidade da formação oferecida, certamente o aspecto mais difícil de aferir.

Dadas as novas exigências legais, como seria de esperar, observa-se após a LDB uma explosão de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, embora, em vista do grande número de docentes que apenas frequentaram cursos de nível médio, haja ainda um longo caminho a percorrer para universalizar a formação de professores em exercício em nível superior, sem contar os das novas gerações que devem ingressar no magistério. Mas também se verifica um crescimento expressivo da oferta das licenciaturas tradicionais, que formam os professores dos componentes curriculares específicos do currículo do ensino fundamental e médio.

Mais recentemente, observa-se ainda que, em face das novas orientações da esfera federal, grandes mudanças estão se configurando na oferta de cursos de licenciatura a distância; os primeiros indícios já podem ser constatados no atual panorama dos cursos de formação para a docência no Brasil.

I. AS LICENCIATURAS PRESENCIAIS: QUADRO GERAL

De acordo com os dados de censo, arrolados na Sinopse Estatística da Educação Superior, havia em 2006 no Brasil 22.101 cursos presenciais de graduação¹⁰, dentre os quais os destinados à formação docente constituíram um terço: 33,7%¹¹.

Neste estudo denominaremos Licenciatura I os cursos destinados à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (Pedagogia, Normal, Superior e similares). Denomina-

10 Começam a ser divulgados os dados preliminares do Censo da Educação Superior de 2007, mas ainda não é possível ter acesso à base de dados desse ano. Assim sendo, recorreremos por vezes a algumas informações disponíveis sobre o ano de 2007, mas as análises são feitas predominantemente com base nos processamentos permitidos pela Sinopse Estatística da Educação Superior de 2006.

11 As informações referentes aos cursos que formam os docentes em nível superior padecem de algumas ambiguidades em virtude da diversidade de nomenclatura adotada e do fato de que alguns desses cursos podem formar não só professores, mas outros profissionais.

remos Licenciatura II os cursos dedicados à formação de professores das disciplinas específicas do magistério da educação básica¹².

Quando se compara o crescimento relativo dos cursos de formação de professores entre 2001 e 2006 (tabela 3.1), verifica-se que os cursos de Licenciatura I, destinados basicamente à formação de professores polivalentes, praticamente dobraram. Ainda que em proporções inferiores, foi também relativamente elevado o aumento dos cursos das Licenciaturas II, tendo alcançado a cifra de 52,4%.

TABELA 3.1 – Crescimento dos cursos presenciais de licenciatura e respectivas matrículas – Brasil, 2001 a 2006

	Período	Cursos	Matrículas
Licenciatura I	2001	1.224	259.575
	2006	2.415	356.168
	% Cresc.	(97,30)	(37,21)
Licenciatura II	2001	3.307	575.809
	2006	5.041	805.947
	% Cresc.	(52,40)	(40,00)
Total	2001	4.531	835.384
	2006	7.456	1.162.115
	% Cresc.	(64,60)	(39,10)

Fonte: MEC/Inep, Sinopse Estatística da Educação Superior 2001 e 2006.

A essa explosão de cursos não correspondeu, entretanto, um equivalente crescimento das matrículas. Elas se expandiram, mas em proporções menores do que o aumento dos cursos, o que sugere, tal como indicam outros estudos, como o realizado por Catrib, Gomes, Gonçalves (2008), que continua a haver muitas vagas ociosas, sobretudo nos cursos privados. As matrículas nos cursos regulares de Licenciatura I aumentaram 37,2%, ao passo que nas Licenciaturas II esse percentual chegou a 40%. Esse aparente des-

¹² Nas Licenciaturas II encontram-se os cursos que constam da chamada Área Geral da Educação do Censo da Educação Superior e que são especificamente destinados à formação de professores especialistas. Entretanto, cursos com denominações genéricas como História, Química, Filosofia, que são arrolados em outras áreas do censo, foram também incluídos porque podem constituir a primeira etapa de uma formação que se completa com a licenciatura, oferecida ou não pela mesma unidade.

compasso, no caso das Licenciaturas I, em parte pode ser explicado pelos programas especiais de graduação, desenvolvidos em caráter emergencial por vários estados para elevar os níveis de formação dos professores das séries iniciais e de educação infantil de suas redes estaduais e municipais, os quais teriam aliviado a demanda pelos cursos regulares de Licenciatura I nos respectivos estados.

Acompanhando, porém, o ritmo de crescimento desses cursos em intervalos mais curtos de tempo, como fez o estudo de Gatti e Nunes (2008), constata-se que a fase de maior expansão das licenciaturas ocorreu entre 2001 e 2004, sendo que o seu crescimento passou a diminuir seguidamente a partir de então.

O Censo da Educação Superior de 2007 oferece, por sua vez, um outro indício importante. O número de matrículas nos cursos voltados especificamente para as disciplinas do magistério, os chamados cursos de Formação de Professores de Disciplinas Específicas, foi menor que em 2006 no caso de algumas disciplinas. Alguns desses cursos foram os únicos que apresentaram números negativos de crescimento no país. Não obstante – uma vez que as categorias que criamos abrangem cursos de outras áreas além daquelas da Área Geral da Educação –, os resultados obtidos para esta área no Censo da Educação Superior de 2007 não podem ser generalizados para o conjunto de cursos analisados neste estudo.

TABELA 3.2 – Cursos de licenciatura segundo a organização acadêmica das IES – Brasil, 2006

Organização acadêmica das IES	Licenciatura 1		Licenciatura 2		Total	
	n	%	n	%	n	%
Universidades	1.371	56,8	3.352	66,5	4.723	63,3
Centros Universitários	264	10,9	507	10,1	771	10,3
Faculdades Integradas	96	4,0	205	4,1	301	4,0
Faculdades, Escolas e Institutos	684	28,3	927	18,4	1.611	21,6
Centros de Educação Tecnológica		0,0	50	1,0	50	0,7
Total	2.415	100,0	5.041	100,1	7.456	99,9

Fonte: MEC/Inep, Sinopse Estatística da Educação Superior 2001 e 2006.

Do ponto de vista da organização acadêmica das IES que oferecem cursos de licenciatura (tabela 3.2), o primeiro dado a destacar é que a formação para a docência está sendo realizada sobretudo nas universidades, o que sugere, em princípio, maiores oportunidades de vida cultural e acadêmica para os estudantes. Além de 63,3% dos cursos serem oferecidos por universidades, 10,3% deles pertencem a centros universitários, em que as condições e oportunidades institucionais, presumivelmente, devem aproximar-se das presentes nas universidades.

Não obstante, será preciso cautela na análise das oportunidades educativas efetivamente ao alcance dos estudantes em muitas das universidades, em razão do acelerado processo de crescimento dessas instituições e, decorrentemente, da insuficiente experiência que elas detêm.

De acordo com o Censo de 2007, entre as dez maiores universidades do país em número de alunos, apenas três eram públicas, e é sabido que é entre as públicas que estão concentradas as instituições de excelência acadêmica. A Universidade de São Paulo, a maior entre as públicas, ocupava o sexto lugar no *ranking* das matrículas (com 49.774 alunos); além da USP, a Universidade Estadual Paulista e a Universidade Federal do Pará detinham o nono e o décimo lugar respectivamente, com pouco mais de 32 mil alunos cada. O processo de transformação de um número significativo de universidades privadas em grandes empresas, com mais de 100 mil alunos algumas delas, resultou na expansão de seus *campi* por diferentes estados e regiões do país, mas o sucesso empresarial que obtiveram parece não ter sido acompanhado de um correspondente amadurecimento acadêmico e do desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário.

Feitas essas ressalvas, voltemos aos dados. Verifica-se que há ainda um percentual não desprezível dos cursos (21,6%) que são realizados em faculdades ou institutos isolados em que as oportunidades de trocas culturais tendem a ser mais pobres.

Note-se, porém, que as condições de convívio cultural e acadêmico, apesar das limitações apontadas, estão mais presentes entre os alunos das Licenciaturas II, uma vez que os estudantes das Licenciaturas I estudam mais em faculdades isoladas e menos em universidades do que os seus colegas.

I.1. Oferta de cursos e matrículas segundo a dependência administrativa das IES

Que segmento da sociedade teria respondido em maior proporção pelo crescimento desses cursos nos últimos anos? E, em particular, quem teria arcado com os investimentos para atender a mais recente elevação das demandas educativas para um segmento tão numeroso de professores como o que se ocupa dos anos iniciais da escolarização? Veja-se a propósito a tabela 3.3:

TABELA 3.3 – Cursos presenciais de licenciatura segundo a categoria administrativa das IES – Brasil, 2001 a 2006

	Período	Público			Subtotal	Privado		Subtotal	Total
		Federal	Estadual	Municipal		Particular	Comun./ Confes./ Filantr.		
Licenciatura II	2001	764	894	93	1.751	670	886	1.556	3.307
		(23,1)	(27,0)	(2,8)	(52,9)	(20,3)	(26,8)	(47,1)	(100,0)
	2006	916	1.428	164	2.508	1.219	1.314	2.533	5.041
		(18,2)	(28,3)	(3,3)	(49,8)	(24,2)	(26,1)	(50,2)	(100,0)
Licenciatura I	2001	204	349	27	580	323	321	644	1.224
		(16,7)	(28,5)	(2,2)	(47,4)	(26,4)	(26,2)	(52,6)	(100,0)
	2006	186	671	52	909	768	738	1.506	2.415
		(7,7)	(27,8)	(2,2)	(37,6)	(31,8)	(30,6)	(62,4)	(100,0)
Total	2001	968	1.243	120	2.331	993	1.207	2.200	4.531
		(21,4)	(27,4)	(2,6)	(51,4)	(21,9)	(26,6)	(48,6)	(100,0)
	2006	1.102	2.099	216	3.417	1.987	2.052	4.039	7.456
		(14,8)	(28,2)	(2,9)	(45,8)	(26,6)	(27,5)	(54,2)	(100,0)

Fonte: MEC/Inep, Sinopse Estatística da Educação Superior 2001 e 2006.

Entre os 22.101 cursos de nível superior, de diversa natureza, existentes no país, a iniciativa privada era responsável pela manutenção de 70% deles. Mas, quando se trata da formação de professores, a oferta de cursos públicos e privados tende a ser mais equitativa. Em 2001 o setor público detinha pouco mais da metade dos cursos (51,4%), ao passo que em 2006 a situação se inverte: é o setor privado que mantém 54,2% deles. A despeito dessa pequena variação, o relativo equilíbrio entre público e privado na oferta das licenciaturas presenciais, quando comparado à presença majoritária do setor privado no cômputo geral dos cursos de

nível superior, pode ser indício de maior envolvimento do Estado com a preparação dos que serão, na sua maioria, os seus próprios funcionários. Entretanto, a distribuição da oferta de cursos entre as instituições públicas e privadas está sujeita também a outros condicionantes, como se verá a seguir.

Na esfera pública, observa-se um ligeiro predomínio de cursos nas instituições estaduais, tanto na Licenciatura I quanto na II. No intervalo de 2001 e 2006, entre os mantidos pelo setor público, foram os cursos estaduais de licenciatura os que proporcionalmente mais cresceram em face do aumento das demandas recentes de formação.

A extinção de alguns Cursos Normais Superiores na jurisdição federal nesse espaço de tempo contribuiu, por sua vez, para a perda relativa de espaço dos cursos públicos de Licenciatura I registrada em 2006 (37,6% públicos contra 62,4% privados). As instituições federais, que, via de regra, gozam de maior prestígio acadêmico, diminuíram também proporcionalmente o número de Licenciaturas II entre 2001 e 2006, mas continuam a manter mais cursos das licenciaturas em disciplinas específicas do que das que formam professores polivalentes (Licenciaturas I: 7,7% e Licenciaturas II: 18,2%).

Foi a esfera privada a principal responsável pelo crescimento dos cursos de Licenciatura I no período, tendo aumentado também o número de cursos de Licenciatura II. A oferta se divide em proporções semelhantes entre os cursos particulares com fins lucrativos e os de natureza filantrópica, comunitária, confessional, entre os quais se distinguem alguns poucos de longa tradição na área, como os de algumas universidades confessionais.

TABELA 3.4 – Matrículas nos cursos de licenciatura presenciais segundo a categoria administrativa das IES – Brasil, 2001 a 2006

	Período	Público			Subtotal	Privado		Subtotal	Total
		Federal	Estadual	Municipal		Particular	Comun./ Confes./ Filantr.		
Licenciatura II	2001	145.981	128.356	21.213	295.550	125.846	154.413	280.259	575.809
		(25,4)	(22,3)	(3,7)	(51,3)	(21,9)	(26,8)	(48,7)	(100,0)
	2006	163.349	169.897	34.106	367.352	203.508	235.087	438.595	805.756
		(20,3)	(21,1)	(4,2)	(45,6)	(25,3)	(29,2)	(54,4)	(100,0)
Licenciatura I	2001	41.331	56.188	5.240	102.759	77.071	79.745	156.816	259.575
		(15,9)	(21,6)	(2,0)	(39,6)	(29,7)	(30,7)	(60,4)	(100,0)
	2006	37.877	83.009	6.020	126.906	129.688	99.383	229.071	355.977
		(10,6)	(23,3)	(1,7)	(35,7)	(36,4)	(27,9)	(64,3)	(100,0)
Total	2001	187.312	184.544	26.453	398.309	202.917	234.158	437.075	835.384
		(22,4)	(22,1)	(3,2)	(47,7)	(24,3)	(28,0)	(52,3)	(100,0)
	2006	201.226	252.906	40.126	494.258	333.196	334.470	667.666	1.161.733
		(17,3)	(21,8)	(3,5)	(42,5)	(28,7)	(28,8)	(57,5)	(100,0)

Fonte: MEC/Inep, Sinopse Estatística da Educação Superior 2001 e 2006.

A despeito do esforço de expansão de cursos públicos, verifica-se que a proporção do crescimento das matrículas nas Licenciaturas I e II tem sido sistematicamente menor do que o crescimento da oferta dos cursos públicos (tabela 3.4). O quadro se inverte porém quando se considera o setor privado. Em 2006, a proporção de matrículas dos estudantes que frequentavam instituições privadas (57,5%) era maior que a do crescimento dos cursos (54,2%).

Entre os fatores que podem contribuir para explicar a maior procura dos estudantes pelos cursos privados estão: o número de vagas oferecido pelas IES; os vestibulares mais concorridos nas instituições públicas, sobretudo nas de maior prestígio; e o período de funcionamento dos cursos.

1.2. Distribuição regional dos cursos

Outro fator que interfere na maior captação de estudantes pelos diferentes tipos de IES está relacionado à distribuição regional dos cursos, que não só tem a ver com a densidade populacional das diferentes regiões

e localidades em que se situam os estabelecimentos, mas com o estágio de desenvolvimento socioeconômico e educacional da região. O contexto pode favorecer ou restringir a oferta de cursos e seu funcionamento em termos de mercado, quer pela maior capacidade da população escolar de arcar com os custos dos cursos pagos, quer pela proporção de sujeitos com escolaridade completa de nível médio que lhes possibilite postular o ingresso no nível superior.

Como as informações referentes à distribuição regional dos cursos não estão disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Superior de 2006, recorreremos, na tabela 3.5, aos dados de 2005, dada a importância da variável.

TABELA 3.5 – Cursos presenciais de formação de professores segundo a região – Brasil, 2005

Região	Licenciaturas	Pedagogia	Total
Norte	409	367	776
	(8,5)	(15,0)	(10,7)
Nordeste	1.256	457	1.713
	(26,2)	(18,6)	(23,6)
Sudeste	1.769	1.093	2.862
	(36,9)	(44,5)	(39,5)
Sul	827	316	1.143
	(17,3)	(12,9)	(15,8)
Centro-Oeste	533	221	754
	(11,1)	(9,0)	(10,4)
Total	4.794	2.454	7.248
	(100,0)	(100,0)	(100,0)

Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior 2005.

Dos 7.248 cursos das Licenciaturas I e II no país, 2.862, ou seja, praticamente 40% estão concentrados na região Sudeste, a mais desenvolvida e populosa. A segunda região em número de cursos é o Nordeste, quase tão populosa quanto a primeira, mas com economia pouco dinâmica (23,6%);

em terceiro lugar, vem a região Sul, com 15,8% dos cursos e bons indicadores sociais e de desenvolvimento econômico. As regiões Centro-Oeste e Norte possuem menor densidade populacional e proporções semelhantes dos cursos de licenciatura, respondendo cada uma, respectivamente, por pouco mais de 10% da sua oferta, embora o Centro-Oeste seja mais dinâmico do ponto de vista do desenvolvimento do que os estados da Amazônia, localizados na região Norte.

A diversidade da oferta adquire nuances ainda mais significativas quando se considera as mantenedoras dos cursos nas respectivas regiões.

TABELA 3.6 – Cursos presenciais de Licenciatura I e respectivas matrículas, segundo a dependência administrativa e região – Brasil, 2005

	Região	Público			Subtotal	Privado		Subtotal	Total
		Federal	Estadual	Municipal		Particular	Comun./ Confes./ Filantr.		
Cursos	Norte	79	224	2	305	52	10	62	367
		(21,5)	(61,0)	(0,5)	(83,1)	(14,2)	(2,7)	(16,9)	(100,0)
	Nordeste	34	303	2	339	99	19	118	457
		(7,4)	(66,3)	(0,4)	(74,2)	(21,7)	(4,2)	(25,8)	(100,0)
	Sudeste	15	65	28	108	404	581	985	1.093
		(1,4)	(5,9)	(2,6)	(9,9)	(37,0)	(53,2)	(90,1)	(100,0)
	Sul	16	38	14	68	99	149	248	316
		(5,1)	(12,0)	(4,4)	(21,5)	(31,3)	(47,2)	(78,5)	(100,0)
	Centro-Oeste	26	81	5	112	83	26	109	221
		(11,8)	(36,7)	(2,3)	(50,7)	(37,6)	(11,8)	(49,3)	(100,0)
Matrículas	Norte	17.801	13.786	360	31.947	9.658	2.024	11.682	43.629
		(40,8)	(31,6)	(0,8)	(73,2)	(22,1)	(4,6)	(26,8)	(100,0)
	Nordeste	9.022	39.809	370	49.201	17.332	5.317	22.649	71.850
		(12,6)	(55,4)	(0,5)	(68,5)	(24,1)	(7,4)	(31,5)	(100,0)
	Sudeste	6.026	10.928	3.714	20.668	67.775	75.372	143.147	163.815
		(3,7)	(6,7)	(2,3)	(12,6)	(41,4)	(46,0)	(87,4)	(100,0)
	Sul	3.240	7.027	1.987	12.254	13.762	27.468	41.230	53.484
		(6,1)	(13,1)	(3,7)	(22,9)	(25,7)	(51,4)	(77,1)	(100,0)
	Centro-Oeste	5.525	10.994	581	17.100	16.190	4.356	20.546	37.646
		(14,7)	(29,2)	(1,5)	(45,4)	(43,0)	(11,6)	(54,6)	(100,0)
Total		41.614	82.544	7.012	131.170	124.717	114.537	239.254	370.424
		(11,2)	(22,3)	(1,9)	(35,4)	(33,7)	(30,9)	(64,6)	(100,0)

Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior 2005.

Em primeiro lugar, salta à vista na tabela 3.6 o fato de que nas regiões mais prósperas há claro predomínio da iniciativa privada, tendência que também começa a se evidenciar no emergente Centro-Oeste.

Na região Sudeste, 90,1% dos cursos de Licenciatura I são oferecidos por mantenedoras privadas, e neles se concentram 87,4% das matrículas. Na região Sul, detentora da segunda maior oferta de cursos de Licenciatura I no país, 78,5% também pertencem à iniciativa privada; eles abrigam 77,1% das matrículas. No Centro-Oeste, os cursos privados quase igualam a oferta pública (49,3% e 50,7% respectivamente), mas as matrículas nas instituições privadas respondem por 54,6% do alunado.

As demais regiões, menos propícias ao funcionamento dos cursos no sistema de mercado, dependem mais das iniciativas públicas para o preparo profissional de seus professores. Na região Nordeste, densamente povoada mas pobre, a esfera pública responde por 74,2% da oferta de cursos de Licenciatura I e por 68,5% das suas matrículas; por fim, na região Norte, de população rarefeita e com cidades de difícil acesso, a grande maioria dos cursos é oferecida pelo poder público (83,1%) e 73,2% dos estudantes são por ele atendidos.

Quanto aos cursos de Licenciatura II, que preparam os professores para os componentes específicos do currículo, a oferta dos setores público e privado é relativamente equivalente, embora proporcionalmente haja um pouco mais de matrículas na esfera privada, conforme se pode ver na tabela 3.7. Mas há algumas diferenças em relação aos cursos de Licenciatura I.

Na região Sudeste, a proporção de cursos de Licenciatura II mantidos pela iniciativa privada (78,1%) é um pouco menor do que a de cursos de Licenciatura I, e os alunos representam 72,4% das matrículas. Na região Sul, essa proporção de cursos privados baixa para 66,7% e as suas matrículas para 63,1%. Mas nas demais regiões há mais cursos públicos do que privados, sendo que no Nordeste – das três regiões a que mais se beneficia da oferta pública – 87,3% dos cursos são públicos e 80% das matrículas também.

TABELA 3.7 – Cursos presenciais de Licenciatura II e respectivas matrículas, segundo a dependência administrativa e região – Brasil, 2005

	Região	Público			Subtotal	Privado		Subtotal	Total
		Federal	Estadual	Municipal		Particular	Comun./ Confes./ Filantr.		
Cursos	Norte	228	86	4	318	74	17	91	409
		(55,7)	(21,0)	(1,0)	(77,8)	(18,1)	(4,2)	(22,2)	(100,0)
	Nordeste	239	820	37	1.096	111	49	160	1.256
		(19,0)	(65,3)	(2,9)	(87,3)	(8,8)	(3,9)	(12,7)	(100,0)
	Sudeste	135	187	65	387	672	710	1.382	1.769
		(7,6)	(10,6)	(3,7)	(21,9)	(38,0)	(40,1)	(78,1)	(100,0)
	Sul	96	129	50	275	146	406	552	827
		(11,6)	(15,6)	(6,0)	(33,3)	(17,7)	(49,1)	(66,7)	(100,0)
	Centro-Oeste	111	233	15	359	105	69	174	533
		(20,8)	(43,7)	(2,8)	(67,4)	(19,7)	(12,9)	(32,6)	(100,0)
Matrículas	Norte	30.765	7411	629	38.805	9.839	2.536	12.375	51.180
		(60,1)	(14,5)	(1,2)	(75,8)	(19,2)	(5,0)	(24,2)	(100,0)
	Nordeste	49.334	74.177	12.637	136.148	22.441	10.652	33.093	169.241
		(29,2)	(43,8)	(7,5)	(80,4)	(13,3)	(6,3)	(19,6)	(100,0)
	Sudeste	38.442	47.447	13.589	99.478	120.159	140.150	260.309	359.787
		(10,7)	(13,2)	(3,8)	(27,6)	(33,4)	(39,0)	(72,4)	(100,0)
	Sul	21.605	23.261	7.153	52.019	23.962	64.874	88.836	140.855
		(15,3)	(16,5)	(5,1)	(36,9)	(17,0)	(46,1)	(63,1)	(100,0)
	Centro-Oeste	21.680	21.979	1.038	44.697	18.032	15.192	33.224	77.921
		(27,8)	(28,2)	(1,3)	(57,4)	(23,1)	(19,5)	(42,6)	(100,0)
	Total	161.826	174.275	35.046	371.147	194.433	233.404	427.837	798.984
		(20,3)	(21,8)	(4,4)	(46,5)	(24,3)	(29,2)	(53,5)	(100,0)

Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior 2005.

I.3. Horário de funcionamento dos cursos

A tabela 3.8 traz outra variável importante para se entender melhor o encaminhamento dos estudantes para os cursos públicos ou privados. Trata-se da distribuição de matrículas dos cursos de licenciatura segundo o período de funcionamento, a qual só pode ser examinada pelas informações do Censo da Educação Superior de 2005.

TABELA 3.8 – Matrículas nos cursos presenciais de licenciatura por período, segundo a região – Brasil, 2005

		Público			Privado	Total
		Estadual	Federal	Municipal		
Licenciatura I	Diurno	47.033	29.475	842	38.904	116.254
		(57,0)	(70,8)	(12,0)	(16,3)	(31,4)
	Noturno	35.511	12.139	6.170	200.350	254.170
		(43,0)	(29,2)	(88,0)	(83,7)	(68,6)
Total		82.544	41.614	7.012	239.254	370.424
Licenciatura II	Diurno	92.234	111.304	5673	110.057	319.268
		(52,9)	(68,8)	(16,2)	(25,7)	(40,0)
	Noturno	82.041	50.522	29.373	317.780	479.716
		(47,1)	(31,2)	(83,8)	(74,3)	(60,0)
Total		174.275	161.826	35.046	427.837	798.984
Total	Diurno	139.267	140.779	6515	148.961	435.522
		(54,2)	(69,2)	(15,5)	(22,3)	(37,2)
	Noturno	117.552	62.661	35.543	518.130	733.886
		(45,8)	(30,8)	(84,5)	(77,7)	(62,8)
Total		256.819	203.440	42.058	667.091	1.169.408

Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior 2005.

Ainda que a maior parte das matrículas dos cursos de licenciatura esteja no período noturno, observa-se que os cursos destinados à formação dos professores polivalentes têm mais alunos nesse período (68,6%) do que os das demais licenciaturas (60%), embora o percentual de matrículas nas Licenciaturas II seja também bastante elevado. Entre as Licenciaturas I, são os cursos federais que têm menor número de alunos no período noturno (29,2%), seguidos dos estaduais (43%). Os poucos cursos municipais de nível superior existentes seguem o padrão das instituições privadas, sendo que mais de 88% do seu alunado estuda à noite.

Entre as Licenciaturas II, a proporção de alunos matriculados nos cursos noturnos nas diferentes dependências administrativas não difere muito da do grupo das Licenciaturas I; é apenas ligeiramente maior do que nas Licenciaturas I nos cursos federais (31,2%) e estaduais (47,1%). Nos municipais e nas IES privadas as proporções de alunos no período noturno continuava alta, respectivamente 83,2% e 74,3%.

Os cursos noturnos, de modo geral, tendem a ter um funcionamento mais precário do que os diurnos, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério, o que sugere que a formação dos estudantes de licenciatura, realizada no período noturno, tende a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias que a dos demais licenciandos.

O quadro geral da oferta de cursos e matrículas mostra que, na região Sudeste, a que detém em torno de 45% dos estudantes das licenciaturas no país, são proporcionalmente muito poucos os alunos que têm acesso aos cursos das instituições públicas, muito embora aí estejam situadas algumas das mais importantes universidades federais e as universidades estaduais paulistas, responsáveis pela maior produção acadêmica e científica do país. Os estudantes que optam pela docência são, no entanto, relegados em sua esmagadora maioria aos cursos privados, que costumam apresentar menor qualidade acadêmica. No Nordeste, região que possui o segundo maior contingente de alunos de licenciatura, a formação dos docentes é assegurada sobretudo pela expansão recente dos cursos estaduais, com tradição no ensino superior ainda pouco consolidada.

A oferta dos cursos de licenciatura permite inferir que as condições de formação dos professores no país, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um pouco mais precária que a dos demais. A atuação do poder público na formação de professores da educação básica tem cumprido até aqui uma função predominantemente complementar e redistributiva, a qual se concentra sobretudo no atendimento às regiões com menores indicadores de desenvolvimento econômico e social.

2. LICENCIATURAS PRESENCIAIS SEGUNDO AS ÁREAS DE CONHECIMENTO E POSTOS DE TRABALHO

A distribuição dos cursos de licenciatura e suas matrículas pelas diferentes áreas de conhecimento depende grandemente de decisões sobre o currículo da escola básica, tomadas na esfera legislativa e na executiva e secundadas pelos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação. Essas decisões decorrem de disputas entre diferentes atores sociais, que reivindicam maior representação de determinados conhecimentos, valores, habilidades e competências no currículo. Entre esses atores contam certamente os próprios órgãos executivos e legislativos, mas também os movimentos sociais, organizações não-governamentais, entidades empresariais e de classe, entidades científicas e profissionais, entre as quais as associações docentes têm desempenhado um papel protagonista destacado no desenho curricular da educação básica.

Novos componentes curriculares obrigatórios, que demandam também um preparo precípuo de docentes, foram introduzidos recentemente no currículo da educação básica: Língua Espanhola (Lei nº 11.161/2005), Sociologia e Filosofia (Lei nº 11.684/2008), e Música (Lei nº 11.769/2008). Acrescente-se a eles a obrigatoriedade de abordar de forma interdisciplinar, em todos os níveis educacionais, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei nº 10.639/2003), bem como a dos povos indígenas (Lei nº 11.465/2008).

A dimensão quantitativa dos diferentes níveis educacionais da educação básica também tem de ser levada em conta na oferta de cursos de licenciatura, na medida em que postos de trabalho no magistério são criados em consonância com o número de alunos a atender.

Entretanto, entre outras variáveis que influenciam a abertura dos cursos para a docência e a escolha dos estudantes, não podem ser descartadas as influências de mercado sobre a procura por certas licenciaturas, uma vez que entre elas há as que oferecem maiores ou mais diversificadas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e são, por vezes, mais bem remuneradas. Levantamento recente realizado pelo MEC aponta que em torno de 300 mil pessoas dão aulas no país em áreas diferentes daquelas em que se formaram¹³.

13 MEC/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Assessoria de Comunicação Social. *Clipping Capes*. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em 6/2/2009.

Examinaremos a seguir a oferta das licenciaturas segundo as áreas de conhecimento.

2.1. Licenciaturas I

O Censo do Ensino Superior de 2006 ainda registra a diversidade de cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, possibilitada pela Lei nº 9.394/96. Em face das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, exaradas em 2006, todos os cursos deverão ajustar-se ao desenho mais abrangente dos cursos de Pedagogia, assegurada a autonomia das IES para formular os currículos de formação docente levando em conta a sua história institucional e vocação específica, bem como as características da clientela que atendem.

É possível constatar pela tabela 3.9 a predominância dos cursos de Pedagogia nessa modalidade de formação. Eles representavam 64,7% da oferta e acolhiam 79% das matrículas, sendo que 44,5% dos alunos se encontravam nas IES públicas, majoritariamente nas estaduais.

TABELA 3.9 – Licenciaturas I: cursos e matrículas segundo a dependência administrativa – Brasil, 2006

Licenciatura I		Total		Público								Privado					
				Federal		Estadual		Municipal		Subtotal Público		Particular		Comun./ Confes./ Filantr.		Subtotal Privado	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Curso	Pedagogia	1.562	64,7	164	10,5	495	31,7	36	2,3	695	44,5	491	31,4	376	24,1	867	55,5
	Normal superior	798	33,0	5	0,6	162	20,3	16	2,0	183	22,9	269	33,7	346	43,4	615	77,1
	Formação de prof. de...	55	2,3	17	30,9	14	25,5	0	0,0	31	56,4	8	14,5	16	29,1	24	43,6
	Total Lic. I	2.415	100,0	186	7,7	671	27,8	52	2,2	909	37,6	768	31,8	738	30,6	1.506	62,4
Matrícula	Pedagogia	281.172	79,0	36.892	13,1	63.867	22,7	5.327	1,9	106.086	37,7	104.566	37,2	70.520	25,1	175.086	62,3
	Normal superior	70.025	19,7	167	0,2	17.464	24,9	693	1,0	18.324	26,2	24.458	34,9	27.243	38,9	51.701	73,8
	Formação de prof. de...	4.780	1,3	818	17,1	1.678	35,1	0	0,0	2.496	52,2	664	13,9	1.620	33,9	2.284	47,8
	Total Lic. I	355.977	100,0	37.877	10,6	83.009	23,3	6.020	1,7	126.906	35,7	129.688	36,4	99.383	27,9	229.071	64,3

Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior 2006.

Entretanto, observa-se em boa proporção a oferta de cursos Normais Superiores (33%), a maior parte deles mantida pela iniciativa privada (77,1%), embora o conjunto das suas matrículas representasse apenas 19,7% no cômputo geral. A tendência, em vista da Resolução CNE/CP nº 1/2006, será que esses cursos se constituam rapidamente como cursos de Pedagogia.

Com denominações diversas, voltadas à Formação de Professores para: as séries iniciais do ensino fundamental, as séries finais do ensino fundamental, a educação infantil e para o ensino médio (modalidade magistério), os demais cursos tinham presença irrisória.

Merece, porém, atenção a enorme lacuna quanto à formação de professores para a educação infantil, uma vez que se trata do nível inicial da educação básica, que compreende vários anos de atenção à criança pequena, e que concentra, como já se viu, o maior percentual de docentes sem formação adequada. Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos superiores de Licenciatura I costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches.

No cômputo geral da Licenciatura I, 37,6% dos cursos eram mantidos pelo poder público, sendo que as IES estaduais respondiam pela maior proporção da oferta (27,8%) e acolhiam, entre as públicas, o maior contingente de alunos: 23,3%.

2.2. Licenciaturas II

Antes de proceder à análise da oferta de cursos e das matrículas nas respectivas áreas das Licenciaturas II, retomemos alguns estudos realizados pelo Inep e pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) sobre o atendimento à demanda de professores de áreas específicas para a segunda etapa do ensino fundamental e para o ensino médio, os quais tiveram grande repercussão nas políticas de formação docente.

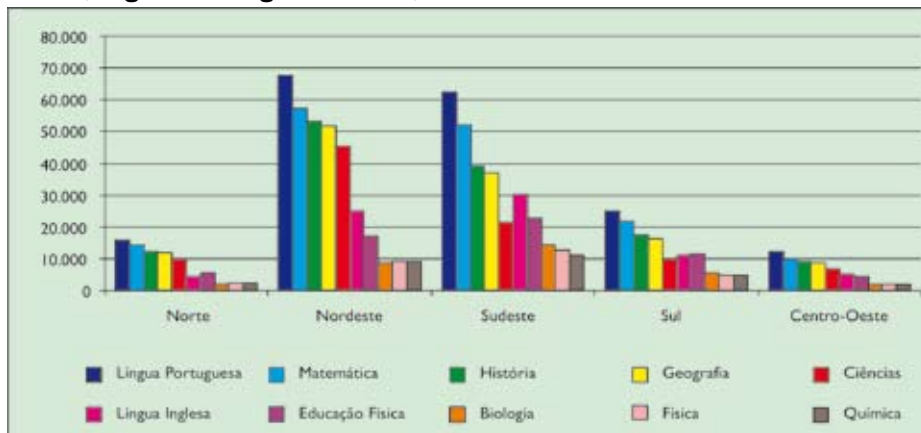
Em 2006, retomando simulações realizadas em anos anteriores pelo Inep com base no Censo Escolar da Educação Básica e no Censo da Educação Superior, acrescidas das informações do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica¹⁴, realizado em 2003, mas publicado em 2006, os estudos publicados pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL. MEC/CNE, 2007) e pelo Inep (BRASIL. MEC/Inep, 2006a) mostram que o número de professores formados nos últimos 15 anos apresentava enorme defasagem em relação às demandas de professores na educação básica. Mais ainda, que havia baixo percentual de professores com formação inicial nas respectivas disciplinas em que lecionavam, embora pudessem ter sido habilitados por meio de formação contínua, e que apenas em Língua Portuguesa, Biologia e Educação Física havia mais de 50% de docentes com formação na disciplina específica. A situação mais grave era a da área das ciências da natureza, em que havia apenas 9% de professores de física com formação específica, e 13% de química, déficit que incidia particularmente sobre o ensino médio. Segundo este último estudo, haveria que preencher 246.085 postos de trabalho no ensino médio e 479.906 no ensino fundamental, conforme relata Ruiz (2008).

Entre as propostas apresentadas para superar esse impasse, encontram-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a instituição de programas de incentivo às licenciaturas, prevendo a criação de licenciaturas em áreas específicas e em períodos noturnos nas áreas de maior carência.

O gráfico 2 permite o exame de alguns dados fornecidos pelo Censo dos Profissionais do Magistério de 2003. Eles oferecem um quadro indicativo da presença diferenciada dos componentes curriculares na escola básica, mesmo com as ressalvas feitas sobre a sua representatividade.

14 Embora o Censo dos Profissionais do Magistério de 2003 tenha sido planejado para ter alcance censitário, em razão de dificuldades na coleta de dados, obteve-se menor número de respostas do que o previsto. Constituindo uma amostra não probabilística, os dados não são passíveis de generalização, ainda que o retorno dos questionários (um por escola) tenha sido de 77,8%. A despeito dessas limitações, pelos dados inéditos que contém, o Inep decidiu publicá-lo. Acrescente-se ainda que, tal como nos censos da educação básica, os dados foram tabulados em termos de funções docentes, o que impossibilita uma aproximação efetiva do número preciso de professores.

GRÁFICO 2 – Disciplinas ministradas pelos professores da educação básica, segundo a região – Brasil, 2003



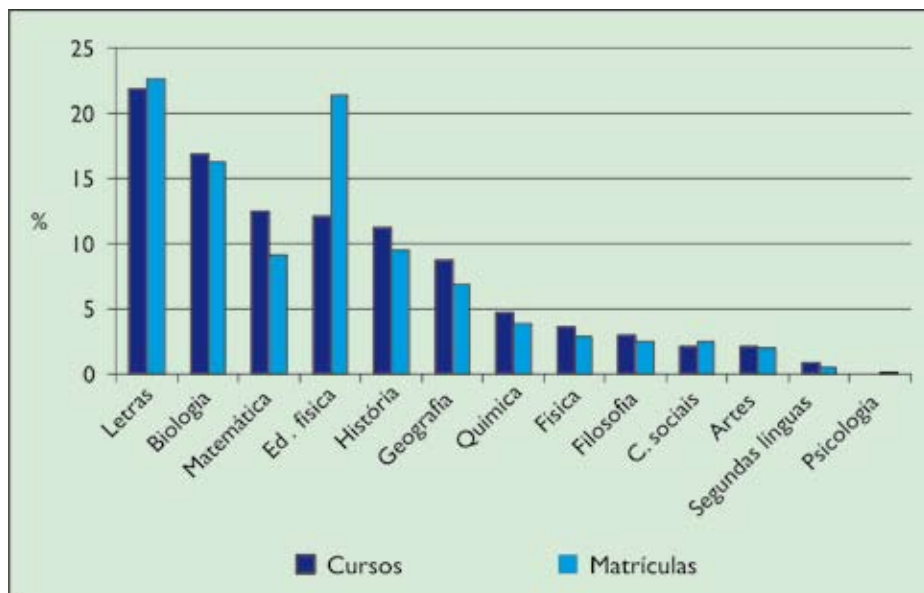
Fonte: MEC/Inep, Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003, apud Catrib, Gomes, Gonçalves (2008).

Ainda que se considerem as diferenças entre as regiões, é evidente que Língua Portuguesa e Matemática, que a segue de perto, constituem os componentes curriculares que mais empregam os professores, uma vez que são aqueles mais trabalhados ao longo de toda a escolaridade básica, embora se observe, em algumas regiões, uma distribuição mais equitativa entre o conjunto dos componentes curriculares.

Depois de Língua Portuguesa e Matemática, vêm História e Geografia, sendo que a posição relativa que ocupam os professores de Ciências, Educação Física e Língua Inglesa nas escolas oscila bastante segundo a região considerada. O desdobramento do ensino de ciências em biologia, física, química, que ocorre apenas no ensino médio, implica, por isso mesmo, um volume menor de aulas nessas disciplinas específicas, em vista do menor número de matrículas nesse nível, sendo que a distribuição desses componentes curriculares é feita em proporções semelhantes entre os seus respectivos professores. Embora educação artística seja também componente obrigatório no currículo da educação básica, ela não figura no gráfico.

Retornando aos dados do Censo da Educação Superior de 2006 e aos cursos e matrículas das Licenciaturas II aí registrados, observa-se uma distribuição de disciplinas bastante diversa daquela encontrada nas escolas três anos antes, como mostra o gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Licenciaturas II: cursos e matrículas nas disciplinas que compõem o currículo da educação básica – Brasil, 2006



Fonte: MEC/Inep, Sinopse Estatística da Educação Superior 2006.

O agrupamento de cursos e disciplinas com base no Censo da Educação Superior de 2006 não corresponde exatamente às disciplinas que os professores declararam ministrar no Censo dos Profissionais do Magistério de 2003, mas, ainda assim, permite uma análise que pode ser reportada ao que foi encontrado nas redes de ensino.

O que se observa pelos dados do censo de 2006 é que a oferta de cursos e as escolhas dos estudantes revertem a tradicional hierarquia que coloca no topo do currículo da escola básica o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática. Não quer isso dizer que esses componentes deixaram de ser altamente valorizados no ensino básico. Ao contrário, sua presença nas redes escolares tem sido reforçada, inclusive pela adoção da avaliação do rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, promovida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, recentemente, pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os quais incidem justamente sobre os resultados do rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Não obstante, o gráfico 3 sugere que parcela expressiva de estudantes parece buscar os cursos de licenciatura com a perspectiva de encontrar um leque mais variado de colocações no mercado de emprego, entre outros motivos, provavelmente também por conta do desprestígio do magistério e de seus salários pouco encorajadores. Reforçando essa hipótese, dados do Censo da Educação Superior de 2007 e uma análise do fluxo de matrículas ao longo dos últimos anos indicam que o número de estudantes formados nos cursos especificamente voltados para o magistério, como Letras, Biologia, Química, Geografia e Filosofia, diminuiu em relação a 2006, conforme editorial encontrado no *site* Capes/MEC (2009).

Os dados referentes às disciplinas que compõem as áreas de conhecimento serão examinados mais detalhadamente com apoio nas tabelas ao final do capítulo, contendo o número de cursos e matrículas das licenciaturas por área, segundo a dependência administrativa (tabelas 3.10 e 3.14).

• Área de Letras

Na área de Letras, entre os 1.152 cursos de línguas registrados, apenas 94 (8,2%) eram exclusivamente de língua vernácula (português). A maior parte incluía língua e literatura vernácula e língua e literatura estrangeira moderna, e alguns se denominavam simplesmente cursos de Letras. Além disso, havia os que se destinavam especificamente à formação de professores e outros eram genéricos, como os cursos de Letras. É esse o conjunto que detém o maior número de cursos e de alunos de Licenciatura II. Agrega-se a ele um grupo minoritário de cursos em que se ministram apenas línguas estrangeiras, rotuladas no gráfico 3 como Segundas Línguas.

O que esses dados sugerem é que os professores de Língua Portuguesa são formados por cursos que atribuem ênfases diversas seja aos conteúdos específicos da área, seja à relação entre língua vernácula e língua estrangeira, seja ainda aos conteúdos voltados propriamente ao ensino da língua. Sabe-se também que três quartos dos cursos e das matrículas estão voltados especificamente para a formação do professor de Letras. Não há informação disponível a respeito de quais e quantas línguas estrangeiras estão sendo ministradas com vistas à formação de docentes.

A imprecisão das informações sobre os cursos suscita indagações sobre as condições de domínio efetivo das línguas nesse esquema compartilhado e sobre a adequação do preparo desses professores para a docência nas respectivas línguas.

Na área de Letras a oferta de cursos públicos (45,9%) é apenas ligeiramente inferior à dos cursos privados. Entretanto, entre as IES públicas, as que mais oferecem essa licenciatura são as estaduais (31%).

• Área de Matemática e Ciências da Natureza

O número de cursos de Matemática e a proporcionalmente escassa procura por eles não condiz com a extensa presença e a importância desse componente curricular na educação básica. Esse dado sugere que devem faltar professores de Matemática para atender as necessidades das redes escolares. Segundo os mencionados estudos do Inep realizados em 2006, haveria apenas em torno de 27% de professores de Matemática com formação específica na área.

A área de ciências é quantitativamente mais bem representada quanto à oferta de cursos e respectivas matrículas do que parece ser no currículo da escola básica. Mas para compor o grupo dos cursos de Biologia, que constitui o segundo mais numeroso das Licenciaturas II, foi também preciso juntar modalidades diversas tais como os cursos com denominação genérica de Ciências, Ciências Biológicas e Biologia, e os cursos de formação de professores de ciências e biologia, sendo que predominam os destinados ao magistério (27,6%), ainda que seja bem expressivo o percentual dos que cursam Ciências Biológicas (20,2%).

Do mesmo modo, quando se tomam os cursos de Física e os de Química, predominam os destinados ao preparo de professores das respectivas disciplinas. Entretanto, as matrículas nos cursos de química são maiores que nos voltados explicitamente ao magistério, e as matrículas nos cursos de Física são quase equivalentes às dos voltados para a docência, o que contribui para explicar a falta de professores desses componentes curriculares nas escolas.

Para fazer frente ao desinteresse dos estudantes que optam pelos cursos clássicos da área de Ciências, em particular de Física e Química, e deixam à míngua os postos de trabalho no magistério, têm sido criados os cursos de formação de professores de Ciências, numa tentativa de atrair alunos especificamente interessados no magistério, preparando-os como professores polivalentes das disciplinas da área, o que pode contribuir para suprir lacunas provocadas pela falta de professores habilitados, dependendo dos locais a serem atendidos. Não obstante, a forte tradição disciplinar que marca a identidade docente no Brasil, segundo a qual os professores se afinam mais com as demandas provenientes da sua área específica de formação do que com as demandas gerais da escola básica (LOPES, 2002), leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo.

No conjunto da área, 55,7% dos cursos são ofertados por instituições públicas e entre estas a maior contribuição é a das IES estaduais (29,6%).

• Área de Ciências Humanas e Filosofia

Se o currículo do ensino fundamental goza de consenso relativamente mais amplo na sociedade, o do ensino médio é ainda objeto de lutas bastante acirradas entre atores sociais que buscam imprimir ênfases diversas ao seu caráter formativo, sendo que a área das ciências humanas é a que mais tem suscitado embates desse tipo.

As reformas curriculares do final dos anos 1990 se propuseram a recuperar a importância das ciências humanas na sociedade e na cultura escolar, as quais haviam perdido prestígio e espaço para as ciências duras durante o regime militar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio asseguram a retomada da cultura humanista, procurando aliá-la à necessidade de lidar com os imperativos da sociedade tecnológica, pois entendem que as ciências exatas e da natureza e as ciências humanas são complementares e não excludentes. As ciências humanas passam, pois, a abrigar no currículo conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídi-

co, sociológico, antropológico e, sobretudo, filosófico. Eles podem ser oferecidos de maneira interdisciplinar; ser agrupados e reagrupados a critério da escola em disciplinas específicas, ou em projetos, programas e atividades, visando superar a fragmentação disciplinar. Retornam ao currículo os conteúdos filosóficos em caráter transdisciplinar, como Filosofia da Ciência e Filosofia da Linguagem (BRASIL. MEC/SEMT, 1999).

Dentro dessa orientação ampla, história e geografia¹⁵, que, após terem sido parcialmente diluídas nos Estudos Sociais, recuperaram suas características próprias já nos anos 1980, continuam a ser as disciplinas mais presentes nos currículos da educação básica.

Essa presença repercute na oferta de cursos de licenciatura, os mais numerosos da área neste tópico considerada. Entre estes destacam-se, com proporções maiores de matrículas, os cursos de formação de professor de história e de professor de geografia. A eles agreguem-se os cursos de história e de geografia com denominação geral que, além de formarem bacharéis, costumam também diplomar licenciandos nas respectivas disciplinas. Ainda que não muito numerosos, esses cursos acolhem, proporcionalmente, um bom contingente de matrículas.

Quanto aos outros conteúdos das ciências humanas, no período de transição para o regime democrático, em vários sistemas educacionais haviam sido reintroduzidas no currículo do ensino médio disciplinas como filosofia, sociologia e psicologia, em caráter obrigatório ou facultativo, a critério das redes de ensino ou das escolas, de sorte que a reforma curricular do final dos anos 1990 veio ratificar essas iniciativas e conferir-lhes um caráter mais abrangente e nacional.

Ocorre porém que, assim como os cursos de licenciatura têm forte acento disciplinar, as escolas básicas também funcionam sobre uma estrutura fundada em bases disciplinares, particularmente nas 5^a a 8^a séries e no ensino médio, as quais se refletem nos critérios de contratação docente, na atribuição de aulas e na falta de tempos e espaços concebidos para articulações que possibilitem maior integração do currículo. Daí resultou que, além de história e geografia, a abordagem dos demais conteúdos das

15 Geografia, disciplina a meio caminho das ciências da natureza e humanas.

ciências humanas nas escolas básicas se manteve pouco representativa ou assistemática, ainda que as próprias matrizes teóricas da história e da geografia contemporâneas já tenham incorporado a contribuição de outras ciências (BITTENCOURT, 1998).

Essas dificuldades, aliadas às de colocação dos licenciandos das ciências humanas no mercado de trabalho, resultaram em fortes pressões de entidades docentes que levaram o Conselho Nacional de Educação, em 7/7/2006, a aprovar a inclusão obrigatória das disciplinas filosofia e sociologia no ensino médio, o que foi ratificado por lei federal em 2008, a qual determina que elas sejam ministradas em todas as séries desse nível de ensino. Psicologia, no entanto, foi excluída dessas determinações.

As oscilações quanto à composição das grades curriculares do ensino médio se refletem, obviamente, na oferta de cursos superiores e na procura dos estudantes pela diplomação nas respectivas disciplinas.

Depois de História e Geografia, os cursos de ciências sociais, neste grupo, são os mais numerosos e os que possuem o maior número de matrículas. Seguem-se os cursos denominados Formação de Professores de Ciências Sociais. Tanto os de sociologia, quanto os de formação de professores de sociologia eram numericamente insignificantes.

Os cursos de filosofia, em 2006, tinham mais matrículas do que os propriamente voltados para a formação de professores mas, no conjunto, eram poucos. A recente obrigatoriedade das duas disciplinas poderá reverter essa tendência.

Uma vez que psicologia deixou de fazer parte da tríade da área de humanas que costumava enriquecer o currículo do ensino médio, os cursos que formam os professores da disciplina praticamente desapareceram, já em 2006, o que passa a ser motivo de mobilizações das entidades representativas da área.

Apenas a abordagem das temáticas referentes às matrizes étnico-culturais brasileiras tem-se mantido como transversal, não disciplinar portanto, podendo ser mais facilmente identificada em iniciativas de formação de docentes em serviço do que nos cursos de licenciatura (GOMES, 2008).

Na área das ciências humanas o setor público responde por 53,9% dos cursos de formação, sendo que as IES estaduais se responsabilizam por 30,6% das matrículas públicas.

• Área de Educação Física e Artes

Surpreendente, como se pode constatar pelo gráfico 3, a quantidade de matrículas nos cursos de Educação Física. Os cursos que oferecem a disciplina não são poucos, entretanto eles têm tido enorme procura, a tal ponto de as suas matrículas se equipararem às dos cursos de Letras, os mais frequentados entre as Licenciaturas II.

Como a demanda por aulas de Educação Física na educação básica é bem menor do que a demanda por aulas de Língua Portuguesa, o que se pode inferir é que esses estudantes se apercebem de perspectivas de trabalho bem mais amplas que os cursos lhes oferecem. Ainda assim, a maior concentração de matrículas encontra-se nos cursos de formação de professor de educação física, embora haja também um percentual expressivo de alunos nos cursos de Educação Física.

O aparente sucesso desses cursos contrasta profundamente com os mínguaos cursos de formação de professor de artes e alguns poucos afins. Por aí talvez seja mais fácil entender a mobilização que conduziu recentemente à reiteração da obrigatoriedade do ensino de música dentro de educação artística, componente que já era obrigatório nos currículos, evidenciando esforços de ampliação de oportunidades de trabalho para os profissionais dessa modalidade específica.

Diferentemente das demais áreas das Licenciaturas II, este nicho, por conta da Educação Física, está majoritariamente nas mãos da iniciativa privada: 67,3%. Entre as instituições públicas, mantém-se, porém, a maior oferta de cursos nas IES estaduais (16,3%) do que nas federais.

Em resposta ao grande desafio posto para a formação de professores, o Plano de Desenvolvimento da Educação, que veio a público em 2007 (BRASIL. MEC, 2007), dá ênfase à formação de professores e à valorização dos profissionais da educação, e expressa um comprometimento determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos da educação básica. É assim que a Capes/MEC passa a assumir também a responsabilidade pela formação inicial e continuada de professores, e é proposta a criação do Sistema Nacional de Formação de Profissionais do Magistério (BRASIL, 2009).

3. ALGUMAS CONCLUSÕES PARCIAIS SOBRE AS LICENCIATURAS PRESENCIAIS

- 1^a. A rápida mudança do *locus* de formação docente para o nível superior que se operou no Brasil, acompanhada do crescimento acelerado de IES com escassa ou nenhuma tradição acadêmica na área de formação para o magistério, nos faz indagar sobre a efetiva capacidade de muitas delas de acrescentar elementos relevantes à formação de professores nesse novo patamar.
- 2^a. Embora a maior parte dos cursos superiores seja privada, como já foi possível observar no quadro geral das licenciaturas, o poder público tem mostrado grande participação nos cursos voltados à formação de docentes. Apenas dois grandes nichos de formação de professores – o de polivalentes do ensino fundamental e da educação infantil e os de Educação Física – são predominantemente privados.
- 3^a. As IES públicas vêm exercendo um papel claramente compensatório no país, de modo a assegurar oportunidades de formação docente em nível superior nas regiões economicamente menos dinâmicas.
- 4^a. As IES estaduais, muitas delas de criação recente, são as que, no setor público, estão atendendo em maiores proporções às demandas de formação docente.
- 5^a. Observando as matrículas nos cursos de disciplinas específicas voltados explicitamente para a formação de professores e nos cursos de formação geral dessas mesmas disciplinas, verifica-se que, embora as primeiras sejam mais numerosas, há ainda proporções expressivas de estudantes que buscam os cursos de formação geral, sobretudo em áreas em que as ofertas de emprego são mais variadas e convidativas do que o magistério.
- 6^a. Os cursos de bacharelado que agregam licenciaturas, como os de Letras, Física, Matemática, Biologia, História, Geografia, tendem, no setor público, a ser oferecidos pelas universidades federais, ao passo que os cursos de formação de professores de 1^a a 4^a séries concentram-se nas estaduais.

- 7^a. Ainda que em diferentes momentos históricos os professores tenham desempenhado importante papel na reconfiguração do currículo da educação básica, a multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo na educação básica, pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes.

TABELAS COMPLEMENTARES CAPÍTULO 3

TABELA 3.10 – Licenciatura I: denominações, número de cursos e matrículas

Licenciatura I		Total		Subtotal Público		Subtotal Privado	
		Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
Educação infantil	n	1	41	0	0	1	41
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0
Pedagogia	n	1.562	281.172	695	106.086	867	175.086
	%	64,7	79,0	44,5	37,7	55,5	62,3
Formação de professor das séries finais do ensino fundamental	n	1		0	0	1	
	%	0,0		0,0		100,0	
Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental	n	5		5	0	0	
	%	0,2		100,0		0,0	
Formação de professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental	n	11	1.309	10	1.286	1	23
	%	0,5	0,4	90,9	98,2	9,1	1,8
Formação de professor do ensino fundamental	n	2	167	1	102	1	65
	%	0,1	0,0	50,0	61,1	50,0	38,9
Formação de professor do ensino médio	n	12	686	8	486	4	200
	%	0,5	0,2	66,7	70,8	33,3	29,2
Formação de professor para a educação básica	n	19	2.378	6	557	13	1.821
	%	0,8	0,7	31,6	23,4	68,4	76,6
Normal superior	n	798	70.025	183	18.324	615	51.701
	%	33,0	19,7	22,9	26,2	77,1	73,8
Formação de professor de educação infantil	n	4	199	1	65	3	134
	%	0,2	0,1	25,0	32,7	75,0	67,3
Total Licenciatura I	n	2.515	355.977	909	126.906	1.506	229.071
	%	100,0	100,0	37,6	35,7	62,4	64,3

TABELA 3.11 – Ciências e Matemática: denominações, número de cursos e matrículas

Matemática e Ciências da Natureza		Total		Subtotal Público		Subtotal Privado	
		Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
Formação de professor de biologia	n	377	47.200	210	19.766	167	27.434
	%	19,8	18,2	55,7	41,9	44,3	58,1
Formação de professor de ciências	n	203	24.453	140	14.616	63	9.837
	%	10,7	9,4	69,0	59,8	31,0	40,2
Formação de professor de física	n	134	11.734	89	9.334	45	2.400
	%	7,0	4,5	66,4	79,5	33,6	20,5
Formação de professor de matemática	n	567	59.254	295	30.505	272	28.749
	%	29,8	22,9	52,0	51,5	48,0	48,5
Formação de professor de química	n	155	13.856	101	9.390	54	4.466
	%	8,1	5,3	65,2	67,8	34,8	32,2
Biologia	n	15	3.413	1		14	3.413
	%	0,8	1,3	6,7		93,3	100,0
Ciências Biológicas	n	247	52.275	91	20.464	156	31.811
	%	13,0	20,2	36,8	39,1	63,2	60,9
Ciências	n	8	3.977	1	112	7	3.865
	%	0,4	1,5	12,5	2,8	87,5	97,2
Física	n	51	11.060	43	10.571	8	489
	%	2,7	4,3	84,3	95,6	15,7	4,4
Matemática	n	64	14.260	42	10.329	22	3.931
	%	3,4	5,5	65,6	72,4	34,4	27,6
Química	n	84	17.645	49	10.849	35	6.796
	%	4,4	6,8	58,3	61,5	41,7	38,5
Total Matemática e Ciências da Natureza	n	1.905	259.127	1.062	135.936	843	123.191
	%	100,0	100,0	55,7	52,5	44,3	47,5

TABELA 3.12 – Letras: denominações, número de cursos e matrículas

Letras		Total		Subtotal Público		Subtotal Privado	
		Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
Formação de professor de Letras	n	880	139.678	350	54.781	530	84.897
	%	76,4	74,9	39,8	39,2	60,2	60,8
Formação de professor de língua/ literatura estrangeira moderna	n	43	3.296	41	3.239	2	57
	%	3,7	1,8	95,3	98,3	4,7	1,7
Formação de professor de língua/ literatura vernácula (Português)	n	92	5.448	85	4.254	7	1.194
	%	8,0	2,9	92,4	78,1	7,6	21,9
Formação de professor de língua/ literatura vernácula e língua estrangeira moderna	n	38	2.883	24	2.064	14	819
	%	3,3	1,5	63,2	71,6	36,8	28,4
Letras	n	91	33.247	24	17.125	67	16.122
	%	7,9	17,8	26,4	51,5	73,6	48,5
Língua/literatura vernácula e línguas/ literaturas estrangeiras modernas	n	2	634	1	416	1	218
	%	0,2	0,3	50,0	65,6	50,0	34,4
Língua/literatura vernácula (Português)	n	2	598	1	486	1	112
	%	0,2	0,3	50,0	81,3	50,0	18,7
Línguas/literaturas estrangeiras modernas	n	3	591	2	359	1	232
	%	0,3	0,3	66,7	60,7	33,3	39,3
Segunda língua	n	1	83	1	83	0	0
	%	0,1	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0
Total Letras	n	1.252	186.458	529	82.807	623	103.651
	%	100,0	100,0	45,9	44,4	54,1	55,6

TABELA 3.13 – Filosofia e Ciências Humanas: denominações, número de cursos e matrículas

Filosofia e Ciências Humanas		Total		Subtotal Público		Subtotal Privado	
		Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
Formação de professor de filosofia	n	70	7.758	15	2.584	55	5.174
	%	5,5	4,5	21,4	33,3	78,6	66,7
Formação de professor de geografia	n	343	32.375	197	19.724	146	12.651
	%	27,1	18,8	57,4	60,9	42,6	39,1
Formação de professor de história	n	471	53.297	252	27.522	219	25.775
	%	37,1	30,9	53,5	51,6	46,5	48,4
Formação de professor de psicologia	n	2	573	1	368	1	205
	%	0,2	0,3	50,0	64,2	50,0	35,8
Formação de professor de sociologia	n	1	49	1	49	0	0
	%	0,1	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0
Formação de professor em ciências sociais	n	26	1.246	13	642	13	604
	%	2,1	0,7	50,0	51,5	50,0	48,5
Filosofia	n	83	12.131	32	7.962	51	4.169
	%	6,5	7,0	38,6	65,6	61,4	34,4
História	n	94	23.419	53	15.381	41	8.038
	%	7,4	13,6	56,4	65,7	43,6	34,3
Ciências Sociais	n	77	18.098	55	15.765	22	2.333
	%	6,1	10,5	71,4	87,1	28,6	12,9
Sociologia	n	6	775	1	346	5	429
	%	0,5	0,4	16,7	44,6	83,3	55,4
Geografia	n	95	22.582	63	17.677	32	4.905
	%	7,5	13,1	66,3	78,3	33,7	21,7
Total Filosofia e Ciências Humanas	n	1.268	172.303	683	108.020	585	64.283
	%	100,0	100,0	53,9	62,7	46,1	37,3

TABELA 3.14 – Educação Física e Artes: denominações, número de cursos e matrículas

Educação Física e Artes		Total		Subtotal Público		Subtotal Privado	
		Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
Formação de professor de educação física para educação básica	n	1	191	0	0	1	191
	%	0,1	0,1	0,0	0,0	100,0	100,0
Formação de professor de artes (educação artística)	n	84	11.841	40	5.549	44	6.292
	%	11,7	6,3	47,6	46,9	52,4	53,1
Formação de professor de educação física	n	387	97.618	147	25.090	240	72.528
	%	54,1	51,9	38,0	25,7	62,0	74,3
Artes	n	6	1.172	4	874	2	298
	%	0,8	0,6	66,7	74,6	33,3	25,4
Artes e Educação	n	1	88	1	88	0	0
	%	0,1	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0
Artes e Mídia	n	1	102	1	102	0	0
	%	0,1	0,1	100,0	100,0	0,0	0,0
Educação Artística	n	12	2.869	3	664	9	2.205
	%	1,7	1,5	25,0	23,1	75,0	76,9
Educação Física	n	224	74.178	38	8.222	186	65.956
	%	31,3	39,4	17,0	11,1	83,0	88,9
Total Ed. Física e Artes	n	716	188.059	234	40.589	482	147.470
	%	100,0	100,0	32,7	21,6	67,3	78,4

4. AS LICENCIATURAS A DISTÂNCIA

A formação de professores ganha recentemente nova configuração ao ser associada à educação a distância (EAD). Traçaremos um breve histórico dessa modalidade de ensino para contextualizar a oferta de cursos e melhor situá-los no bojo das transformações que vêm ocorrendo no país.

A partir do final da década de 1970, países como a Inglaterra, a Alemanha e a Espanha criaram universidades públicas com ensino a distância, voltadas ao atendimento de milhares de estudantes trabalhadores com custos mais baixos, e, ao longo da experiência que acumularam, conseguiram obter bom padrão de qualidade nos programas desenvolvidos.

Tal como registra Preti (2005b), naquela época o governo brasileiro não cogitou da criação de uma universidade estatal a distância, mas elaborou e implantou programas nacionais de EAD, como o Projeto Minerva, que visava incrementar a formação geral das populações pouco escolarizadas, e o Logos, voltado à formação de professores leigos (1973-1990).

Em 1992 o MEC criou a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e, em 1995, a Secretaria de Educação a Distância (Seed). Embora tendo instituído a Seed, o poder público não assume de fato uma política para EAD. Como assinala Preti (2005b), o governo passa apenas a implementar ou apoiar projetos para atender a demandas específicas no campo educacional, como o Telecurso 2000, criado em 1994 com o objetivo de prover formação geral de nível médio, e programas voltados à formação de professores, como o Proformação, dirigido a professores leigos; Um Salto para o Futuro, destinado à formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries e de educação infantil, e alguns cursos de licenciatura. Conforme o autor, os programas implementados nos últimos 30 anos sempre correram na periferia das políticas educacionais, muito mais como ações ou estratégias emergenciais para dar conta de problemas graves e imedia-

tos na educação como o analfabetismo e a qualificação dos trabalhadores e dos professores, em particular. Apesar de resultados quantitativos aparentemente positivos de muitos programas, a maioria deles foi desativada com as mudanças de gestão, que não deram continuidade ou estabilidade às ações iniciadas. Sua ineficácia também se deveu à falta de atualização do material didático, de atendimento sistematizado e personalizado de alunos, de desenvolvimento de sistemas de avaliação do processo formativo, assim como ao fato de os programas serem quase sempre gerados no governo central para todo o território nacional e implementados sem a devida consideração das diferenças regionais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional abriu novas possibilidades de desenvolvimento da EAD no país, estabelecendo, em seu art. 80, que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. À União fica reservado o credenciamento das instituições para esse fim, cabendo aos respectivos sistemas de ensino as normas para produção, controle e avaliação de programas de EAD e a autorização para a sua implementação (Brasil, 1996).

Em 1998, o Ministério da Educação promove a regulamentação de EAD por meio dos Decretos nºs 2.494/98 (BRASIL, 1998a) e 2.561/98 (BRASIL, 1998b) e da Portaria nº 301/98 (BRASIL. MEC, 1998). Esta última normaliza os processos de credenciamento de instituições que se propõem a oferecer cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, abrindo a possibilidade de parcerias e convênios entre instituições. No mesmo ano o ministério publica o documento Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância, que visa a orientar as instituições proponentes dos cursos de EAD, mas não tem força de lei.

A partir de meados dos anos 1990 algumas universidades públicas se propõem a ensaiar suas primeiras experiências em EAD: Universidade Federal de Mato Grosso (1995), Universidade Federal do Paraná (1998), Universidade Estadual do Ceará (1998) e Universidade Federal de Santa Catarina (1998), com grande diversidade de propostas, visando responder a problemas específicos. Embora essa forma de conceber EAD não implique a criação de sistemas em caráter permanente que atendam a projetos e programas diferenciados nas diferentes esferas administrativas

e no interior das próprias universidades, começam a se desenvolver projetos regionais com características locais, que buscam maior adequação às necessidades e ao tipo de população a ser atendida e têm maior inserção na realidade e na cultura local. Eles seguem a senda de experiências de outros países emergentes na América Latina e em outros continentes, que vêm formulando um novo discurso de EAD, mais focalizado nos sujeitos do que nas demandas de mercado.

I. O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi pioneira nos cursos de graduação a distância. Segundo Preti (2005a, 2005b), seu Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) iniciou estudos sobre EAD em 1992 e fez contatos com grandes universidades estatais no exterior. Em 1995 realizou a primeira Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries na modalidade a distância do país, dirigida a 350 professores da rede pública; passou depois a oferecê-la a todo o estado, tendo se expandido posteriormente para outros estados, em parceria com universidades públicas locais. O curso faz parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso, que contou, em sua formulação, com a participação de representantes das universidades públicas do estado envolvendo suas diversas licenciaturas, da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), da União de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Sindicato de Trabalhadores da Educação Pública do Mato Grosso. Ele representa uma continuação da parceria com a Seduc, existente desde a década de 1970 por meio do Programa de Interiorização (licenciaturas parceladas), que oferece cursos de graduação durante as férias escolares.

Convênio tripartite possibilita que o curso seja levado a qualquer município empenhado em dele fazer parte. A UFMT disponibiliza recursos humanos para a equipe pedagógica e de coordenação, bem como especialistas em diferentes áreas do conhecimento. A Seduc oferece técnicos para a equipe pedagógica e professores da rede para atuarem como orientadores acadêmicos. Os municípios disponibilizam e mantêm a estrutura dos Centros de Apoio e dos Núcleos Municipais de EAD, assim como professores de suas redes para atuarem como orientadores

acadêmicos e oferecerem apoio aos alunos. O projeto é assumido, construído e avaliado coletivamente nas dimensões pedagógicas e político-administrativas.

Em 2001, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), juntamente com a Secretaria de Educação Fundamental do MEC e o Conselho Nacional de Educação, realizou pesquisa sobre os cursos de formação de professores, em que o curso da UFMT foi incluído por constituir referência nacional na modalidade. Quanto ao seu impacto, além de permitir o atendimento de maior número de alunos, foram assinalados como positivos a oferta em caráter permanente e o desenvolvimento com rigoroso padrão de qualidade, tendo sido destacados: o acordo interinstitucional; a equipe interdisciplinar; a sistemática operacional, que privilegia o suporte à autoaprendizagem; a produção de material de ensino específico e a existência de Centro de Apoio com aparato tecnológico que viabiliza o acesso e a interatividade com a coordenação acadêmica.

A consolidação do Núcleo de Educação a Distância da UFMT contou também com a participação no Programa Caerenad, composto pela *Télé-Université de Québec*, no Canadá; Pontifícia Universidade Católica do Chile; Universidade Estatal a Distância da Costa Rica; Universidade do Senegal e Universidade Maurice, das Ilhas Maurício. Pesquisas realizadas em parceria com os países do Programa Caerenad sobre os respectivos sistemas de tutoria orientaram a reformulação da formação inicial dos orientadores acadêmicos, e algumas das práticas adotadas. Estudos também demonstraram a baixa evasão do curso, muito inferior à registrada em média nos cursos de EAD.

Dos cursos de graduação autorizados pelo MEC desde a sua regulamentação em 1998, só o da UFMT, desenvolvido em caráter experimental, passa a ser reconhecido pelo MEC em 2002, tendo obtido o maior conceito de acordo com os critérios estabelecidos para EAD pelo MEC/SESu.

Após quatro anos de implantação, o programa expandiu-se para o estado em articulação com a Universidade Estadual do Mato Grosso. A estimativa era de que até 2007 o estado teria praticamente atendido a toda a demanda de formação de docentes em nível superior. Entretanto, estimava-se que o fato de muitos professores não serem efetivados nas respectivas redes poderia produzir novas demandas de formação.

Uma vez equacionada a oferta do curso de licenciaturas, o Nead passou a buscar outros campos de ação e parcerias e a oferecer cursos de extensão, pós-graduação *lato sensu* e formação continuada.

Em 2001 o Nead coordenou a elaboração do Programa ProDocência, do qual participaram 21 universidades, na sua maioria federais, e nesse mesmo ano propôs documento com princípios norteadores para a elaboração de cursos de licenciatura a distância, visando à formação de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental no âmbito da UniRede, documento que subsidiou as orientações da Secretaria de Educação a Distância do MEC. A experiência adquirida pelo Nead subsidiou a formulação de políticas de EAD de mais amplo alcance em nível nacional, tendo contribuído para a construção de um padrão de qualidade na oferta de cursos de licenciatura nessa modalidade.

2. A CONSTITUIÇÃO DE CONSÓRCIOS E REDES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS

O Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT assessorou a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (UFSC) na constituição de seus núcleos de EAD, e posteriormente atuou como Polo Pedagógico da UniRede, consórcio criado em 1999, inicialmente pela UFMT, UFPR, UFSC e Universidade Estadual do Ceará, que, tendo se ampliado grandemente, passou a contar com 69 instituições consorciadas em 2005 (MARTINS, 2006).

Analisando os projetos pedagógicos e a concepção de tutoria das propostas do Consórcio UniRede, Oliveira (2002) constata, porém, contradição no próprio discurso dos projetos e na sua implementação. São propostos processos dialógicos e de interação numa perspectiva construtivista centrados no aprendiz e se afirma o reconhecimento das diferenças, da necessidade de educação personalizada. Entretanto a organização desses projetos e suas ações pedagógicas se enquadram preferencialmente em um modelo de ensino de massas, sem identidade regional, transferido de sala de aula para ambientes virtuais e/ou para telessalas, que marginaliza a dimensão humanizadora (OLIVEIRA apud PRETI, 2005b).

Preti (2005b) também faz referências às críticas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), realizadas em Belém, 2002, segundo as quais as propostas de formação de professores por EAD não tinham caráter formativo e acabavam por desqualificar o professor em exercício, consistindo uma forma de aligeirar e baratear a formação.

A incipiente capacidade de regulação e de controle da qualidade por parte do poder público e a ausência de políticas de EAD terminam, contudo, favorecendo o desenvolvimento desvinculado das iniciativas de educação a distância no interior das instituições públicas de ensino superior. Alimentam também a diluição dos limites entre o público e o privado. Serviços de terceiros passam a ser contratados para manter o funcionamento dos cursos; materiais produzidos por terceiros são adquiridos; instituições privadas e não governamentais obtêm subsídios públicos.

Prossegue, entretanto, o esforço de criar sistemas cooperados ou de redes para oferecimento de cursos de formação de professores da educação básica, constituindo uma nova resposta ao desafio de elevar a formação do professorado ao nível superior que se amplia e atinge diferentes estados e regiões. Recursos do FNDE são liberados pelo governo central para sustentar esses projetos.

O consórcio Cederj, criado em 2002 pelo governador do Estado do Rio de Janeiro, reúne as universidades públicas e o Centro de Ciências desse estado. A Univir agrega as universidades do Centro-Oeste e a CampusNet, as da Amazônia. O Projeto Veredas, voltando-se para uma das prioridades do governo de Minas Gerais, agrega as IES desse estado. A Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo) começa sua atuação no âmbito da formação em nível superior, com proposta própria.

3. A TRANSIÇÃO DAS POLÍTICAS DE EAD EM ÂMBITO NACIONAL

A expansão de cursos e redes na virada do milênio e o crescente envolvimento das IES com EAD, sobretudo na formação de professores, mostram que essa modalidade de ensino ganha nova dimensão no país e passa a adquirir importância crescente na política educacional.

O Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), reitera a importância da EAD nas políticas de educação e estabelece diretrizes, objetivos e metas para a sua implementação. Para atender as demandas criadas na área, o plano dá ênfase à política de EAD para a formação de professores, propondo entre seus objetivos o aumento da oferta de cursos de formação docente em nível superior a distância e o apoio financeiro à pesquisa sobre EAD.

Essa orientação se coaduna com as recomendações da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, convocada pela UNESCO em 1998 (UNESCO, 1998), segundo as quais as dificuldades de acesso à educação podem ser equacionadas mediante a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs), o que possibilitaria a democratização desse nível de ensino. Embora reconheça os problemas da educação a distância e admita que nos países em desenvolvimento eles são acrescidos das carências de infraestrutura, a entidade propõe que as políticas de planejamento educacional ofereçam à EAD um lugar de destaque, apoiado pelos próprios governos centrais (MARTINS, 2006).

Ainda em 2001, a Portaria nº 2.253/01 do Ministério da Educação autoriza as instituições de ensino superior a introduzirem nos currículos de seus cursos presenciais disciplinas que utilizem método não presencial, desde que não ultrapassem 20% da carga horária total do curso e que promovam avaliações finais em caráter presencial.

Em vista da crescente tendência de introdução de abordagens e tecnologias de EAD nos sistemas de ensino superior, possibilitando o estabelecimento das mais variadas combinações de ensino presencial e a distância na oferta de cursos no interior dos mesmos sistemas, é designada pelo MEC, em 2002, uma Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, para apoiar a Secretaria de Educação Superior, em conjunto com representantes da Secretaria de Educação a Distância, da Secretaria da Educação Média e Tecnológica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep).

O relatório da Comissão Assessora para a Educação a Distância (BRASIL. MEC/SESu, 2002) parte do pressuposto de que a EAD constitui a iniciativa de maior alcance para fazer face às novas demandas geradas pela ampliação do número de egressos do ensino médio e pela formação

docente, estimadas em 875 mil vagas no ensino superior, longe ainda de ser atendidas. Admitindo que a regulamentação brasileira está presa a uma visão emergencial e ultrapassada do alcance da EAD e que o investimento em EAD é elevado, propõe-se a contribuir para o estabelecimento de novos referenciais normativos, capazes de orientar os processos de supervisão e avaliação de EAD, permitindo a expansão da oferta de cursos com flexibilidade e assegurando a melhoria da qualidade da educação superior. Tendo em conta a experiência adquirida nas iniciativas de formação docente em cursos semipresenciais nas redes públicas, que obtiveram significativa cooperação dos governos estaduais e municipais, bem como os projetos inovadores, apoiados por tutorias presenciais e virtuais e material didático de qualidade¹⁶, o documento advoga:

1. a elaboração de um novo conceito de educação a distância, que incorpore as TICs e a internet, e promova uma relação cooperativa entre alunos, professores e instituições;
2. a equivalência de *status* entre EAD e a educação presencial, atendidos os seus aspectos específicos, e assegurada a boa qualidade da educação em ambas as modalidades;
3. a integração de EAD no Plano de Desenvolvimento da Instituição e no planejamento pedagógico das IES.

O documento enumera ainda os elementos que devem compor um projeto de curso superior a distância e faz uma proposta de regulamentação para EAD.

O Relatório da Comissão Assessora do Ministério deu origem aos Referenciais de Qualidade para EAD, disponibilizados pela Seed em 2003, que visam orientar as iniciativas em andamento, em um contexto ainda muito disperso e pouco regulamentado. Eles oferecem indicações sobre os aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura a serem observados pelos cursos, contemplando: compromisso dos gestores; desenho do projeto; transparência nas informações; equipe profissional multidisciplinar; comunicação/interação entre os agentes, recursos educacionais, infraestrutura de apoio, avaliação contínua e abrangente, convênios e parcerias, e sustentabilidade financeira (SANCHEZ, 2008).

16 Consulte-se, a propósito, o capítulo VII (Modalidades Especiais de Formação de Professores) deste trabalho.

Com vistas a corrigir o aligeiramento dos cursos e assegurar atendimento mais adequado aos alunos, o MEC emite a Portaria nº 4.059/2004 (BRASIL, 2004) que revoga a de 2001, determinando que as disciplinas de cursos presenciais que utilizem tecnologias de comunicação remota (até no máximo 20%) tenham caráter semipresencial, e que a organização pedagógica e curricular preveja encontros presenciais e atividades de tutoria. Esclarece ainda que as tutorias implicam a existência de docentes qualificados em nível compatível com o projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e a distância.

Com base nos déficits de professores no ensino médio e de docentes com formação específica em 5ª a 8ª séries, detectados pelo Censo de Profissionais do Magistério de 2003, a Secretaria de Educação a Distância do MEC promulga o Edital 001/2004, convocando as universidades públicas a oferecerem cursos de licenciatura em Pedagogia, Física, Química e Biologia e Matemática. Foram selecionados oito consórcios, totalizando 39 IES, que ofereceram 19 cursos em todas as regiões do país para atender a 17.585 alunos.

Segundo Martins (2006), a Seed institui então um sistema de acompanhamento das instituições consorciadas, na busca de soluções compartilhadas com vistas a assegurar a ampliação de vagas no ensino superior público. Essas instituições são postas em contato com o Pró-Licenciatura, programa lançado em 2005 pela Secretaria da Educação Básica, cujo objetivo é ofertar cursos das licenciaturas dos diversos componentes curriculares a professores em exercício.

Considerando que a implementação de cursos de EAD com qualidade requer grande trabalho e considerável investimento, o consórcio da UniRede envia ao MEC um documento como contribuição às medidas necessárias à consolidação da modalidade no país. Conforme sintetiza Martins, elas se referem à:

- abertura de vagas para docentes e técnicos administrativos nas universidades para atender EAD;
- ampliação do alcance da universidade mediante apoio de municípios e estados na construção e manutenção de centros de estudo com recursos de telecomunicações, bibliotecas, computadores, salas de estudo e pessoal de apoio técnico e pedagógico, de modo a aumentar a capilaridade do ensino superior e o alcance de comunidades distantes;

- inclusão dos alunos de EAD no planejamento orçamentário das IES;
- destinação de recursos financeiros para implantar e implementar a infraestrutura de EAD (que poderão advir de parcerias públicas e privadas);
- implementação de serviços de comunicação adequados e subsidiados para EAD em todo o território nacional;
- criação de mecanismos que viabilizem o uso compartilhado de material didático elaborado pelas IES públicas (MARTINS, 2006).

Finalmente, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), confere novo ordenamento legal para EAD no país, definindo-a, em seu artigo 1º, como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Ele determina que os cursos e programas a distância devem ser projetados com a mesma duração dos presenciais e estabelece a equivalência dos certificados e diplomas. Determina ainda que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo MEC, devem pautar as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade de ensino (art. 7º). Dentre os aspectos relevantes do decreto, destaquem-se: o estabelecimento e a preponderância da avaliação presencial de alunos em relação às avaliações a distância; maior explicitação de critérios para credenciamento institucional, sobretudo no que se refere aos polos descentralizados de apoio ao aluno; mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada de vagas no ensino superior, desvinculada de condições adequadas para o atendimento; permissão para o estabelecimento de regime de colaboração entre Conselhos Estaduais, Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas; previsão de atendimento a pessoas com deficiência; institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade (MEC/Seed apud SANCHEZ, 2008).

4. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E O DELINEAMENTO DE UM SISTEMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nesse mesmo ano de 2005, o Ministério da Educação discute com o Fórum das Estatais pela Educação o projeto de criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo primordial será o de promover a formação e a capacitação inicial e continuada de professores da educação básica com a utilização de metodologias de educação a distância.

Em junho de 2006, é publicado o Decreto nº 5.800 (BRASIL, 2006a), que institui o sistema Universidade Aberta do Brasil, a cargo da Diretoria de Educação a Distância do MEC, ligada à Capes, em parceria com a Seed. Para atingir esse objetivo central, a UAB realiza a articulação entre as instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, visando expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, além de ampliar o acesso à educação superior pública, levando esses cursos às diferentes regiões do país. A UAB também se propõe a oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios, e a apoiar pesquisas sobre metodologias inovadoras de TICs no ensino superior. O MEC pretende ainda, com esse sistema, ampliar a colaboração entre a União e os demais entes federados e estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial, prioritariamente localizados em municípios do interior do país.

Para oferecer cursos a distância, cada município deve montar um polo de apoio presencial com biblioteca e laboratórios de informática, física, química e biologia e assegurar o apoio de tutores, garantindo espaço físico para o atendimento presencial dos alunos. A elaboração e oferta dos cursos ficam a cargo das IES públicas e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), aos quais cabe também desenvolver material didático e pedagógico. O acesso ao sistema UAB é feito por meio de exames vestibulares presenciais e gratuitos, cujas provas são elaboradas e aplicadas pelas respectivas instituições. As instituições que ofertam cursos devem promover visitas aos polos para cumprir a carga de disciplinas presenciais exigidas pela LDB (Disponível em: <www.uab.capes.gov.br> em: 13 mar. 2009).

O Fórum das Estatais pela Educação propõe em continuidade a criação de uma Fundação de Fomento à UAB, composta pelos representantes das instituições estatais e pelas demais entidades e instituições. Ressalte-se o importante papel das estatais no estabelecimento e na organização conjunta de futuros consórcios públicos a serem criados entre a União, estados e municípios, de maneira a proporcionar atividades de EAD em todo o território nacional. A proposta dessa fundação ancora-se na criação do programa de bolsas de pesquisas sobre EAD e na realização de consórcios públicos entre os três poderes com a participação das universidades federais e a UAB (Malanchen, 2007).

Em dezembro de 2005 foi lançado o primeiro edital que estabelece como as instituições deverão organizar seus projetos e estruturar os polos para concorrer aos cursos de EAD em parceria com a UAB para o ano de 2007. Foram selecionados 27 polos, por meio dos quais seriam abertas 673 turmas e 32.880 vagas. O segundo edital, publicado em outubro de 2006, previa a seleção de projetos e polos a serem implantados a partir de abril de 2008.

Diante do aumento da complexidade dos processos de expansão da educação e, em particular, da modalidade EAD, o Ministério da Educação amplia e fortalece o papel da Capes a partir de 2007, instituindo ações voltadas à formação de professores para o ensino básico, em busca de uma articulação mais orgânica entre as políticas da educação básica e superior (DOURADO, 2008). A “nova” Capes, nas palavras do autor, além das atribuições anteriores, passa a coordenar a estruturação do Plano do Sistema Nacional de Formação, visando maior articulação das ações destinadas à formação inicial e continuada de docentes, por meio da UAB e de outras iniciativas. Não fica claramente delineado o papel antes reservado às secretarias de Educação Básica, de Educação Superior e de Educação a Distância.

Ainda segundo Dourado (2008), os papéis do Inep e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são fortalecidos, à medida que esses órgãos passam a ser considerados como instâncias de acompanhamento, avaliação e financiamento da educação nacional, sobretudo no que se refere às ações destinadas à formação de professores.

5. NOVOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE DE EAD

Em 2007 o MEC, por meio da Seed, estabelece novos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, que devem pautar as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade (BRASIL. MEC/Seed, 2007).

Sanches (2008), citando artigo publicado pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, assinala que os aspectos abordados nos referenciais de 2003 são retomados, sendo que nestes há mais ênfase ao projeto político-pedagógico dos cursos e aos fundamentos em que se embasam. Defende-se a necessidade de propiciar informações claras e precisas aos alunos e demais envolvidos nos cursos e programas de EAD. Quanto aos altos índices de evasão inicial nos cursos, relacionados em 2003 à falta de informação inicial dos estudantes, os referenciais de 2007 reconhecem que a sensação de isolamento provocada pela metodologia seria um dos fatores de agravamento do problema, o que leva o documento a se deter mais nas formas de interação entre professor, tutor, alunos e alunos, bem como entre estes e os coordenadores de curso e disciplinas e os responsáveis pelo seu gerenciamento acadêmico e administrativo. O sistema de comunicação do curso deve permitir ao estudante resolver com rapidez questões relativas à aprendizagem em geral e aos conteúdos e materiais específicos.

Sobre o material didático, que deve ser concebido do ponto de vista da forma e do conteúdo de acordo com os princípios do projeto político-pedagógico e os referenciais de 2007, ele deverá ser pré-testado e prestar-se ao desenvolvimento de habilidades e competências específicas. A avaliação, por sua vez, deve compreender duas dimensões: a da aprendizagem presencial e a distância do aluno e a institucional, que abrange a organização didático-pedagógica do curso, o corpo docente, de tutores e técnico-administrativo, bem como as instalações.

Outro aspecto que merece especial atenção no documento é o da qualificação e atribuições do corpo de docentes e tutores e técnico-administrativo, assim como especial importância é conferida aos polos de apoio presencial, com a descrição das estruturas essenciais que devem possuir, a previsão de manutenção das instalações e equipamentos, e o

seu dimensionamento adequado ao número de alunos a serem atendidos. Ênfase é também conferida à integração de EAD aos demais processos da instituição, no sentido de assegurar ao estudante condições de aprendizagem e suporte equivalentes às oferecidas pelos cursos presenciais.

6. O PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA E A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DOS PROFESSORES EM SERVIÇO

Além do sistema UAB, o governo federal implementou também, a partir de 2005, o Programa Pró-Licenciatura, voltado exclusivamente para a formação inicial a distância de professores em serviço, com base nos estudos que indicavam as inadequações na formação dos docentes que atuavam no ensino fundamental e médio¹⁷. O programa é coordenado pela Secretaria da Educação Básica em articulação com a Secretaria de Educação a Distância.

Os requisitos para que os professores possam participar dos cursos são que as respectivas secretarias do estado ou do município façam parte do programa e que o professor não tenha habilitação legal na área em que está atuando, possuindo pelo menos um ano de exercício na rede pública de ensino. Os tutores dos polos presenciais de apoio devem ser professores da rede pública local e ter, no mínimo, a licenciatura e, preferencialmente, formação pós-graduada em educação ou nas áreas afins.

Em 2006, segundo Malanchen (2007), o Programa Pró-Licenciatura possuía 55 projetos aprovados para cursos de licenciatura. Os cursos foram lotados em IES públicas, comunitárias e confessionais em 22 unidades da Federação. Das instituições que tiveram seus projetos aprovados, 78% eram universidades públicas. O objetivo do MEC era atingir 60 mil professores em 2006 e 90 mil em 2007, assegurando a operacionalização e manutenção do programa nas instituições públicas e privadas com recursos advindos do FNDE.

17 A propósito o estudo de Moon (2008) sobre o papel das novas tecnologias de EAD na resposta à crise global de falta de professores e de preparação adequada de docentes assinala que esse problema não ocorre apenas nos países pobres. Em 1999 o Estado da Califórnia, nos EUA, lançou um programa de EAD para preparar o crescente número de professores leigos no seu sistema de ensino fundamental.

7. A EXPANSÃO ACELERADA DOS CURSOS

A reordenação do campo da educação a distância por parte do poder público cria evidentemente condições para o crescimento acelerado do ensino superior nessa modalidade na última década.

Em 1998, segundo dados do MEC/SESu/Depes citados pela Comissão Assessora para Educação Superior a Distância do MEC, havia oito pedidos de credenciamento e autorização de cursos regulares a distância no Brasil. Em 2002, entretanto, esse número salta para 47, sendo a maioria de cursos de graduação voltados à formação docente (80%) e, destes, 60% destinados a cursos de Pedagogia e normal superior.

De acordo com o portal da UAB, em abril de 2009 havia 74 instituições consorciadas no sistema e 774 polos de apoio presencial arrolados (<www.uab.capes.gov.br>, acessado em 2/4/09).

Em 2008 é lançada a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), pelo governo estadual, que prevê uma ação cooperativa cujo objetivo é articular iniciativas de sucesso já desenvolvidas pelas universidades estaduais paulistas, USP, Unesp e Unicamp, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (Fapesp), da Fundação para o Desenvolvimento Administrativo Paulista (Fundap) e da Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura do estado, sob a coordenação da Secretaria de Estado do Ensino Superior. Entre as ações de desenvolvimento profissional para professores em exercício na rede estadual, estão previstos um curso de especialização em docência no ensino fundamental, cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, ciências e informática, e cursos de pós-graduação. Além da oferta de cursos superiores para professores que não dispõem de titulação neste nível – um total de 36 mil –, o programa prevê o aperfeiçoamento na docência de Física, Química, Biologia e Matemática.

Como a expansão dos cursos de graduação de EAD é muito recente, a sistemática de coleta de dados dessa modalidade ainda não está inteiramente consolidada. Os dados dos Censos da Educação Superior indicam, contudo, o grande salto no crescimento dos cursos de graduação a distância no país (tabela 4.1).

TABELA 4.1 – Crescimento de cursos e alunos de graduação a distância – Brasil, 2000-2007

Número de cursos de graduação a distância								
Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
N	10	14	46	52	107	189	349	408
Número de vezes que cresceu em relação ao ano de 2002				0,1	1,3	3,1	6,6	7,9
Matrículas nos cursos de graduação a distância								
Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
N	1.682	5.359	40.714	49.911	59.611	114.642	207.206	369.766
Número de vezes que cresceu em relação ao ano de 2002				0,2	0,5	1,8	4,1	8,1
Concluintes dos cursos de graduação a distância								
Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
N	460	131	1.712	4.005	6.746	12.626	25.804	29.812
Número de vezes que cresceu em relação ao ano de 2002				1,3	2,9	6,4	14,1	16,4
Vagas oferecidas por vestibular e por outros processos seletivos								
Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
N	6.430	6.856	24.389	24.025	113.079	423.411	813.550	1.541.070
Número de vezes que cresceu em relação ao ano de 2002				0,0	3,6	16,4	32,4	62,2

Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior 2002 a 2007.

Conforme indica a tabela 4.1, entre 2002 e 2007 o número de cursos de graduação cresceu cerca de oito vezes, sendo que a grande expansão se verifica entre 2005 e 2007, facilitada não só pela indução das IES públicas a adotarem EAD, como pela equiparação legal da graduação a distância à presencial, que também abre novas perspectivas de atuação das IES privadas. Dos 107 cursos que havia em 2004, passou-se a 408 em 2007, e das 59.611 matrículas em 2004, chegou-se a 369.766 alunos em 2007.

É de se notar ainda a explosão da oferta do número de vagas oferecidas por vestibular e outros processos seletivos, que de 113.079 em 2004 alcançam a cifra de 1.541.070 em 2007, o que, considerando o grande investimento inicial demandado por esses cursos, leva a indagar

acerca da efetiva capacidade instalada para atender adequadamente os potenciais estudantes. Não obstante, as respostas dos alunos, traduzidas em matrículas, parecem ter sido abaixo das expectativas institucionais, uma vez que representam apenas 30% das vagas oferecidas em 2007.

A legislação determina que a graduação a distância deve ter duração equivalente à presencial, e, por sua vez, a equiparação dos cursos é muito recente, o que pode ser um fator explicativo do número muito reduzido de concluintes, que em 2004 correspondiam a 11,3% e, em 2007, a 8% do total das matrículas. Mas é preciso ter em conta que, segundo estudo do Anuário Brasileiro de EAD (Sanchez, 2008), entre os alunos de graduação, 91,2% dos que se evadiram nessa modalidade o fizeram no início do curso.

Quanto aos cursos de licenciatura a distância, nos Censos da Educação Superior, até o momento, somente há dados completos disponíveis até 2005. No total, eles cresceram em menores proporções do que os cursos de graduação em geral, porém, o seu número mais do que dobrou entre 2002 e 2005, sendo que o maior aumento se verifica em relação às Licenciaturas II, as quais se multiplicaram em quase seis vezes (tabela 4.2).

TABELA 4.2 – Crescimento de cursos de licenciatura a distância – Brasil, 2002-2005

		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
Licenciatura II	2002	0	4	2	3	0	9
	2005	9	39	7	4	2	61
	Nº de vezes que cresceu 2002-2005		8,8	2,5	0,3	2*	5,8
Licenciatura I	2002	0	3	27	3	3	36
	2005	2	38	21	19	5	85
	Nº de vezes que cresceu 2002-2005		11,7	-0,2	5,3	0,7	1,4
Total	2002	0	7	29	6	3	45
	2005	11	77	28	23	7	146
	Nº de vezes que cresceu 2002-2005		10,0	0,0	2,8	1,3	2,2

Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior 2002, 2003, 2004, 2005.

*Valor aproximado, já que em 2002 não foram identificados cursos nessa região.

Em vista do pressuposto das políticas indutoras de EAD, o esperado é que essa modalidade contribua para diminuir a segmentação do ensino superior no país, aumentando o acesso de estudantes residentes em regiões com menores oportunidades educacionais em relação a esse nível de educação.

Observando a distribuição regional dos cursos, sua expansão ocorreu em parte na direção desejada dentro de uma perspectiva inclusiva, uma vez que eles teriam contribuído para facilitar o acesso à educação superior no Nordeste. Entretanto, nas regiões Norte e Centro-Oeste, em que as oportunidades educacionais também não são muito abundantes, os cursos de EAD mostraram um crescimento muito pequeno entre 2002 e 2005.

Na região Sudeste, a mais bem servida de cursos de EAD, houve aumento das Licenciaturas II, mas diminuição das Licenciaturas I, ao passo que na região Sul pode-se constatar um crescimento expressivo da oferta de formação docente a distância para as séries iniciais do ensino fundamental.

Sobre a distribuição das matrículas a distância por região no período, observem-se os dados da tabela 4.3.

TABELA 4.3 – Matrículas nas licenciaturas a distância segundo a região – Brasil, 2002-2005

		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
Licenciatura II	2002		565	310	116	0	991
		0,0	57,0	31,3	11,7	0,0	100,0
	2005	353	5.387	2.979	147	0	8.866
		4,0	60,8	33,6	1,7	0,0	100,0
Licenciatura I	2002		1.959	18.655	16.965	1.759	39.338
		0,0	5,0	47,4	43,1	4,5	100,0
	2005	6.385	7.550	18.417	34.868	2.280	69.500
		9,2	10,9	26,5	50,2	3,3	100,0
Total	2002		2.524	18.965	17.081	1.759	40.329
		0,0	6,3	47,0	42,4	4,4	100,0
	2005	6.738	12.937	21.396	35.015	2.280	78.366
		8,6	16,5	27,3	44,7	2,9	100,0

Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior 2002, 2005.

Embora o número de cursos tenha mais do que dobrado, as matrículas aumentaram em ritmo mais lento, não chegando a duplicar no período: de 40.324 passaram a 78.366. O maior crescimento absoluto verificou-se na Licenciatura I, responsável pelo grande volume de matrículas de EAD, mas o maior crescimento relativo ocorreu nas Licenciaturas II.

Ainda que a análise desses dados necessariamente adquira um caráter preliminar, considerando que essas políticas são muito recentes, o que se observa é que, em 2002, as matrículas estavam fortemente concentradas nas regiões Sudeste e Sul, as mais ricas, e em 2005 constata-se melhor distribuição entre as regiões como um todo, com exceção da região Sul, em que aumenta a concentração. Esse perfil de distribuição de matrículas é determinado sobretudo pelas Licenciaturas I, as mais numerosas.

Já as matrículas nas Licenciaturas II apresentam uma distribuição bem distinta. Em 2002 estavam concentradas sobretudo no Nordeste, pobre e populoso, mas também bastante presentes na região Sudeste, rica e populosa, e, em alguma medida, na região Sul. Em 2005 esse quadro se altera apenas pela diminuição de matrículas no Sul e pelo fato de que elas começam a aparecer na região Norte, mas não ainda na Centro-Oeste.

Em suma, há indícios de uma redistribuição de cursos e matrículas entre as regiões que pode ser auspiciosa.

Quanto à dependência administrativa, verifica-se que a preponderância de matrículas no setor público encontrada em 2002 (85,1%) sofre significativa alteração. Em 2005, a despeito do esforço de expansão da oferta pública de EAD, esta passa a atender 55,4% do alunado, ao passo que a iniciativa privada passa de 14,9% para 44,6%, em razão do crescimento das matrículas nas instituições particulares. Nas instituições privadas, as comunitárias, confessionais e filantrópicas mantêm uma participação modesta no período.

Entre as IES públicas, à semelhança do que ocorre nas licenciaturas presenciais, são as instituições estaduais as que mais acolhem os estudantes. Esse perfil é bem claro quando se trata das Licenciaturas I, mas se altera quando se trata das Licenciaturas II, em que predominam as instituições federais.

TABELA 4.4 – Matrículas nas licenciaturas a distância segundo a dependência administrativa – Brasil, 2002-2005

		Público			Privado			Total
		Federal	Estadual	Subtotal	Particular	Comum./ Confes./ Filantr.	Subtotal	
Licenciatura II	2002	841	150	991	0	0	0	991
		84,9	15,1	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0
	2005	2.344	639	2.983	5.387	496	5.883	8.866
		26,4	7,2	33,6	60,8	5,6	66,4	100,0
Licenciatura I	2002	11.123	22.208	33.331	3.855	2.152	6.007	39.338
		28,3	56,5	84,7	9,8	5,5	15,3	100,0
	2005	13.298	27.149	40.447	23.068	5.985	29.053	69.500
		19,1	39,1	58,2	33,2	8,6	41,8	100,0
Total	2002	11.964	22.358	34.322	3.855	2.152	6.007	40.329
		29,7	55,4	85,1	9,6	5,3	14,9	100,0
	2005	15.642	27.788	43.430	28.455	6.481	34.936	78.366
		20,0	35,5	55,4	36,3	8,3	44,6	100,0

Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior 2002, 2005.

A direção almejada pelas políticas públicas é que o crescimento da oferta de EAD nas IES públicas supere o das privadas, mas por ora essa tendência não se confirma.

A partir de 2006, as bases de dados do Censo da Educação Superior sobre os cursos de EAD não estão disponíveis ainda, portanto as informações sobre eles se tornam mais limitadas.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2006, quando se examinam os cursos de licenciatura a distância oferecidos nas diferentes áreas, constata-se que metade deles era de Licenciatura I, abrangendo os cursos de Pedagogia, normal superior e outros. Em torno de 30% eram voltados para as áreas de Matemática e ciências da natureza, aquelas que apresentam o maior déficit de docentes titulados depois dos cursos de formação de professores dos anos iniciais de escolaridade. Já 72% das matrículas se concentram nos cursos de Licenciatura I, e são bem menos expressivas nas áreas de Matemática e ciências (13,5%), a despeito da intenção das políticas de melhor prover essa demanda das escolas. Nas demais áreas os números são ainda pouco expressivos (tabela 4.5).

Observe-se ainda que a proporção de ingressantes em relação ao total de matrículas ao final de primeiro semestre de 2006 é muito grande: 94,9%, o que não permite qualquer inferência sobre o atual número de concluintes.

TABELA 4.5 – Cursos e matrículas das licenciaturas a distância por áreas – Brasil, 2006

Área e curso		Cursos	Ingressos	Concluintes	Matrículas em 30/6
Licenciatura I	Administração educacional	1	114	19	53
	Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental	26	6.496	835	7.227
	Formação de professor de educação especial	1	0	0	117
	Formação de professor de educação infantil	1	732	0	1.073
	Formação de professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental	1	35.587	0	16.622
	Formação de professor do ensino fundamental	1	751	543	661
	Formação de professor do ensino médio	1	59	0	23
	Formação de professor para a educação básica	1	87	37	46
	Normal superior	19	24.068	7.577	46.221
	Pedagogia	38	27.543	9.904	35.565
	Subtotal Pedagogia	90	95.437	18.915	107.608
Matemática e Ciências da Natureza	Formação de professor de biologia	14	6.165	45	7.374
	Formação de professor de ciências	2	573	0	0
	Formação de professor de computação (informática)	1	346	0	252
	Formação de professor de física	6	1.865	10	1.376
	Formação de professor de matemática	24	12.359	109	10.582
	Formação de professor de química	5	1.160	37	635
	Subtotal Matemática e Ciências da Natureza	52	22.468	201	20.219
Letras	Formação de professor de letras	10	8.478	0	5.767
	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	4	1.845	89	1.913
	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	4	3.429	0	5.802
	Subtotal Letras	18	13.752	89	13.482
Ciências Humanas e Filosofia	Formação de professor de filosofia	2	569	0	531
	Formação de professor de geografia	6	5.301	0	1.608
	Formação de professor de história	5	4.126	0	5.929
	Formação de professor de sociologia	1	15	0	4
	Subtotal Ciências Humanas e Filosofia	14	10.011	0	8.072
Artes e Educação Física	Formação de professor de artes (educação artística)	1	45	17	11
	Formação de professor de educação física	1	73	0	0
	Subtotal Artes e Educação Física	2	118	17	11
Total geral		176	141.786	19.222	149.392

Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior 2006.

Os dados preliminares do Censo da Educação Superior de 2007 indicam que o número de cursos de licenciatura a distância subiu para 176 e o de matrículas para 149.392, e é muito sintomático que, como já se assinalou na análise das licenciaturas presenciais, o impacto de seu crescimento já comece a repercutir no fechamento destes últimos cursos. Na esfera privada, a concorrência desencadeada pelo custo mais baixo das matrículas de EAD não pode ser suportada por muitos cursos presenciais, cuja manutenção é mais cara. Ademais, o crescimento das matrículas de EAD públicas e gratuitas certamente deve vir a restringir o mercado das instituições privadas em relação aos cursos presenciais.

Diante de impactos dessa magnitude e das enormes desconfiças expressas pela sociedade de modo geral, e pela academia em particular, acerca da qualidade da educação a distância, uma série de indagações começam a ser feitas.

Ainda em 2007, pesquisa coordenada por Dilvo Ristoff, então diretor do Departamento de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes) do Inep, e intitulada *A trajetória dos cursos de graduação a distância*, procura, de certo modo, trazer evidências tranquilizadoras a respeito da nova modalidade de formação que se expande. O estudo esclarece que os alunos de EAD tendem a ser em média mais velhos, mais pobres e menos brancos que os estudantes das licenciaturas presenciais. São na maioria casados, têm filhos, possuem pais com baixa escolaridade, trabalham e sustentam a família, além de terem menor acesso à internet, utilizarem menos o computador e possuírem menor conhecimento de línguas estrangeiras (espanhol e inglês). Não obstante, o desempenho desses estudantes em sete das 13 áreas da licenciatura que se submeteram às provas do Exame Nacional de Cursos (Enade) em 2005 e 2006¹⁸, foi melhor que o dos alunos dos cursos presenciais, o que constituiria uma evidência da qualidade desses cursos (LOYOLLA, 2008). Os dados do estudo de Deaes estão na tabela 4.6.

A hipótese para explicar os melhores resultados dos alunos de EAD, a despeito das suas desvantagens de entrada, seria a de que eles teriam mais condições de estudar sem tantas interrupções.

18 O Enade é um dos instrumentos de avaliação da qualidade dos cursos de nível superior.

TABELA 4.6 – Desempenho de alunos de cursos de graduação, presenciais e a distância, no Enade – Brasil, 2005 e 2006

Área	Presencial	Distância
Administração	37,71	37,99
Biologia	32,67	32,79
Ciências Contábeis	34,97	32,59
Ciências Sociais	41,16	52,87
Filosofia	32,5	30,36
Física	32,5	39,62
Formação de professores (Normal Superior)	42,82	41,52
Geografia	39,04	32,58
História	38,47	31,6
Letras	35,71	33,05
Matemática	31,68	34,16
Pedagogia	43,35	46,09
Turismo	46,34	52,26

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Dados coletados por Dilvo Ristoff.

Esses dados, no entanto, precisam ser analisados com mais cautela. Observe-se, na tabela 4.7, que na maioria dos cursos de EAD não havia ainda alunos concluintes, ou o seu número era excessivamente reduzido, o que coloca dúvidas sérias na comparação feita do ponto de vista da sua representatividade e, conseqüentemente, da margem de erro estatístico. Assim sendo, os melhores resultados apresentados pelos poucos alunos de EAD avaliados nas provas, comparativamente ao volume dos alunos oriundos de cursos presenciais, podem ser imputados a variáveis de entrada e não propriamente ao que foi agregado pelos cursos.

TABELA 4.7 – Número de alunos ingressantes e concluintes dos cursos em que foram aplicadas as provas do Enade em 2005 e 2006

	Enade*				Educação a distância			
	Nº de cursos	Ingressantes	Concluintes	Total	Nº de cursos	Ingressos	Matrícula 30/6	Concluintes
Biologia	542	13.542	10.933	24.475	9	4.518	2.517	-
Física	164	2.574	1.654	4.228	4	379	304	-
Matemática	457	10.229	9.243	19.472	17	3.394	1.390	105
Química	188	3.952	3.120	7.072	3	-	-	-
Pedagogia	891	23.318	26.179	49.497	20	4.574	10.501	2.810
Letras	1.287	23.330	22.870	46.200	11	4.016	1.964	36
Filosofia	113	2.363	2.056	4.419	2	208	149	-
Geografia	321	5.668	6.075	11.743	5	919	316	-
História	408	9.537	9.075	18.612	5	1.653	903	-
Ciências Sociais	78	1.680	2.150	3.830	2	155	130	
Normal Superior**	462	10.468	10.598	21.066	19	24.068	46.221	7.577
Administração**	1.475	90.916	62.593	153.509	50	28.329	13.742	717
Ciências Contábeis**	811	23.907	19.040	42.947	11	6.169	944	-
Turismo**	397	7.449	9.500	16.949	3	537	1.209	196

* Fonte: Enade 2005 e 2006 – Número de alunos presentes nas provas.

** Os dados dos cursos a distância de administração, ciências contábeis, turismo e normal superior foram obtidos no Censo de Educação Superior de 2006, ano em que tais cursos se submeteram às provas do Enade.

8. OS QUESTIONAMENTOS SOBRE A EAD

Todo o aparato legal montado para dar suporte inicial à criação de um sistema nacional de formação docente, concebido fundamentalmente por meio da integração das instituições públicas e para fazer face à preponderância da iniciativa privada na oferta de ensino superior no país, não impediu o crescimento acelerado e desordenado de EAD, tanto no setor público, quanto no privado. Ao contrário, é possível admitir que o crescimento decorre justamente dessa forma de regulação.

A urgência política de montar um novo sistema que reverta a situação de iniquidade de acesso ao ensino superior em prazo pequeno, parece não se coadunar com o tempo requerido para que políticas desse porte e dessa envergadura tenham condições de se expandir com base no amadurecimento das experiências, na criação de respostas inovadoras a

uma realidade nova e mutante a ser enfrentada e na montagem de uma infraestrutura permanente e sólida que assegure a qualidade dos serviços prestados.

Evidencia-se, porém, a fragmentação da própria política de formação docente em nível superior na esfera do governo central, uma vez que a SESu, órgão tradicionalmente encarregado da sua formulação e ordenação, passa a ter um papel coadjuvante no novo arranjo, juntamente com a Secretaria da Educação Básica.

Há, além disso, numerosos indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para a oferta de cursos de licenciatura a distância estaria ocorrendo 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.

Conforme argumenta Barreto (2008), o portal da UAB, em discurso muitas vezes circular, parte dos polos e a eles retorna, sempre aumentando o seu número. 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. A fundamentação pedagógica da proposta não é explicitada, limitando-se à referência à metodologia de EAD, de sorte que os textos ficam restritos à dimensão operacional das formulações. Em vista disso, como assevera Dourado (2008), é preciso que a centralidade do projeto político-pedagógico seja estabelecida e atenção maior conferida às condições efetivas de ensino-aprendizagem, 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.

São ainda raras as pesquisas que se debruçam sobre os problemas e desafios postos pela expansão de EAD e pelas novas dimensões que ela vem assumindo no país, o que é compreensível, de certo modo, tendo em conta o seu caráter recente. Mas esse é um campo muito eivado de ideologias e cheio de radicalizações polarizadoras. De um lado, há autores que se atêm à defesa do maior acesso à educação e do melhor domínio das TICs como fatores de democratização, e há instituições empenhadas em grandes investimentos autopromocionais. De outro lado, há os que repudiam o uso das TICs como substitutas das relações humanas

necessariamente envolvidas nos processo de formação e se insurgem contra as influências globalizadoras da tendência a adotá-las. Em vista da necessidade de superar essas dicotomias, é importante apoiar estudos que abordem as questões relativas à gestão desse modelo de formação no Brasil, as articulações em rede, a integração de EAD nos Planos de Desenvolvimento Institucional das IES, que tragam evidências empíricas sobre o funcionamento das dimensões específicas dos cursos no interior das instituições e que avaliem os impactos dessa modalidade de ensino quanto a aprendizagens profissionais efetivas.

Embora as normas que regulam a expansão de EAD insistam na sua integração ao Plano de Desenvolvimento Institucional das IES, a tendência à criação de estruturas paralelas e independentes para a montagem e funcionamento desses cursos parece continuar sendo a regra, uma vez que ainda não se rompeu com a tradição de segregação dessa modalidade de ensino em relação aos cursos presenciais, que constituem o *modus operandi* pelo qual a universidade sempre representou o seu próprio funcionamento.

Do ponto de vista do funcionamento dos cursos, observa-se que os projetos especiais de formação docente em serviço foram, via de regra, objeto de acompanhamento próximo e de avaliações externas. Os professores em sua maioria avaliaram a modalidade como positiva e os ganhos aferidos parecem ser representativos. Não obstante, quando se trata de implementar uma política permanente de EAD em condições de igualdade com os cursos presenciais, há que considerar que o governo federal não dispõe do aparato de acompanhamento, supervisão e fiscalização dos cursos criados. Sequer os 20% de disciplinas a distância que a legislação possibilita sejam introduzidos nos cursos presenciais têm sido devidamente supervisionados.

Como o ensino virtual altera não só a lógica institucional, mas a própria natureza do trabalho docente, é preciso atentar mais para o papel do professor, em princípio, expandido na EAD. A experiência da Universidade de Mato Grosso, nos seus primórdios, muito investiu na consolidação de uma equipe multidisciplinar no seio das próprias licenciaturas. Já a equipe multidisciplinar que consta da regulamentação de EAD refere-se a professores, tutores e técnicos. É certo que os técnicos em EAD são necessários para tornar o sistema operacional e adequado

às especificidades do ensino a distância. Entretanto não há indícios de especial atenção à articulação dos docentes no âmbito das próprias licenciaturas para a elaboração e implementação do projeto pedagógico, produção e revisão sistemática do material didático e acompanhamento dos tutores e alunos. Um núcleo de EAD não pode se reduzir a uma equipe mínima de operadores, mesmo que estes sejam professores inclusive, pois é necessário um envolvimento mais coletivo dos docentes para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e equacionar as dificuldades que aparecem.

A tutoria tem sido, por sua vez, um dos aspectos mais vulneráveis na experiência de EAD. O exame de vários editais lançados para a promoção de cursos de EAD feito por Barreto (2008) evidencia a precarização das suas atividades. O tutor, segundo a autora, figura como elo mais frágil de uma cadeia de simplificações, um desdobramento do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente, “não podendo ser desvinculado da aposta centrada nos materiais ditos ‘autossuficientes’ e das tecnologias para sua produção e circulação” (BARRETO, 2008, p 925).

Os recursos do FNDE previstos para o seu pagamento, em geral na forma de bolsas que servem de complementação aos salários de professores, preferencialmente das redes estaduais ou municipais, não são certamente compatíveis com a montagem de um sistema regular de educação, que requer financiamento permanente para assegurar a estabilidade de seus quadros. A condição precária que está sendo expandida para a sua contratação torna o vínculo do tutor com o programa extremamente frágil e não permite investir sistematicamente no seu aperfeiçoamento em serviço.

Há ainda que considerar os estágios de formação docente. Nos programas especiais de formação de professores em serviço, os estágios se resolviam bem, na medida em que a própria escola em que trabalhavam os professores-alunos constituía o *locus* natural de aproximação teoria-prática. Uma vez que os cursos de graduação a distância passam a ser regulares, a tendência é que, como os presenciais, eles recebam crescentemente alunos egressos do ensino médio, como nas demais licenciaturas. Certamente que atenção maior deverá ser conferida aos requerimentos de estágios nas escolas básicas nesse novo formato.

Embora expressamente indutoras da ampliação da oferta de ensino superior público, as políticas do governo central, ao conferirem novo marco regulatório à educação a distância e equipararem os cursos de EAD aos presenciais, abrem novas possibilidades de atuação das IES privadas e novos nichos de mercado àquelas empresas que atuam na área com propósitos predominantemente mercadológicos, uma vez que, a despeito dos investimentos necessários para a criação e manutenção dessa modalidade de curso, seu custo aluno é menor. Os investimentos iniciais são, porém, bem altos considerando-se, entre outros fatores, a infraestrutura necessária, o que parece não estar sendo devidamente cuidado.

A grande inquietação da comunidade de 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 de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação que, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la.

5. OS CURRÍCULOS DAS INSTITUIÇÕES QUE FORMAM OS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diante dos atuais desafios da educação básica e dos problemas que a formação docente vem enfrentando, e com o propósito de compreender as características que esta tem assumido, são apresentados, a seguir, os principais resultados da pesquisa “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, realizada, em 2008, pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com apoio da Fundação Vitor Civita, sob coordenação das pesquisadoras Bernardete A. Gatti e Marina R. Nunes (2008).

A pesquisa analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país que promovem a formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Os cursos foram distribuídos da seguinte forma: 71 de Pedagogia, 32 de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, 31 de licenciatura em Matemática e 31 de licenciatura em Ciências Biológicas.

Para constituir a amostra de cursos foram levadas em conta: as regiões do país, as formas de organização das instituições de ensino superior e sua dependência administrativa, sendo que a coleta dos dados realizou-se por meio da colaboração direta das instituições que forneceram os dados solicitados e pela pesquisa, pela internet, da estrutura curricular de cursos.

Para cada uma das quatro áreas investigadas, será feita uma caracterização geral da amostra, seguida de análise sucinta da composição da estrutura curricular e das ementas dos cursos. Ao final, são sistematizadas algumas das conclusões gerais do estudo.

I. LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Nos projetos pedagógicos dos 71 cursos de Pedagogia, foram listadas 3.513 disciplinas: 3.107 obrigatórias¹⁹ e 406 optativas. Procedeu-se, para o estudo, a um agrupamento que evidenciasse com mais clareza o que vem sendo proposto como formação inicial de professores nos currículos das instituições de ensino superior investigadas. Além da análise da estrutura curricular, foram analisadas 1.498 ementas das disciplinas que delas faziam parte. O agrupamento das disciplinas foi inicialmente norteado pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL. MEC/CNE, 2006), que englobam três grandes núcleos: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos; 3) estudos integradores. No entanto, para diferenciar melhor as estruturas curriculares, foi necessário especificar alguns elementos que aparecem nesses núcleos, o que levou à construção das categorias de análise que foram utilizadas, conforme a seguir:

1. Fundamentos teóricos da educação – agregam as disciplinas que oferecem uma base teórica ao estudante, a partir de diferentes áreas do conhecimento: Antropologia, História, Psicologia, Sociologia, Estatística, entre outras, e suas correlatas no campo da educação. Por guardar maior relação com o campo da Pedagogia, a didática geral foi destacada em um subgrupo que será analisado separadamente, dentro desta categoria.
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – incluem disciplinas de conhecimento pedagógico que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor e de outros profissionais da educação. As disciplinas referem-se:
 - à estrutura e funcionamento do ensino: Estrutura e Funcionamento da educação básica, Financiamento da Educação Básica no Brasil, Fundamentos da Gestão Educacional, Legislação da Educação Básica, e Planejamento e Políticas Educacionais;

19 Desse cômputo foram excluídos os estágios porque, embora componentes obrigatórios com carga horária definida nas normas e Diretrizes Curriculares Nacionais, observou-se que as horas a eles referentes são registradas como parte das estruturas curriculares, e não se especifica na maioria dos casos como eles são realizados. Os estágios, em razão de sua especificidade e da forma homogênea e indiscriminada como são registradas as horas a eles dedicadas, não foram computados para o cálculo das proporções na análise das disciplinas.

- ao currículo: Currículo: Políticas e Práticas, Currículo da Educação Básica I, Currículo e Avaliação, Currículo e Cultura, Avaliação da Aprendizagem, Currículo e Projeto Político Pedagógico, e Elaboração de Projetos Pedagógicos;
 - à gestão escolar: Coordenação do Trabalho na Escola, Função do Diretor, Gestão da Unidade de Ensino, Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (Supervisão, Administração e Orientação), Dimensões da Ação Supervisora, e Organização do Trabalho Pedagógico;
 - ao ofício docente: Ensino e Identidade Docente, Ética Profissional e Formação de Professores.
3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica – agrupam as disciplinas que fornecem instrumental para a atuação do professor:
- conteúdos do currículo da Educação Básica (Infantil e Fundamental): Alfabetização e Letramento, Arte e Educação, Conhecimento Lógico-Matemático, Educação Matemática, Leitura e Escrita e Língua Portuguesa;
 - didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino: Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia de Matemática, Didática do Ensino de História, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais, Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia, Língua Portuguesa: Conteúdos e Didáticas, Metodologia da Alfabetização e Letramento, Metodologia do Ensino de Artes, Metodologia do Ensino da Educação Física, Prática de Ensino em Metodologia da Língua Portuguesa, e Pesquisa em Educação na Prática de Ensino;
 - saberes relacionados à tecnologia: Gestão de Mídias Educacionais, Informática Aplicada à Educação, e Recursos Tecnológicos para a Educação, que focalizam a sua utilização.
4. Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos – reúnem as disciplinas que abordam áreas de atuação junto a segmentos determinados:

- na educação infantil: Fundamentos da Educação Infantil, Didática do Ensino da Matemática na Educação Infantil e História da Educação Infantil;
 - na educação especial: Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiência, Educação Especial e Inclusão, e Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas;
 - na educação de jovens e adultos (EJA): Educação de Adultos no Brasil: História e Política, Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, e Iniciação à Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos;
 - na educação em contextos não-escolares: Conteúdos para a Formação do Educador do 3º Setor e Educação em Instituições Não-Escolares.
5. Outros saberes – disciplinas que ampliam o repertório do professor como, por exemplo, temas transversais, novas tecnologias, religião etc.
 6. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) – abarcam as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação.
 7. Atividades complementares – referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais: Atividades Científico-Culturais, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Seminário Cultural etc.

Cabe uma observação sobre os estágios. Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

1.1. Análise dos dados

Agregando-se às 3.107 disciplinas obrigatórias o rol das 406 optativas, as possibilidades de combinação entre elas se tornam muito grandes. Como o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200, sendo que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isso é confirmado também quando se examina o projeto pedagógico de cada curso, em que consta o conjunto de disciplinas por semestre e em tempo sequencial, e no qual, em regra, não são identificadas articulações explícitas entre elas.

Considerando a totalidade da amostra, constata-se uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o curso a partir de diferentes áreas de conhecimento e aquelas ligadas à profissionalização mais específica do professor (tabela 5.1). A análise do conteúdo das ementas indica, no entanto, que nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. Suas ementas frequentemente expressam preocupação com as justificativas, com o porquê ensinar, o que pode contribuir para evitar que os conteúdos se transformem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as suas ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente. A complexa mediação entre teoria e prática parece, de fato, não se realizar a bom termo, tal como vêm apontando, de longa data, inúmeros estudos (ANDRÉ, 2002).

Entre as disciplinas dedicadas à educação infantil e a modalidades específicas de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, entre outras), as ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas, também com poucas referências às

práticas associadas. Alguns poucos cursos promovem um aprofundamento da formação nessas modalidades educativas, quer mediante a oferta de disciplinas optativas, quer de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados propriamente para as práticas docentes como uma construção integrada a conhecimentos de fundo. As ementas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de subsídios da sociologia e da psicologia que podem contribuir para a maior compreensão e contextualização dos problemas do trabalho nessas modalidades de ensino, mas param aí. Quando se agrega o conjunto de disciplinas dedicadas aos fundamentos da educação às disciplinas variadas e de caráter geral que compõem o grupo dos outros saberes e às atividades complementares, chega-se a quase 40% do conjunto da oferta do currículo. Além disso, fica muito pouco claro o que, nos projetos curriculares, se qualifica como atividades complementares. Juntando a esse quadro as disciplinas optativas, a maioria também com uma perspectiva genérica de formação, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. A relação teoria-prática, como proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa.

Essas considerações se mantêm ainda quando se leva em conta a carga horária das disciplinas e não simplesmente o número delas. É assim que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para as demais. Cabe aqui a ressalva, já feita, de que nas próprias disciplinas de formação profissional costuma predominar uma abordagem mais genérica das questões, antes que a sua articulação com as práticas educativas.

A tabela 5.1 apresenta em maior detalhe as subcategorias curriculares de análise. Entre as disciplinas que compõem a categoria fundamentos teóricos da educação (26% do total), apenas 3,4% se referem a didática geral. O grupo das didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino (o “como” ensinar) representa 20,7% do total, e as disciplinas voltadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental constituem apenas 7,5% do conjunto. Por essas indicações torna-se evidente que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula nas escolas não são objeto dos cursos de formação inicial docente, o

que dá margem a pensar que ainda prevalece o que já afirmava Bernstein (1984) sobre o papel das professoras mulheres na escolarização inicial nos primórdios do século XX. Esperava-se que fosse primordialmente o de socializar as crianças com base em um conjunto de valores e conhecimentos elementares altamente consensuais, estando pouco presentes as questões de aprendizagens efetivas de conteúdos socialmente valorizados e necessários à vida social e da formação e trabalho futuro.

Quanto ao grupo de conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, verifica-se um equilíbrio entre as diferentes subcategorias, exceção feita às matérias que dizem respeito ao ofício docente (apenas 0,6%). Dentre aquelas que compõem os conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino, nota-se o baixo percentual de atenção curricular à educação infantil (5,3%) e à educação especial (3,8%). Algumas instituições abrem um pouco mais de espaço a um ou outro desses percursos de formação, nos limites das horas que o curso deve cobrir minimamente.

TABELA 5.1 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e subcategorias de análise

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Curriculo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologia	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Ed. especial	118	3,8
	EJA	49	1,6
	Ed. infantil	165	5,3
	Contextos não-escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e TCC		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
Total		3.107	100,0

Observando o conjunto de disciplinas optativas oferecidas na tabela 5.2, verifica-se maior propensão dos cursos a oferecer disciplinas relativas a fundamentos teóricos da educação (24%), que contemplam filosofia da educação, história da educação, fundamentos biológicos da educação, antropologia etc. Um menor percentual oferece algum aprofundamento sobre a educação infantil, EJA ou educação especial, ou mesmo dos conhecimentos referentes ao magistério das séries iniciais do ensino fundamental.

Em torno de 25% das disciplinas optativas se enquadram em outros saberes e contemplam um rol muito variado de assuntos. Em princípio muitas delas podem ser interpretadas como representando novos elementos introduzidos no currículo para dar conta de demandas específicas das sociedades contemporâneas, e, em geral, estão relacionadas aos temas transversais preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL. MEC/SEF, 1997). São voltadas para a abordagem das diferenças culturais; de segmentos empobrecidos da população que até recentemente tinham acesso muito restrito à escola; de grupos de alto risco. Trabalham também questões relativas à preservação do meio ambiente e saúde, e há outras que procuram dar conta dos desafios educacionais postos pela era da informática.

As atividades de pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC), bem como as “atividades complementares”, foram concebidas pelos referenciais curriculares nacionais como recursos de integração, que permitissem, de um lado, estreitar os laços de pesquisa ao conhecimento empírico da escola básica e à reflexão sobre ela, e, de outro, oferecessem aos estudantes oportunidades de ampliar os horizontes culturais. Porém, pelo material examinado não é possível saber praticamente nada sobre as atividades de pesquisa, além do fato de que elas representam uma ínfima porcentagem nos currículos. Quanto às atividades complementares, fica muito pouco claro do que constam e qual o tratamento que lhes é oferecido.

TABELA 5.2 – Disciplinas optativas, segundo as categorias e subcategorias de análise

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	93	22,9
	Didática geral	3	0,7
	Subtotal	96	23,6
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	20	4,9
	Currículo	14	3,4
	Gestão escolar	23	5,7
	Ofício docente	8	2,0
	Subtotal	65	16,0
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	26	6,4
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	24	5,9
	Tecnologias	13	3,2
	Subtotal	63	15,5
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação especial	16	3,9
	EJA	17	4,2
	Educação infantil	14	3,4
	Contextos não escolares	4	1,0
	Subtotal	51	12,6
Outros saberes		101	24,9
Pesquisa e TCC		9	2,2
Atividades complementares		21	5,2
Total		406	100,0

Quanto ao peso relativo dos grupos de disciplinas, merecem destaque:

- no que toca às regiões, percentuais um pouco mais elevados dos fundamentos teóricos da educação nas regiões Norte e Nordeste, e percentuais um pouco mais elevados dos “conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino” no Sul e Sudeste;
- quanto à organização acadêmica das IES, as universidades apresentam um percentual mais alto de disciplinas relativas aos fundamentos

teóricos da educação (28%), ao passo que as faculdades integradas ou isoladas colocam maior acento nas disciplinas de formação profissional específica;

- no que diz respeito à dependência administrativa, as federais e estaduais tendem a valorizar os fundamentos teóricos da educação, mas as federais se ocupam em igual proporção da formação profissional específica. Já entre as municipais, que são bem poucas, as preferências se invertem.

1.2. Aprofundando a análise das ementas das disciplinas

A análise das 1.498 ementas de disciplinas revelou que não há um padrão comum para a sua elaboração e que em três quartos delas figura apenas o arrolamento de temas. A redação, geralmente vaga, não favorece uma compreensão mais clara dos temas propostos e nem propicia a apreciação dos objetivos explícitos ou subjacentes. Os conteúdos específicos que devem ser ensinados aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e de EJA estão circunscritos às áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física, e, em princípio, as ementas precisariam ter em conta os conhecimentos e valores que devem estar presentes em cada nível educacional ou modalidade de ensino, o que não ocorre.

Entre as universidades públicas, nenhuma dentre as estudadas oferece disciplina sobre conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo de Língua Portuguesa e Matemática. Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na presunção de que eles são de domínio dos estudantes dos cursos de formação. Algumas poucas ementas permitem identificar o tratamento dispensado aos conteúdos específicos a serem ensinados nas escolas de ensino fundamental. Observou-se que as instituições privadas apresentam, em sua maioria, alguma disciplina associada à língua portuguesa, separada das metodologias de ensino. Quanto aos conteúdos de matemática, eles são estudados de modo específico em apenas 18% dos cursos.

A leitura das ementas de Língua Portuguesa nas IES privadas permite afirmar que existem duas formas de apresentação dessa disciplina: uma, cujos conteúdos se referem ao seu âmbito específico, sem inclusão dos

conteúdos que deverão ser ensinados pelos futuros professores, e outra, cujos conteúdos se referem diretamente ao que ensinar na escola básica. Como exemplos do primeiro grupo incluem-se as disciplinas Linguística e Língua Portuguesa, que se reportam a conteúdos de aprofundamento ou que sugerem preparo dos futuros professores para uso da língua, independentemente da sua tarefa de ensinar. Como exemplo do segundo grupo, figura a disciplina alfabetização e metodologia do ensino da língua portuguesa. Certamente, os dois grupos de disciplinas colaboram para a construção de competências para ensinar, evidentemente se a metodologia do ensino de língua portuguesa estiver articulada aos conteúdos específicos com a profundidade e a particularidade próprias desse campo. Mas ainda se observa nesse nível a tendência a propor aprofundamento teórico sem o correlativo das práticas profissionais.

Os demais saberes: História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física comparecem predominantemente associados às disciplinas do campo das metodologias de ensino.

O exame das ementas levanta também a questão de se entender o que as instituições consideram como conteúdos básicos a serem ensinados nas séries iniciais, o que leva a indagar se estes são os conhecimentos realmente recomendados nos sistemas escolares. De acordo com as ementas nas quais a questão aparece – e não são muitas –, são considerados conteúdos básicos:

- de História: noções de tempo, permanência e mudança, fato histórico, sujeito histórico, relações sociais;
- de Geografia: espaço, sociedade e natureza, localização, estudo do meio, leitura de mapas;
- de Ciências: os conteúdos são relativos à história da ciência ou questões epistemológicas e metodológicas e não aos temas que devem ser ensinados aos estudantes das séries iniciais. São eles: a relação entre ciência e sociedade, a relação entre ciência e tecnologia, epistemologia e o ensino de ciências, incluindo a observação e a experimentação;
- de Matemática: numerais, quatro operações fundamentais, fração, resolução de problemas;

- de Língua Portuguesa: interpretação de textos, correção gramatical e lexical, dificuldades de expressão oral e escrita, gêneros do discurso, fundamentos linguísticos.

A carga horária e as ementas das disciplinas associadas a Ciências, Geografia, História, Educação Física e até mesmo a Matemática sugerem que os poucos cursos que as oferecem propiciam um panorama sobre os conteúdos específicos sem o aprofundamento necessário para a contextualização de formas de construção de determinado conceito no campo disciplinar, bem como da problematização dos significados passíveis de serem construídos pelos alunos. E, ainda, não oferecem oportunidade de aprofundamento para que os professores proponham desafios capazes de favorecer o estabelecimento de relações entre os saberes escolares e a experiência cotidiana dos discentes.

O preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação, exige uma reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da formação polivalente e da perspectiva interdisciplinar.

Já as disciplinas relativas aos métodos de ensino ou saberes para ensinar são identificadas de forma variada: conteúdo e metodologia de...; metodologia do ensino de...; fundamentos e metodologia de..., saberes e metodologia de..., teoria e metodologia de..., didática e metodologia de..., fundamentos teórico-metodológicos do ensino de..., metodologia e prática de ensino de...

Na nomenclatura das disciplinas, a palavra conteúdo aparece dissociada dos métodos de ensino e, na amostra estudada, ela figura nas disciplinas de seis instituições apenas. Por sua vez, é frequente o emprego de termos que dão ênfase ao embasamento teórico das práticas, como é o caso de fundamentos e teorias associados às metodologias. As ementas registram preocupação com teorizações sem relação com ações pedagógicas. As instituições que propõem o estudo dos conteúdos associado às metodologias o fazem de forma panorâmica e pouco aprofundada.

Especificamente em relação a didática, há disciplinas nomeadas didática, outras identificadas como didática geral e disciplinas identificadas como didática do ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física (tudo junto ou em subcomposições).

As ementas das disciplinas identificadas apenas pela palavra didática sugerem que esse é um campo de fundamentos, que propõe temas associados às teorias pedagógicas numa abordagem filosófica, psicológica, pedagógica ou sociológica da educação. A discussão deflagrada nos anos 1980 sobre a distinção entre didática fundamental e didática instrumental, que critica uma interpretação tecnicista da didática, está claramente sugerida em muitas das ementas, pois elas revelam a preocupação de explicitar a importância da perspectiva teórica na construção prática de uma didática ou metodologia de ensino. Em muitos casos observa-se que a disciplina didática aparece como didática I e didática II. Na primeira, são estudadas teorias pedagógicas, teorias educacionais e retrospectivas históricas da didática. Na segunda, são estudados o planejamento do ensino, as estratégias para ensinar e a avaliação. Novamente aqui há um predomínio de discursos teóricos sem os seus desdobramentos quanto aos usos possíveis na educação escolar.

Em pouco menos da metade das ementas examinadas, há uma disciplina com o título geral de didática, abordando teorias gerais da educação e do ensino. Em 18% dos cursos não consta a disciplina didática, sob qualquer denominação. Em apenas um curso, há a ocorrência de disciplinas identificadas como didática do ensino de..., que não são acompanhadas de didática geral. Tais disciplinas, neste curso, adotam uma perspectiva mais claramente profissionalizante.

Quanto à educação de crianças de 0 a 6 anos e à educação de jovens e adultos, as ementas sugerem antes uma tentativa de adequar os saberes tradicionais, históricos ou teóricos, do que um esforço de incorporar conhecimentos novos.

Com respeito à educação especial, a linguagem em Libras (língua brasileira de sinais) merece destaque como novo conteúdo a ser ensinado, e é disciplina presente em todos os cursos da amostra por ter caráter obrigatório (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005).

A educação infantil comparece em geral com uma disciplina, pelo menos, em 82% das instituições estudadas. Entre as universidades estaduais, todas contam com essa disciplina. Entre as federais, 29% não contemplam explicitamente a educação infantil nas disciplinas que abordam a educação nos anos iniciais do ensino fundamental. Nas

instituições privadas, 79% apresentam disciplinas voltadas ao preparo da docência para esse nível educacional. As disciplinas relativas à educação infantil variam em sua nomenclatura e ementas; são nomeadas Fundamentos da Educação Infantil; Metodologia e Prática da Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; Prática de Ensino e Construção de Conhecimentos na Educação Infantil; Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas. A maioria dos cursos apresenta apenas uma disciplina semestral nessa área. Em todas as instituições que ministram tais disciplinas, as abordagens dividem-se em fundamentos sociológicos, políticos e psicológicos e, bem menos frequentemente, em práticas escolares ou experiências em creches.

No bloco de disciplinas que respondem às demandas contemporâneas, incluem-se aquelas que procuram atender os temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética, Educação Sexual, Educação Ambiental, e disciplinas voltadas a estudos sobre novas tecnologias e educação, educação a distância e inclusão digital de educadores e cidadãos em geral, muito embora deva-se lembrar a dispersão dessas disciplinas entre os cursos. De modo geral, as disciplinas do bloco são muito variadas, não chegando a caracterizar um padrão.

Todos os cursos contam com uma disciplina identificada como Arte e Educação ou Educação e Arte, uma vez que se trata de componente curricular obrigatório na escola básica. Em uma das universidades federais, encontra-se mesmo uma disciplina para cada Linguagem Artística: Dança, Teatro, Artes Visuais e Música.

O elenco das disciplinas optativas é grande e muito variado. São exemplos disciplinas como: Juventude e Educação; Noções de Direito na Educação; EcoPedagogia. Em alguns poucos currículos podem ser encontrados núcleos de aprofundamento ou percursos de formação diversificados. Há projetos pedagógicos que procuram expressar seus valores, sobretudo nesses agrupamentos. Certas instituições dão mais ênfase às questões da educação especial, outras à educação estética, outras ainda às vivências, genericamente abordadas.

Por fim, destaque-se o desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretenso tratamento de fundamentos e teorizações. Note-se que a escola

é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar, haja vista que, dentre as ementas examinadas, pode-se encontrar referência explícita à palavra escola em apenas 8% delas.

2. LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA

Nas grades curriculares dos 32 cursos de Letras, foram listadas 1.397 disciplinas: 1.207 obrigatórias²⁰ e 190 optativas. Elas foram agrupadas seguindo as categorias básicas de análise utilizadas para todos os cursos, atendidas, contudo, as especificidades da área, a saber:

1. Fundamentos teóricos – semelhante aos do curso de Pedagogia.
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – como já explicitados.
3. Conhecimentos específicos da área – agregam conteúdos disciplinares específicos da área, ou seja, saberes que apresentam maior nível de aprofundamento para atuação do profissional de Letras. São exemplos: estudos diacrônicos de língua portuguesa, língua portuguesa e sintaxe, semântica do português, fonética, linguística, teorias do texto.
4. Conhecimentos específicos para a docência – concentram disciplinas que fornecem instrumental para atuação do profissional de Letras como professor. Compõe-se de:
 - conteúdos do currículo dirigidos à escola básica – são conhecimentos específicos da área, necessários para que o profissional atue como professor. Exemplos: fundamentos da alfabetização, ensino/aprendizagem do português, linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa, literatura infanto-juvenil;
 - didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, que incluem: metodologia de língua portuguesa, oficina de ensino de literatura, prática do conhecimento: a produção textual na sala de aula; ou,

20 A exemplo dos cursos de Pedagogia, desse cômputo foram excluídos os estágios.

- saberes relacionados à tecnologia em enfoque de utilização, que incorporam: tecnologia aplicada à educação, recursos tecnológicos no ensino de português.
5. Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos – reúnem as disciplinas relativas a áreas de atuação junto a segmentos determinados:
 - educação especial, disciplinas tais como: fundamentos da educação especial, Libras: língua brasileira de sinais. (No caso de Letras, não houve nenhuma disciplina específica de educação de jovens e adultos, outra subcategoria deste grupo.)
 6. Outros saberes – disciplinas que ampliam o repertório do professor como, por exemplo, temas transversais, novas tecnologias, religião etc.
 7. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) – abarcam as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação.
 8. Atividades complementares – referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais: atividades científico-culturais, atividades complementares, estudos independentes, seminário cultural etc.

2.1. Análise dos dados

A análise das grades curriculares dos cursos de Letras mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias, 15,4% dizem respeito a outros saberes, 10,5% são conhecimentos específicos para a docência, 8,5% referem-se a fundamentos teóricos e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, pesquisa e TCC e atividades complementares. Somente 1,2% das disciplinas é destinado aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos (GATTI; NUNES, 2008, v. 2).

Conforme a tabela 5.3, que nos mostra a distribuição das disciplinas segundo sua carga horária, observa-se que a maioria das matérias também

se enquadra na categoria conhecimentos específicos da área (51,4%) e outros saberes (15,2%), o que corresponde a aproximadamente dois terços da formação oferecida.

A tabela 5.3 também mostra que, do total de disciplinas que compõem a categoria conhecimentos específicos para a docência, 50,4% destinam-se aos conteúdos dirigidos à escola básica, 47,2% às didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino e apenas 2,4% aos saberes relacionados à tecnologia. No que se refere aos sistemas educacionais, que representam muito pouco no total de disciplinas oferecidas (4,3%), vale destacar o percentual inexpressivo de matérias relacionadas à gestão escolar e ao ofício docente.

TABELA 5.3 – Total de horas das disciplinas obrigatórias segundo as categorias de análise, somados todos os cursos da amostra. Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa

Categorias		Carga horária		Disciplinas	
		Horas	%	N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	4.950	6,2	81	6,7
	Didática geral	1.296	1,6	21	1,7
	Subtotal	6.246	7,8	102	8,5
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	1.490	1,9	25	2,1
	Currículo	1.256	1,6	20	1,7
	Gestão escolar	236	0,3	3	0,2
	Ofício docente	288	0,4	4	0,3
	Subtotal	3.270	4,1	52	4,3
Conhecimentos específicos da área		41.031	51,4	623	51,6
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	4.179	5,2	64	5,3
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	4.531	5,7	60	5,0
	Saberes relacionados à tecnologia	188	0,2	3	0,2
	Subtotal	8.898	11,1	127	10,5
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação especial	800	1,0	15	1,2
	EJA	0	0,0	0	0,0
	Subtotal	800	1,0	15	1,2
Outros saberes		12.184	15,2	186	15,4
Pesquisa e TCC		2.992	3,7	49	4,1
Atividades complementares		4.531	5,7	53	4,4
Total		79.952	100,0	1.207	100,0

No que se refere à distribuição das disciplinas optativas segundo as categorias de análise, verifica-se na tabela 5.4 que a grande maioria delas está concentrada em conhecimentos específicos da área e outros saberes (42,1%, cada). Romance Português Contemporâneo, Idiomaticidade e Convencionalidade, são algumas das matérias optativas de conteúdos específicos. Em outros saberes, encontram-se as seguintes disciplinas, além daquelas destinadas ao ensino de língua estrangeira: Cultura e Instituições de Países de Língua Inglesa, Folclore Brasileiro, Fonética e Fonologia de Língua Francesa e Interação em Sala de Aula de Língua Estrangeira. A concentração em disciplinas de formação específica especializada da área é grande, tanto no que se refere às disciplinas obrigatórias, como às optativas.

TABELA 5.4 – Disciplinas optativas, segundo as categorias e subcategorias de análise. Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	16	8,4
	Subtotal	16	8,4
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	1	0,5
	Currículo	1	0,5
	Subtotal	2	1,1
Conhecimentos específicos da área		80	42,1
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos do currículo dirigidos à escola básica	8	4,2
	Didáticas específicas, met. e práticas de ensino	2	1,1
	Subtotal	10	5,3
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação especial	1	0,5
	Subtotal	1	0,5
Outros saberes		80	42,1
Pesquisa e TCC		1	0,5
Total		190	100,0

Ao relacionar a distribuição das disciplinas com as regiões do país, verificou-se que: a região Centro-Oeste é a que apresentou diferenças mais expressivas em relação às outras, já que mostrava 12,6% de disciplinas ligadas a “currículo”, enquanto o percentual nacional é inferior a 2%; e

apresentava 22,5% das disciplinas referentes a outros saberes, enquanto no conjunto das regiões esse percentual era de 15,4%. Também nesta região, o peso relativo das matérias de formação específica da área diminui: enquanto no conjunto das regiões o percentual para esta categoria era de 51,6%, nesta região ele era de 44,2%, ainda que as disciplinas ligadas ao campo do currículo pudessem contribuir para recompor esse total sob outro ângulo. Embora a região Norte também apresentasse um perfil muito semelhante ao do Centro-Oeste quanto aos outros saberes (22,7%), a participação das disciplinas de conteúdos de formação específica da área e de sistemas educacionais manteve-se próxima ao total nacional. Por fim, observou-se que no Nordeste havia um percentual de disciplinas de Fundamentos Teóricos ligeiramente mais elevado que nas demais regiões (12,5%). Quanto à dependência administrativa das instituições, verificaram-se algumas diferenças, principalmente em relação às instituições estaduais: se o percentual nacional de disciplinas voltadas aos conhecimentos específicos da área era de 51,6%, nas IES estaduais ele subia para 69,4%, confirmando a vocação específica disciplinar que compartilham muitas dessas instituições criadas nos últimos anos. Chama a atenção também que apenas 1,7% das disciplinas oferecidas na rede estadual é destinado a outros saberes, enquanto nas federais esse percentual era de 20,1% (GATTI; NUNES, 2008, v. 2).

2.2. Aprofundando a análise das ementas

Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos são amplas e a estruturação do currículo fica a cargo de cada instituição, trata-se de analisar o que se propõe como formação nos currículos das IES, verificando seus eixos, semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas profissionais.

O exame do material disponibilizado indicou que há documentos que apresentam discurso mais afinado com as diretrizes das políticas públicas, considerado como ponto de referência o ano de 2001, data da resolução que regulamenta a carga horária da Formação de Professores da Educação Básica. Observou-se, porém, que nem sempre o discurso do Projeto Pedagógico (PP) é referendado pela matriz curricular e pelos programas das disciplinas específicas, o que possibilitou configurar situações de afastamento em relação às orientações oficiais. Houve:

- eleição de disciplinas e/ou ementas sem harmonia com o projeto pedagógico apresentado;
- bibliografias em disparidade com linhas teóricas citadas ou reconhecíveis nas ementas e/ou em disparidade com os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- discrepância entre cargas horárias adotadas e as supostamente necessárias para a formação do profissional em sua específica área de atuação;
- recorrência de conteúdos em disciplinas distintas.

Do ponto de vista qualitativo, a avaliação resultou nas considerações que se seguem:

1. Apenas em 17% dos cursos verificou-se foco bem delineado, especificando o perfil de professor a formar e as opções curriculares; notam-se vínculo e coerência entre o projeto, matriz curricular e programas. Há privilégio para a linguística e literatura, com preocupação relativa ao padrão culto da língua, explicitado como objetivo, e com relação aos estudos clássicos, o que comprova a coerência com as diretrizes oficiais; verifica-se explícita intenção de oferecer curso de orientação didático-pedagógica coerente com as diretrizes oficiais. As ementas, com o apoio bibliográfico consistente e coerente, revelam que a perspectiva orientadora dos estudos linguísticos está fundamentada em teorias linguísticas contemporâneas e contempla, entre outros pontos, o estudo dos gêneros discursivos, de questões relacionadas à oralidade, à estilística, bem como o estudo de questões referentes à diversidade linguística. A área da literatura contempla não apenas os conteúdos programáticos de teoria da literatura, literatura portuguesa e literatura brasileira, como também conteúdos de literatura infantil e juvenil. A prática pedagógica destaca-se por dar relevo à questão da avaliação; há disciplinas de caráter teórico-prático, na modalidade de oficinas, com propostas claras, que visam não só à prática da produção escrita, mas também ao ensino.
2. Nos demais cursos – a grande maioria – a análise qualitativa detectou foco impreciso, às vezes contraditório, com problemas na nomenclatura de disciplinas e suas respectivas ementas, e nas

ementas e respectivas bibliografias. Disciplinas de metodologia e de prática docente referem generalidades, sem abordagem específica, por exemplo, do processo de avaliação, tão enfatizada nos PCNs, ou da literatura infantil e juvenil. Essas ausências podem fazer supor que as diretrizes estão mais presentes no plano da retórica do que no da ação pedagógica. Havendo casos de extensa lista de disciplinas optativas, dimensões nucleares para aqueles que atuarão no ensino ficam relegadas ao segundo plano, uma vez que não estão garantidas à formação de todos. Aparecem disciplinas como projetos integradores ou seminários repetidas em vários semestres, mas cujos conteúdos não são definidos, deixando vago o que se propõe. Por fim, observou-se, em alguns casos, uma contradição entre o projeto pedagógico, que destaca certos conhecimentos e práticas como essenciais, e a grade horária, que não os confirma como centrais. Notaram-se também, entre os cursos, desequilíbrios entre formação na área, nem sempre tão bem definida, e formação para a docência, nem sempre bem especificada no projeto de curso e ementas. E, finalmente, nem sempre a declaração quanto à forma de oferecimento, inicialmente definida como presencial, é mantida, havendo na especificação de certas disciplinas a indicação de oferecimento semipresencial. Com vasto rol de disciplinas, com a ausência de um eixo formativo claro, presume-se pulverização na formação dos licenciados.

3. Disciplinas de metodologia e de prática docente referem generalidades, sem abordagem específica, por exemplo, do processo de avaliação, ou da literatura infantil e juvenil.
4. Ausência de consonâncias quanto às disciplinas teóricas dirigidas à formação para a docência. É reduzido o número de disciplinas teóricas da área de educação (didática, psicologia, filosofia da educação etc.) que figuram nos currículos de Letras.
5. Eleição de focos restritivos. A maioria privilegia a formação específica, especialmente em certas linhas da linguística.
6. Pulverização de oferta disciplinar.
7. Tratamento incipiente das questões relativas à educação inclusiva.

3. LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Nas estruturas curriculares dos cursos de Matemática, foram listadas 1.228 disciplinas: 1.128 obrigatórias e 100 optativas. As disciplinas foram agrupadas segundo as categorias básicas utilizadas para a análise de todas as áreas, sendo atendidas as especialidades da área. As categorias 1 e 2 já foram explicitadas nas análises já apresentadas. A categoria 3 – conhecimentos específicos da área – agrega conteúdos disciplinares específicos da área de Matemática, ou seja, saberes que apresentam um nível de aprofundamento mais elevado, para atuação do matemático. São exemplos: Álgebra Moderna, Análise na Reta, Cálculo Diferencial, Equações Diferenciais Ordinárias, Geometria Diferencial, Introdução à Lógica, Séries Infinitas, Teoria dos Grupos. A categoria 4 – conhecimentos específicos para a docência – concentra as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do profissional de Matemática como professor. Compõe-se de:

- conteúdos do currículo dirigidos à escola básica – são conhecimentos específicos da área necessários para que o profissional atue como docente. Exemplos: Análise Combinatória, Estatística Básica, Fundamentos da Álgebra, Geometria, Probabilidade, Sequências Numéricas;
- didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, que incluem: Didática da Matemática, Instrumentalização para o Ensino da Matemática, O Ensino da Matemática Através de Problemas;
- saberes relacionados à tecnologia, em enfoque de utilização, que incorporam: Aplicações da Informática para o Ensino da Matemática, Computação para o Ensino, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), aplicações à educação matemática.

A categoria 5 – conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos – reúne as disciplinas relativas a áreas de atuação junto a segmentos determinados:

- na educação especial, disciplinas tais como: Educação Inclusiva, Métodos e Técnicas da Educação Inclusiva para o Ensino da Matemática, Língua Brasileira de Sinais (Libras);

- na educação de jovens e adultos (EJA) – apenas uma disciplina: Educação Matemática na EJA.

A categoria 6 – outros saberes – congrega disciplinas que ampliam o repertório do professor, como, por exemplo, temas transversais, novas tecnologias, religião etc. No caso da Matemática, foram incluídas as disciplinas referentes à Física e à Química.

As categorias 7 e 8 são semelhantes às duas outras licenciaturas já expostas.

3.1. Análise dos dados

A análise da estrutura curricular dos cursos de Matemática mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias oferecidas pelas IES concentra-se em duas categorias: conhecimentos específicos da área e conhecimentos específicos para a docência, 32,1% e 30%, respectivamente. Entre as demais categorias, 14,7% dizem respeito à categoria outros saberes que, como dito, englobam os temas transversais e novas tecnologias e, no caso da Matemática, as disciplinas de Física e Química (9,2%); Fundamentos Teóricos (13,3%), subdivididos em Sistemas Educacionais (3,6%), Pesquisa e TCC (4,6%) e Atividades Complementares (5,1%) (GATTI; NUNES, 2008, v. 2).

Embora a proporção de disciplinas relativas a conhecimentos específicos da área e conhecimentos específicos para a docência se equilibre melhor nas licenciaturas em Matemática do que nas outras licenciaturas estudadas, quando se computa o número de disciplinas em cada uma delas, em termos do número de horas-aula em cada categoria, há que ressaltar algumas diferenças. Há maior proporção de horas-aula dedicadas às disciplinas de conhecimentos especializados da área (tabela 5.5) e menor proporção de horas para conhecimentos específicos para a docência. Também há, proporcionalmente, menor número de horas para Pesquisa e TCC. Observa-se ainda que apenas 0,7% das disciplinas desta licenciatura são destinadas às modalidades e níveis de ensino específicos.

TABELA 5.5 – Total de horas das disciplinas obrigatórias segundo as categorias de análise, somados todos os cursos da amostra. Licenciatura: Matemática, 2006

Categorias		Carga horária		Disciplinas	
		Horas	%	N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	5.380	6,6	85	7,5
	Didática geral	1.307	1,6	19	1,7
	Subtotal	6.687	8,2	104	9,2
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	1.644	2,0	25	2,2
	Currículo	554	0,7	8	0,7
	Gestão escolar	392	0,5	6	0,5
	Ofício docente	100	0,1	2	0,2
	Subtotal	2.690	3,3	41	3,6
Conteúdos específicos da área		27.707	34,1	361	32,1
Formação específica para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	15.088	18,5	204	18,1
	Didáticas específicas, metodologia e práticas de ensino	8.551	10,5	116	10,3
	Saberes relacionados à tecnologia	1.356	1,7	18	1,6
	Subtotal	24.995	30,7	338	30,0
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação especial	401	0,5	7	0,6
	EJA	40	0,0	1	0,1
	Subtotal	441	0,5	8	0,7
Outros saberes		11.766	14,5	166	14,7
Pesquisa e TCC		3.027	3,7	52	4,6
Atividades complementares		4.039	5,0	58	5,1
Total		81.352	100,0	1.128	100,0

Detalhando mais a questão, a tabela 5.5 mostra a distribuição da carga horária das disciplinas em cada subcategoria de análise e a sua frequência em relação ao total. Verifica-se que, em termos de carga horária, proporcionalmente, Didática geral ocupa 1,6% do tempo da licenciatura; Conhecimentos dirigidos à escola básica, 18,5%; Conhecimentos aprofundados específicos da área disciplinar, 34,1%. Pesquisa e TCC ocupam 3,7% do tempo do curso, menos horas do

que atividades complementares (5%), que contemplam rótulos como atividades acadêmico-científico-culturais, atividades complementares, estudos independentes.

No que se refere a sistemas educacionais, que já representam muito pouco no total de horas oferecidas (3,3%), vale destacar que, desse percentual, 2,0% correspondem a estrutura e funcionamento do ensino, 0,7% das horas são dedicadas a currículo, 0,5% a gestão escolar e 0,1% a ofício docente. Apesar de disciplinas relacionadas a esses temas serem importantes na formação de professores, nota-se que os cursos de licenciatura de Matemática ainda não incorporaram em suas matrizes curriculares um número de horas maior quanto a aspectos importantes para a formação de profissionais que vão atuar nas escolas de ensino fundamental e médio. A avaliação educacional, por exemplo, problema enfrentado no dia a dia das escolas, e uma questão discutida em relação aos resultados das avaliações externas dessa disciplina (Saeb, Saresp, Enem, Pisa) e aos baixos índices apresentados pelos alunos nessas avaliações, não consta das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Matemática. Avaliar alunos não é questão trivial para educadores. Exige formação e discussão. Porém, os licenciandos em Matemática, assim como os das demais licenciaturas estudadas, não recebem essa formação, pelo que foi constatado. Observa-se, ainda, que nem todas as instituições apresentam disciplinas relacionadas a Pesquisa e TCC”, o que é preocupante, considerando que atualmente a elaboração de um trabalho de conclusão de curso é item obrigatório para a obtenção do diploma de licenciado em Matemática.

Considerando o conjunto de disciplinas optativas oferecidas pelos cursos (tabela 5.6), verifica-se que são privilegiados os conhecimentos específicos da área (42%), seguidos de outros saberes (25%) e de conhecimentos específicos para a docência (22%). Na primeira categoria, são exemplos: Corpos e Extensões, Programação não Linear e Espaços Métricos. Na segunda categoria, aparecem como optativas matérias como Ecologia e Poluição, Matemática e Meio Ambiente, Inglês Técnico I e Física Experimental III e, na terceira, Matemática Discreta e Teoria dos Conjuntos.

TABELA 5.6 – Disciplinas optativas segundo as categorias e subcategorias de análise. Licenciatura: Matemática, 2006

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	6	6,0
	Subtotal	6	6,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	0	0,0
	Currículo	0	0,0
	Gestão escolar	0	0,0
	Ofício docente	0	0,0
	Subtotal	0	0,0
Conhecimentos específicos da área		42	42,0
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	9	9,0
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	11	11,0
	Saberes relacionados à tecnologia	2	2,0
	Subtotal	22	22,0
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação especial	1	1,0
	Subtotal	1	1,0
Outros saberes		25	25,0
Pesquisa e TCC		4	4,0
Total		100	100,0

Ao relacionar a distribuição das disciplinas agrupadas nas categorias com as IES das diferentes regiões do país, verifica-se pequena variação entre elas. As regiões Nordeste e Centro-Oeste são as que possuem menor percentual de conhecimentos específicos para a docência, ao passo que a Norte e a Sul são as que mais ministram esse conjunto de disciplinas. Por outro lado, quando se compara essa categoria e a de conhecimentos específicos da área, nota-se que são as regiões Sul e Sudeste aquelas que registram maior equilíbrio na distribuição. Já a região Norte é a única em que as disciplinas relativas à formação específica para a docência superam aquelas específicas da área. O Nordeste destaca-se por ter um percentual ligeiramente superior em relação aos “sistemas educacionais” (6%). No

interior dessa categoria, chama a atenção que, no Centro-Oeste, não há registro de disciplinas direcionadas ao currículo, à gestão escolar e ao ofício docente.

3.2 Aprofundando a análise das ementas

Conforme as Diretrizes Curriculares para a Licenciatura de Matemática, os conteúdos considerados comuns a esses cursos de licenciatura são: Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Fundamentos de Análise, Fundamentos de Álgebra, Fundamentos de Geometria e Geometria Analítica. Os cursos analisados oferecem os conteúdos considerados comuns a todos os cursos de licenciatura em Matemática. Encontram-se, porém, diferenças nas denominações e quanto ao aprofundamento. O número de disciplinas em cada uma dessas subáreas também varia muito. Varia muito, ainda, a carga horária atribuída a esses conteúdos, mostrando ênfases institucionais diferentes. Às vezes, há uma só disciplina em uma subárea, outras vezes, quatro ou mais. Cerca de 16% dos currículos examinados apresentam conteúdos bastante especializados e de grande aprofundamento, importantes na formação de profissionais matemáticos, porém, não tão importantes para professores da educação básica. De outro lado, 45% desses currículos oferecem apenas conceitos básicos introdutórios. Entretanto, alguns dos cursos (21%) também trabalham esses conteúdos em disciplinas ligadas à prática de ensino como componente curricular, ou a conteúdos da educação básica.

Além dos conteúdos considerados comuns aos cursos de licenciatura em Matemática, a parte comum do currículo deve incluir conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de álgebra, geometria e análise. Todos os cursos analisados contemplam esses conteúdos, algumas vezes em disciplinas isoladas, outras sob a forma de introdução aos conteúdos do ensino superior. As denominações para as disciplinas isoladas aparecem como tópicos ou fundamentos de matemática elementar, matemática ou matemática básica, matemática para o ensino, geometria no ensino, educação matemática no ensino fundamental e no ensino médio. Os conteúdos trabalhados nessas disciplinas envolvem conjuntos numéricos, operações elementares, diversas funções (função polinomial,

logarítmica, exponencial e trigonométrica), progressões aritméticas e geométricas, geometria plana e espacial, proporcionalidade, números complexos, polinômios, equações, combinatória, matrizes e determinantes, juros simples e compostos. Em alguns cursos cujas ementas possuíam referências bibliográficas, identificou-se que, em muitas dessas disciplinas, aparecia indicação de livro dirigido a estudantes do ensino médio.

As disciplinas referentes às metodologias e práticas de ensino específicas procuram atender às 400 horas de prática como componente curricular, previstas nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica. Identificou-se que todos os cursos de licenciatura em Matemática analisados possuem disciplinas específicas referentes à prática de ensino, denominadas: Prática e Metodologia do Ensino de Matemática; Prática de Ensino de Matemática; Prática de Ensino Fundamental; Prática; Prática Pedagógica para o Ensino de Matemática; Laboratórios de Ensino; Projetos de Ensino; Instrumentação para o Ensino de Matemática, entre outras. Não se percebe, porém, um projeto intencional que relacione aspectos de formação para a docência e há ementas repetitivas e vagas.

Alguns poucos cursos contemplam uma dimensão mais ampla de formação propondo disciplinas como Introdução à Informática; Introdução à História da Matemática; Matemática, Sociedade e Cultura; Educação e Cultura; Educação Matemática e TIC; Educação Matemática e Suas Investigações; Educação Inclusiva.

Dentre os currículos e ementas analisados, verificou-se que apenas um deles não possui uma disciplina específica para trabalhar com conceitos ligados à computação. Porém, quando se trata de uso da informática para a educação, esta é referida claramente em apenas 29% dos cursos. Três dos cursos apresentam várias disciplinas com ementas que fazem referência às novas tecnologias de informação e comunicação. Observa-se, no entanto, que as ementas mostram mais uma discussão sobre a utilização dessas tecnologias do que a sua aplicação propriamente dita. Questiona-se se a forma como esse conhecimento vem sendo ministrado favorece a utilização das novas tecnologias nas práticas de ensino dos futuros professores. Ou seja, se disciplinas que apenas discutem, teoricamente, a informática no ensino e que fornecem fundamentos da computação são suficientes para uma futura prática docente com utilização das novas tecnologias.

Fica claro que esses cursos de licenciatura em Matemática estão formando profissionais com perfis diferentes, alguns com uma formação Matemática profunda, que talvez não se sintam preparados para enfrentar as situações de sala de aula, que não se restringem ao saber matemático. Outros, com uma formação pedagógica desconexa da formação específica em Matemática, forçando o licenciado a encontrar as inter-relações entre esses tipos de formação.

Uma característica também percebida nas estruturas curriculares diz respeito à incorporação da pesquisa como princípio formativo. As instituições oferecem atividades/disciplinas que permitem a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, o TCC. Algumas poucas oferecem disciplina que aborda questões ligadas à metodologia de pesquisa, outras oferecem também disciplinas que apresentam e discutem questões ligadas à pesquisa educacional e investigações em educação matemática, e ainda outras oferecem orientação para a elaboração do TCC. Essas disciplinas/atividades podem propiciar o desenvolvimento de certas competências e habilidades próprias do educador matemático, capacitando o futuro professor para se expressar escrita e oralmente com clareza e precisão; compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas; aprender continuamente, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento; identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema; estabelecer relações entre a matemática e outras áreas do conhecimento e ter uma educação abrangente, necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social. Porém, as ementas, de um lado, não permitem inferir, pelo seu conteúdo, o papel efetivo das disciplinas acerca da pesquisa educacional na direção antes mencionada e, de outro lado, tampouco permitem saber como as orientações de TCC se desenvolvem.

Considerando as fragilidades relativas a esses cursos, pode-se apontar a prática de ensino e o estágio como aspectos que merecem maior atenção na análise da formação de professores, da maneira como ela está sendo realizada pelos cursos de licenciatura. Considerando que é, principalmente, nessas disciplinas/atividades que serão desenvolvidas e discutidas as competências e habilidades que o futuro professor precisa adquirir para elaborar propostas efetivas de ensino-aprendizagem de matemática

voltadas à sua atuação na educação básica, entende-se que a clareza e a objetividade nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Matemática nessas disciplinas/atividades deixam muito a desejar. Outro aspecto que indica a fragilidade desses cursos é o desequilíbrio entre formação na área específica e formação para a docência, em que quase não existe uma perspectiva de formação integradora. Nesse sentido, a falta de critérios e de práticas, claramente explicitados nos projetos pedagógicos, que possibilitem um diálogo crescente entre os dois contextos formativos (a escola básica e o ensino superior) constitui também uma debilidade nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Matemática.

4. LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Pela pesquisa de Gatti e Nunes (2008, v. 2), a análise dos dados das grades curriculares dos cursos de Ciências Biológicas pesquisados mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias oferecidas pelas IES refere-se aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a 64,3% do total. É o maior percentual entre as licenciaturas aqui relatadas. Em seguida, mas com proporção bem menor, estão os “conhecimentos específicos para a docência”, com 10,4%. As demais categorias de disciplinas possuem uma distribuição entre 4% e 7,1%, com exceção da categoria de análise “conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos”, que representa apenas 0,8% do total. Portanto, na formação de licenciandos em Ciências Biológicas há um predomínio bastante grande de conteúdos disciplinares da área e muito pouco conteúdo relativo à educação e docência. Detalhando mais a questão, a tabela 5.7 mostra a distribuição de carga horária das disciplinas em cada subcategoria de análise e a sua frequência simples em relação ao total.

Essa distribuição indica que, das apenas 10,4% de horas dedicadas aos conhecimentos específicos para a docência, 8,4% relacionam-se às didáticas específicas, metodologias e práticas, 17,4% aos conteúdos dirigidos à escola básica, e 2,1% aos saberes relativos às tecnologias. No que se refere aos sistemas educacionais, que já representam pouco no total de disciplinas oferecidas (4,0%), vale destacar que a maior parte desse percentual corresponde a estrutura e funcionamento do ensino, sendo que conteúdos de gestão escolar e ofício docente mostram-se quase nada contemplados.

TABELA 5.7 – Total de horas das disciplinas obrigatórias segundo as categorias de análise, somados todos os cursos da amostra Licenciatura: Ciências Biológicas

Categorias		Carga horária		Disciplinas	
		Horas	%	N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	4.560	5,0	77	5,5
	Didática geral	1.269	1,4	22	1,6
	Subtotal	5.829	6,4	99	7,1
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	1.428	1,6	24	1,7
	Currículo	847	0,9	15	1,1
	Gestão escolar	244	0,3	4	0,3
	Ofício docente	801	0,9	12	0,9
	Subtotal	3.320	3,6	55	4,0
Conhecimentos específicos da área		59.507	65,0	894	64,3
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	1.358	1,5	25	1,8
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	8.007	8,7	116	8,4
	Saberes relacionados à tecnologia	160	0,2	3	0,2
	Subtotal	9.525	10,4	144	10,4
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação especial	529	0,6	11	0,8
	EJA	0	0,0	0	0,0
	Subtotal	529	0,6	11	0,8
Outros saberes		3.219	3,5	56	4,0
Pesquisa e TCC		3.067	3,3	55	4,0
Atividades complementares		6.577	7,2	75	5,4
Total		91.573	100,0	1.389	100,0

Em relação às disciplinas optativas oferecidas nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas pesquisados, observa-se que a maioria delas concentra-se, assim como entre as obrigatórias, na categoria conhecimentos específicos da área correspondendo a 59,7% (exemplos: administração biológica e legislação ambiental, biologia floral). Outros saberes e conhecimentos específicos para a docência vêm em seguida, com percentuais bem abaixo (11,9% e 10,4%, respectivamente) em relação ao

total de disciplinas optativas. Cabe ressaltar que conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas aparece com 7,5%. Como exemplos para esta última categoria, encontram-se: organização e gestão em educação especial e educação de adultos e sua organização (tabela 5.8).

TABELA 5.8 – Disciplinas optativas segundo as categorias e subcategorias de análise Licenciatura: Ciências Biológicas

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	0	0,0
	Didática geral	0	0,0
	Subtotal	0	0,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	2	3,0
	Currículo	4	6,0
	Subtotal	6	9,0
Conhecimentos específicos da área		40	59,7
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos do currículo dirigidos à escola básica	4	6,0
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	2	3,0
	Saberes relacionados à tecnologia	1	1,5
	Subtotal	7	10,4
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação especial	4	6,0
	EJA	1	1,5
	Subtotal	5	7,5
Outros saberes		8	11,9
Pesquisa e TCC		1	1,5
Total		67	100,0

No estudo em que nos baseamos, já citado, é observado que, ao relacionar a distribuição das disciplinas agrupadas nas categorias com as regiões do país, verifica-se que há algumas diferenças entre elas. As regiões Norte e Centro-Oeste são as que possuem maior número de disciplinas referentes a conteúdos disciplinares específicos da área e menor número em relação

àqueles específicos para a docência. Já na região Sudeste há um percentual um pouco maior, relativo a disciplinas voltadas às didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino (12,1%), enquanto nas regiões Norte e Centro-Oeste este percentual não alcança 4%. O Norte é a região que apresenta currículos com o menor percentual de fundamentos teóricos, mas, por outro lado, tem uma participação relativamente superior no que se refere aos conhecimentos relativos aos sistemas educacionais.

4.1. Analisando as ementas

A análise, em uma perspectiva qualitativa, procurou verificar a suficiência da formação básica diante das indicações das Diretrizes Curriculares de Ciências Biológicas (Parecer CNE/CES nº 1.301/2001) e das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002), bem como identificar o foco dos cursos, questões ligadas às disciplinas de formação docente e sua articulação com as disciplinas de formação disciplinar, as homogeneidades e heterogeneidades e as suspeitas de fragilidades no que se refere à formação docente. As análises podem sintetizar-se como segue:

a) Formação para a docência vs. formação específica

Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos das ciências biológicas) e a formação pedagógica (conteúdos da docência). Embora apareçam, na maior parte dos currículos, desde o início do curso, ou seja, as disciplinas pedagógicas não ficam mais para o último ano (antigo modelo 3+1), nas propostas analisadas ainda encontrou-se 25% de cursos cujas disciplinas pedagógicas só começam a fazer parte da grade a partir da segunda metade do curso, o que contraria a orientação da legislação que dispõe sobre a carga horária de cursos de formação de professores, especificamente a Resolução nº 2/2002, que coloca a necessidade de “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”. Essas práticas podem estar inseridas como um conjunto de atividades previstas nas ementas de diferentes disciplinas, como na composição de disciplinas específicas de prática de ensino, com os mais diferentes tópicos nas ementas. Pouco se verificou disso nas ementas.

A separação que se percebe entre conteúdos das áreas específicas de Biologia e de formação pedagógica apresenta elementos históricos desde o surgimento dos cursos de Ciências Biológicas na modalidade conjunta da licenciatura com o bacharelado (SELLES; FERREIRA, 2004).

Em muitos cursos analisados, atribui-se ao licenciado o título de biólogo, além do de professor de biologia. Tal aspecto pode estar articulado ao fato do licenciado também ter a possibilidade de obter o registro profissional nos Conselhos Regionais de Biologia e, também, ao disposto nas diretrizes de ciências biológicas no sentido de que, mesmo no caso do bacharel, este deve estar “consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional”.

b) Foco dos cursos

O foco dos cursos não está na formação de professores, alguns centrando-se na temática evolutiva, outros no meio ambiente, e outros com uma dispersão que não permite qualificar seu foco.

A articulação da universidade com as instituições de educação básica e os sistemas de ensino estadual e municipal é prevista nas ementas de poucas instituições, embora esta seja uma exigência das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores. Como os planos de estágio não constam no material analisado, pode ser que isso seja revelado em outras análises. Conforme já abordado por Ayres (2005), é necessário que a universidade estabeleça canais institucionais de interação com as escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores. Mas, hoje isto ainda não é realizado pela maioria dos cursos.

O papel social do ensino de ciências, articulado à formação cidadã, bem como o entendimento das ciências como construções humanas geradas em contextos socioculturais específicos – previsto nos PCNs de Ciências, nas diretrizes curriculares, em recentes referenciais teóricos da área (ex. KRASILCHIK; MARANDINO, 2004), e nas diretrizes para o Enade 2008, que toma como referência um perfil profissional “com consciência da importância da difusão científica, do seu papel como educador, de manter uma formação continuada, e de ser agente transformador da realidade, compreendendo a ciência como uma atividade social com

potencialidades e limitações” –, pouco foram observados nas ementas dos cursos analisados, onde praticamente não existem tópicos que abordem o papel da ciência na sociedade.

Uma proposta diferente, encontrada, foi a de um único currículo que mostra a articulação universidade-escola nas ementas da disciplina projetos integradores, que desde o primeiro semestre já propicia a produção de conhecimentos por meio de atividades de pesquisa e projetos acadêmicos ligados à escola básica. A cada semestre, a disciplina propõe um tema gerador de pesquisas discentes, com questões sucessivamente tratadas, como: perfil do professor de biologia e ciências, dificuldades de conteúdos da disciplina ciências e biologia, integração de alunos com necessidades especiais, perfil das escolas, investigações dentro da temática meio ambiente e educação ambiental, investigações dentro da temática saúde e orientação sexual. Nessas disciplinas, foi possível observar o enfoque das pesquisas na área de ensino de ciências, que se constitui atualmente como uma das possibilidades de pesquisa acadêmica, permitindo uma fundamentação teórico-prática sobre o “uso da pesquisa participativa para a solução de problemas como alternativa filosófica e metodológica para a educação em ciências”, previsto nas diretrizes de ciências biológicas como necessidade da licenciatura da área.

c) Outros aspectos a considerar

Não se observou na maioria dos cursos analisados o entendimento da área de ensino de ciências²¹ como uma das possibilidades de pesquisa acadêmica. Quando se fala de pesquisa, sempre aparece articulada com as áreas básicas da biologia.

A articulação com as novas tecnologias para mediação na educação científica não apareceu nas ementas de praticamente nenhum dos cursos analisados.

O estágio supervisionado geralmente é proposto a partir da segunda metade do curso, conforme preconiza a Resolução 2/2002 (BRASIL. MEC/CNE, 2002a). Somente em alguns poucos cursos encontrou-se

21 As pesquisas na área de ensino de ciências existem no Brasil desde a década de 1970. Atualmente existem vários cursos de pós-graduação *stricto sensu* com essa linha de pesquisa, que também é uma área de avaliação dentro da Capes/MEC.

explicitação do estágio. Exemplificando, num determinado ementário aparece, no primeiro semestre em que é oferecido, o acompanhamento de experiências de educação não formal. No próximo semestre se dedica ao mapeamento e diagnóstico da educação escolar da região com vistas à elaboração de propostas para o ensino de ciências e biologia. Em continuidade, segue o estágio supervisionado em salas de aula de ensino fundamental e médio e, por último, o estágio de intervenção em turmas de ciências e/ou biologia.

Uma inovação encontrada foi a presença em 25% dos cursos da disciplina bioética, que se articula com as novas descobertas científicas atuais. No entanto, as ementas apresentam enfoque do papel da ética nas pesquisas biológicas, e não fazem relação ao tratamento de temas que envolvem questões bioéticas na sala de aula de educação básica.

5. SÍNTESE E OBSERVAÇÕES

Sobre os cursos de Pedagogia – que respondem pela formação de professores para os primeiros anos da educação básica –, foi possível constatar que o currículo proposto nesses cursos tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso. A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe observar que na análise das ementas, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. Assim, as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários; entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula é bem reduzida. Assim, a relação teoria-prática, como reiteradamente proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa.

Nesses cursos de formação de docentes, os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) aparecem apenas esporadicamente; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes. Apresentam maiores fragilidades as ementas associadas ao ensino de ciências, história e geografia para os primeiros anos do ensino fundamental, por não explicitarem os conteúdos referentes.

Poucos cursos de licenciatura em Pedagogia propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento e formação de competências na área de educação infantil, e menos ainda em relação a modalidades educacionais (EJA e educação especial), seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais. As disciplinas optativas oferecidas pelos cursos tendem a referir-se mais frequentemente aos fundamentos teóricos da educação e a outros saberes (incluindo algumas vezes os temas transversais com referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996).

Os estágios, obrigatórios, são registrados de modo vago, com pouquíssimas exceções. Não há propriamente projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão dos mesmos.

Uma observação final: a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Quanto às demais licenciaturas analisadas em seus currículos – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas – que respondem pela formação inicial de professores que irão lecionar do 6º ao 9º (ou 5º-8º) ano do ensino fundamental e no ensino médio, verificou-se que:

- Predomina nos currículos a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento.
- Há grande dissonância entre os projetos pedagógicos formulados e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, parecendo que aqueles são documentos que não orientam de fato a realização dos cursos.

- Raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos.
- A questão das práticas de ensino, exigidas pelas diretrizes curriculares, mostra-se problemática, pois às vezes se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, outras vezes aparecem em separado, mas com ementas muito vagas.
- Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência).
- Saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes.
- Aparecem nos currículos muitas horas dedicadas a atividades complementares, ou seminários, ou atividades culturais etc., que ficam sem nenhuma especificação quanto a que se referem, se são atividades acompanhadas por docentes, seus objetivos, etc.
- Os cursos de licenciatura em Letras e em Ciências Biológicas registram percentual em torno de 10% de disciplinas ligadas à formação para a docência.
- Os cursos de licenciatura em Matemática se diferenciam por apresentarem um percentual um pouco maior de disciplinas relativas aos conhecimentos específicos para a docência.
- As disciplinas da categoria conhecimentos relativos aos sistemas educacionais registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. Quando se desagrega esta categoria, nota-se que a maior parte das matérias aloca-se em estrutura e funcionamento do ensino, ficando aspectos ligados a currículo, a gestão escolar e a ofício docente com percentuais irrisórios.
- Uma parte dessas licenciaturas promovem especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação.

Reafirma-se o que já está colocado em vários estudos sobre as licenciaturas: que elas ocupam um lugar secundário no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico.

6. QUEM SÃO OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DAS CARREIRAS QUE CONDUZEM À DOCÊNCIA?

Para conhecer as características dos estudantes brasileiros que frequentam os cursos que conduzem à docência, foi feito uso do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade), aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do MEC aos iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de Pedagogia²² e licenciatura de 2005²³. O curso de Pedagogia, embora seja também um curso de licenciatura, foi considerado como categoria isolada pelas características específicas que possui.

Além dos estudantes dos cursos de Pedagogia, fizeram parte das provas do Enade em 2005 os alunos dos cursos das seguintes áreas de conhecimento: Biologia, Física, Química, Matemática, História, Geografia e Letras. Para fins desta análise, obteve-se um total de 137.001 sujeitos.

22 As provas do Enade foram aplicadas apenas aos alunos dos cursos de Pedagogia, embora houvesse outros cursos de formação para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, como os Normais Superiores.

23 Licenciatura é uma nomenclatura genérica que foi utilizada para incluir todos os títulos adotados para os cursos de formação docente, a saber, os de: Licenciatura propriamente ditos; Formação de Professores; Formação Única, Tecnológicos e Bacharelado. Os tecnológicos foram incluídos porque possibilitam a formação de professores de química, componente curricular de formação geral no ensino básico. O bacharelado foi considerado porque pode constituir a primeira etapa de uma formação que se completa com a licenciatura, oferecida ou não pela mesma unidade. Em vista da ambiguidade que pode ser gerada pela nomenclatura dos cursos, visto que alguns deles formam outros profissionais que não docentes, para afinar mais o perfil dos estudantes quanto à expectativa de exercício do magistério optou-se por tomar como sujeitos tão-somente aqueles que responderam afirmativamente à questão “quer ser professor?”, ou que declararam ainda não se ter decidido pelo magistério.

Entre os estudantes de Pedagogia, cerca de 8,5% afirmaram “não querer ser professor” e entre os licenciandos esse percentual subiu para 10% (tabela A1).

A fonte utilizada para a organização das tabelas de dados foi: CD-ROM: Microdados – Enade – MEC/Inep, 2005. As tabelas com prefixo A encontram-se no anexo ao final do volume.

I. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

I.1. As escolhas segundo as áreas de formação

No conjunto dos cursos, os estudantes de Pedagogia correspondem a 28,7% dos sujeitos. Observe-se, porém, que os alunos de Letras são também muito numerosos, quase se igualando em quantidade aos de Pedagogia. Não obstante, tiveram de ser computados nas Letras os estudantes de Língua Portuguesa e os de língua estrangeira, porque a nomenclatura genérica adotada por alguns cursos impossibilita identificar a modalidade de formação ministrada, o que resulta em perda de informação. Sabe-se contudo que, entre os estudantes dos cursos que se declaram especificamente como de formação de professores de Língua Portuguesa, encontram-se 72,7% do total dos estudantes de Letras, e que, entre os que formam explicitamente professores de língua estrangeira, computam-se 21,8 %.

Chama a atenção o percentual relativamente pequeno no Enade de alunos dos cursos de Matemática, sobretudo quando se tem em conta que, juntamente com Língua Portuguesa, a Matemática constitui o componente curricular que possui o maior número de aulas na escola básica, o que anuncia provável falta de professor na área, como já apontado pelos estudos do Inep e Conselho Nacional de Educação. Mais crítica é ainda a proporção dos estudantes das ciências “duras”: Física e Química, áreas tradicionalmente deficitárias quanto ao número de professores nos sistemas escolares não só brasileiros, como de diversos países (AGUERRONDO, 2004). Certamente os estudantes dessas áreas encontram melhores ofertas de trabalho fora da docência. Mas, vale repetir, os componentes curriculares da área de ciências somente figuram desagregados no ensino médio, que possui um contingente relativamente pequeno de alunos em relação ao ensino fundamental (19% das matrículas na escola básica).

TABELA 6.1 – Licenciandos por curso – Enade, 2005

		N	%
Pedagogia		39.359	28,7
Demais cursos	Biologia	17.718	12,9
	Física	2.840	2,1
	Geografia	9.459	6,9
	História	15.587	11,4
	Letras	38.770	28,3
	Matemática	9.320	6,8
	Química	3.948	2,9
	Subtotal Lic.	97.642	71,3
Total		137.001	100,0

Fonte: MEC/Inep/Deaes, Enade 2005.

1.2. Expectativas em relação ao curso

Quando indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos.

TABELA 6.2 – Principal razão para a escolha por licenciatura – Enade, 2005

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		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: MEC/Inep/Deaes, Enade 2005.

Observe-se, contudo, que a escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia.

Entre os estudantes de Pedagogia 28,2% já têm trabalho na área e 16,6% trabalham em outra área, mas pretendem buscar atividade na área de graduação; já entre os licenciandos são apenas 15,6% os que trabalham na área, mas é maior o percentual dos que pretendem nela trabalhar: 23,5%. Surpreende o grande percentual de estudantes dos dois grupos que têm a intenção de se dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação (31,8% e 33,3% respectivamente, tabela A2).

1.3. Idade

Outro dado não esperado é que há menos da metade dos estudantes na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos: (46%); entre 25 a 29 anos situam-se pouco mais de 20% deles e proporção semelhante está na faixa dos 30 a 39 anos. É possível, porém, fazer uma distinção entre os estudantes de Pedagogia e os demais: os primeiros tendem a ser mais velhos. Enquanto apenas 35% dos alunos de Pedagogia estão na faixa ideal, essa proporção aumenta para os estudantes das demais licenciaturas, sendo que entre os alunos de Letras e da área de humanas a proporção na faixa ideal está em torno de 45% e, para os da área de ciências e Matemática, fica entre 51% e 65%. Os alunos de Pedagogia são também mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, no intervalo de 30 a 39 anos, ou acima de 40 anos, conforme a tabela 6.3.

TABELA 6.3 – Licenciandos segundo a faixa etária – Enade, 2005

	Até 17		18 a 24		25 a 29		30 a 39		40 a 49		50 a 64		65 ou mais		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pedagogia	20	0,1	13.671	34,7	8.610	21,9	10.466	26,6	5.380	13,7	1.189	3,0	23	0,1	39.359	100,0
Biologia	209	1,2	11.546	65,2	3.112	17,6	2.003	11,3	719	4,1	125	0,7	4	0,0	17.718	100,0
Física	32	1,1	1.719	60,5	633	22,3	322	11,3	110	3,9	24	0,8	0	0,0	2.840	100,0
Geografia	35	0,4	4.206	44,5	2.083	22,0	2.044	21,6	900	9,5	188	2,0	3	0,0	9.459	100,0
História	80	0,5	7.069	45,4	3.297	21,2	3.267	21,0	1.496	9,6	369	2,4	9	0,1	15.587	100,0
Letras	254	0,7	17.762	45,8	8.370	21,6	8.183	21,1	3.413	8,8	771	2,0	17	0,0	38.770	100,0
Matemática	72	0,8	4.737	50,8	1.875	20,1	1.823	19,6	675	7,2	134	1,4	4	0,0	9.320	100,0
Química	4	0,1	2.242	56,8	968	24,5	553	14,0	156	4,0	25	0,6	0	0,0	3.948	100,0
Total	706	0,5	62.952	46,0	28.948	21,1	28.661	20,9	12.849	9,4	2.825	2,1	60	0,0	137.001	100,0

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

A diferença de idade entre os estudantes de Pedagogia e os alunos das demais licenciaturas pode ser entendida em parte por razões conhecidas: a certificação obrigatória para o professor das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil era a de nível médio até a promulgação da Lei nº 9.394, em 1996. Uma vez formados, os professores geralmente começavam a lecionar para depois se dirigirem ao curso superior.

Os dados relativos ao período em que o conjunto dos estudantes concluiu o ensino médio mostram que apenas 37,6% deles ingressaram nos cursos superiores atuais logo após o término do nível médio, ou seja, o ingresso tardio nos cursos para a docência constitui a regra antes que a exceção (tabela A3).

Mais velhos, pouco mais da metade dos estudantes de Pedagogia são solteiros (53,6%), enquanto esse percentual sobe a 68,7% entre os de outras áreas (tabela A4).

1.4. Mulheres e homens

O primeiro dado que salta à vista na tabela 6.4 é a feminização da docência: 75,4% dos estudantes são mulheres. Como é sabido, este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério

das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula.

Predominantes especialmente no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia: 92,5% na atualidade.

TABELA 6.4 – Licenciandos segundo o sexo – Enade, 2005

	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Pedagogia	2.939	7,5	36.420	92,5	39.359	100,0
Biologia	4.911	27,7	12.807	72,3	17.718	100,0
Física	2.024	71,3	816	28,7	2.840	100,0
Geografia	4.337	45,9	5.122	54,1	9.459	100,0
História	6.779	43,5	8.808	56,5	15.587	100,0
Letras	6.661	17,2	32.109	82,8	38.770	100,0
Matemática	4.237	45,5	5.083	54,5	9.320	100,0
Química	1.799	45,6	2.149	54,4	3.948	100,0
Total	33.687	24,6	103.314	75,4	137.001	100,0

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

O processo de feminização das outras licenciaturas, um pouco mais tardio que o dos cursos de formação das professoras primárias, ocorreu acompanhando a expansão dos ginásios, nos anos 1950 e 1960, e a popularização da escola de primeiro grau de 8 anos, após a Lei nº 5.692/71, que foi seguida da perda relativa de prestígio dos professores, e em particular dos licenciados, e da piora nas condições de trabalho e remuneração. Mas nesse segmento da docência – o do professor especialista – os homens ainda

mantêm uma presença significativa, chegando a constituir quase a metade dos estudantes em vários cursos e representando mais de 70% dos alunos de Física. Em Letras confirma-se a forte presença feminina constatada em estudos anteriores (ROSEMBERG; AMADO, 1992; SETTON, 1994) e na Biologia, um curso cujo perfil é de estudantes mais novas, recém-saídas do ensino médio, elas também são muito numerosas.

A despeito do processo de feminização do magistério, as relações de gênero na constituição das especificidades da profissionalização e da organização do trabalho docente apenas nas últimas décadas passaram a ser objeto de estudos mais aprofundados no Brasil (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; ALMEIDA, 1996; ROSEMBERG; AMADO, 1992; BRUSCHINI; AMADO, 1988; CARVALHO, 1996).

1.5. Situação socioeconômica

Os estudos sobre os professores costumam descrevê-los como uma categoria profissional relativamente homogênea, proveniente, em larga medida, dos estratos médios da população. Não obstante, pesquisas mais recentes têm apontado diferenças de renda dignas de nota entre os docentes de acordo com o nível educacional a que se dedicam, a região do país, a dependência público/privada dos estabelecimentos em que trabalham e a localização rural ou urbana das escolas, o que é também reiterado no presente estudo por dados apresentados mais adiante (FANFANI, 2007; UNESCO, 2004; SAMPAIO, 2002).

TABELA 6.5 – Licenciandos: renda mensal da família – Enade, 2005

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Até 3 salários mínimos.	16.473	41,9	37.237	38,1	53.710	39,2
(B)	De 3 a 10 salários mínimos.	19.340	49,1	49.758	51,0	69.098	50,4
(C)	De 11 a 20 salários mínimos.	2.483	6,3	7.564	7,7	10.047	7,3
(D)	De 21 a 30 salários mínimos.	496	1,3	1.599	1,6	2.095	1,5
(E)	Mais de 30 salários mínimos.	221	0,6	791	0,8	1.012	0,7
	Branco	295	0,7	581	0,6	876	0,6
	Resp. inválidas	51	0,1	112	0,1	163	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Os atuais estudantes dos cursos de nível superior para a docência formam um grupo majoritário (50,4%) que se concentra nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos. Ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas em relação aos alunos de Pedagogia nas diferentes faixas salariais superiores, conforme aponta a tabela 6.5. Observa-se, entretanto, uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%), e escassa a frequência de sujeitos nas faixas mais elevadas de renda. O fato pode sugerir, como já o faziam Pucci, Oliveira e Sguissard (1991), que estaria havendo um processo de proletarização dos trabalhadores em educação, mas pode ser igualmente interpretado como uma forma de ascensão de certos estratos populacionais a carreiras mais qualificadas.

Outro indício da modesta origem social de um bom número desses estudantes aparece quando se observa a tabela 6.6. Ela indica que, em média, apenas 26,2% dos alunos não trabalham e são inteiramente custeados pela família. Ou seja, trata-se de estudantes que, na maioria, são trabalhadores.

TABELA 6.6 – Licenciandos: estudo, trabalho e sustento familiar

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.	8.240	20,9	27.714	28,4	35.954	26,2
(B)	Trabalho e recebo ajuda da família.	10.643	27,0	27.148	27,8	37.791	27,6
(C)	Trabalho e me sustento.	4.342	11,0	11.508	11,8	15.850	11,6
(D)	Trabalho e contribuo com o sustento da família.	12.936	32,9	23.109	23,7	36.045	26,3
(E)	Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.	3.093	7,9	7.914	8,1	11.007	8,0
	Branco	66	0,2	154	0,2	220	0,2
	Resp. inválidas	39	0,1	95	0,1	134	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Quanto às relações entre estudo, trabalho e sustento familiar, é possível detectar diferenças mais acentuadas entre os estudantes de Pedagogia e os licenciandos de outras áreas, provavelmente bastante associadas à faixa etária, mas tendo em conta que muitos estudantes já trabalham como docentes. As diferenças também podem ser devidas aos diferentes regimes de trabalho dos professores polivalentes e dos que lecionam componentes curriculares específicos. Entre os alunos de Pedagogia, 40,8% trabalham e contribuem para o sustento da família, e, dentre esses, 7,9% são os principais responsáveis pela sua manutenção, ao passo que, entre os demais licenciandos, o percentual dos que trabalham e contribuem para o sustento da família baixa para 31,8%, embora uma proporção semelhante à dos pedagogos seja chefe de família.

Quanto à jornada semanal dos que trabalham (tabela 6.7), os que têm carga horária de trabalho integral (40 horas) nos dois grupos representam 43,3% das respostas; os que trabalham mais de 20 e menos de 40 horas por semana são 23,3% entre os estudantes de Pedagogia e 20,1% entre os das outras licenciaturas. Ou seja, trata-se de alunos que, na sua grande maioria, empregam o seu tempo em outras ocupações que não o estudo e o fazem em atividades laborais.

TABELA 6.7 – Licenciandos: carga horária da atividade remunerada

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Não exerço/não exerci atividade remunerada.	4.862	12,4	16.333	16,7	21.195	15,5
(B)	Trabalho/trabalhei eventualmente.	1.731	4,4	5.924	6,1	7.655	5,6
(C)	Trabalho/trabalhei até 20 horas semanais.	6.260	15,9	12.494	12,8	18.754	13,7
(D)	Trabalho/trabalhei mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.	9.187	23,3	19.643	20,1	28.830	21,0
(E)	Trabalho/trabalhei em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.	16.935	43,0	42.350	43,4	59.285	43,3
	Branco	309	0,8	748	0,8	1.057	0,8
	Resp. inválidas	75	0,2	150	0,2	225	0,2

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Considerando que a maior parte dos cursos presenciais de formação para a docência pertence à iniciativa privada, não surpreende que o ingresso de alunos provenientes de segmentos de renda mais baixa nos cursos de nível superior venha sendo favorecido por políticas ou iniciativas institucionais de apoio ao custeio das despesas do curso. Cerca de 35% dos alunos recebem bolsas de estudos ou algum tipo de financiamento, integral ou parcial, seja do governo federal, por intermédio do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) (3,3%), seja das próprias instituições mantenedoras dos cursos (13,8%), ou de outrem (tabela A5).

1.6. A bagagem cultural

A escolaridade dos pais (tabelas 6.8 e 6.9) pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados esses aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Observa-se, contudo, que há também uma proporção, que não é tão pequena para os padrões de escolaridade da população, de alunos que têm pais com instrução de nível médio que, quando somada à dos que têm pais com instrução superior, demarca a heterogeneidade no seio dos próprios grupos de estudantes.

TABELA 6.8 – Licenciandos: escolaridade dos pais

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Nenhuma escolaridade.	4.326	11,0	8.196	8,4	12.522	9,1
(B)	Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série.	18.303	46,5	38.587	39,5	56.890	41,5
(C)	Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série.	6.203	15,8	17.371	17,8	23.574	17,2
(D)	Ensino médio.	7.240	18,4	22.151	22,7	29.391	21,5
(E)	Superior.	2.982	7,6	10.583	10,8	13.565	9,9
	Branco	255	0,6	648	0,7	903	0,7
	Resp. inválidas	50	0,1	106	0,1	156	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

TABELA 6.9 – Licenciandos: escolaridade das mães

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Nenhuma escolaridade.	3.910	9,9	7.087	7,3	10.997	8,0
(B)	Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série.	17.046	43,3	34.477	35,3	51.523	37,6
(C)	Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série.	6.722	17,1	18.206	18,6	24.928	18,2
(D)	Ensino médio.	8.204	20,8	24.515	25,1	32.719	23,9
(E)	Superior.	3.367	8,6	13.055	13,4	16.422	12,0
	Branco	77	0,2	227	0,2	304	0,2
	Resp. inválidas	33	0,1	75	0,1	108	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos estudantes dos demais cursos. Se as diferenças de renda familiar são apenas ligeiramente maiores para os demais licenciandos, elas se mostram bem mais acentuadas a favor destes últimos no que tange à bagagem cultural da família de origem.

No estudo comparativo realizado pela UNESCO sobre a condição docente, utilizando amostras representativas de professores da escola básica da Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, as diferenças para menos quanto ao capital cultural familiar entre os professores brasileiros e os dos demais países mostraram-se mais acentuadas ainda, uma vez que nesses países os docentes provêm de famílias cujos pais, na sua maioria, têm instrução de nível médio e superior (FANFANI, 2007).

De qualquer modo, a formação para a docência agrega, e em particular no caso brasileiro, um capital cultural aos estudantes que, ainda mais do que a renda, parece constituir um importante distintivo social.

1.7. Escolaridade anterior dos alunos e domínio de língua estrangeira

Os estudantes provêm, em sua maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente (tabela A6). A proporção de alunos que frequentaram apenas o ensino médio privado é menor entre os alunos da Pedagogia (14,3%) do que entre os das demais licenciaturas (18,3%).

Como se pode ver na tabela 6.10, a modalidade de ensino médio concluída varia significativamente entre os dois grupos. Enquanto entre os alunos de Pedagogia a proporção dos que fizeram o curso do magistério no ensino médio (41,8%) chega a ser ligeiramente superior à dos que frequentaram o curso de formação geral, entre os alunos de outras licenciaturas são 57,9% os que cursaram esta modalidade e mais 14,1% os que fizeram cursos técnicos de nível médio.

O percentual de estudantes que procedem do supletivo situa-se em torno de 6% nos dois grupos.

TABELA 6.10 – Licenciandos: tipo de ensino médio concluído

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Comum ou de educação geral, no ensino regular.	15.665	39,8	56.528	57,9	72.193	52,7
(B)	Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.) no ensino regular.	3.801	9,7	13.768	14,1	17.569	12,8
(C)	Profissionalizante magistério de 1ª a 4ª série (Curso Normal), no ensino regular.	16.461	41,8	19.501	20,0	35.962	26,2
(D)	Supletivo.	2.603	6,6	6.067	6,2	8.670	6,3
(E)	Outro curso.	647	1,6	1.446	1,5	2.093	1,5
	Branco	81	0,2	151	0,2	232	0,2
	Resp. inválidas	101	0,3	181	0,2	282	0,2

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

O conhecimento de língua estrangeira tem, por sua vez, significado uma barreira importante no acesso aos cursos superiores mais concorridos (BORGES; CARNIELLI, 2005). Embora nas escolas de nível médio o ensino dominante de língua estrangeira seja o do inglês, verifica-se que em torno de 60% dos estudantes de Pedagogia não possuem sequer um domínio elementar desse idioma, o que ocorre com 40,3% dos alunos das demais licenciaturas (tabela 6.11).

TABELA 6.11 – Licenciandos: conhecimento da língua inglesa

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Leio, escrevo e falo bem.	918	2,3	7.064	7,2	7.982	5,8
(B)	Leio, escrevo e falo razoavelmente.	5.330	13,5	23.236	23,8	28.566	20,9
(C)	Leio e escrevo, mas não falo.	3.429	8,7	11.376	11,7	14.805	10,8
(D)	Leio, mas não escrevo nem falo.	6.260	15,9	16.357	16,8	22.617	16,5
(E)	Praticamente nulo.	23.335	59,3	39.323	40,3	62.658	45,7
	Branco	57	0,1	180	0,2	237	0,2
	Resp. inválidas	30	0,1	106	0,1	136	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Cerca de 30% dos licenciandos das áreas que não a Pedagogia leem, escrevem e falam inglês, mas esse percentual cai pela metade entre os alunos de Pedagogia. Do mesmo modo, entre os que afirmam possuir razoável domínio do idioma estrangeiro escrito, os licenciandos constituem o maior grupo.

Em suma, no que diz respeito ao capital cultural escolar propriamente dito, é possível afirmar que, no cômputo geral, o grupo dos estudantes de Pedagogia possui uma bagagem um pouco menos aquinhoadada que a dos outros licenciandos

1.8. Consumo cultural

Importantes mediadores na transmissão da cultura sistematizada, muito do que os professores sabem, sentem, pensam e a forma como atuam nas escolas tem a ver não apenas com as experiências estritas de escolarização que têm, mas com a sua própria experiência de vida e com as formas mais amplas pelas quais eles se inserem na sociedade contemporânea e se relacionam com os bens culturais. Daí o interesse, expresso em muitas pesquisas recentes, de obter informações sobre o consumo de outros bens culturais pelos professores (UNESCO, 2004; FANFANI, 2007; CNTE, 2003). Quanto a essa questão, é preciso ter em mente que a oferta de bens culturais é muito variável conforme as localidades, além do que os estudos têm alertado que o seu consumo se diferencia segundo os estratos sociais de que provêm os docentes e o nível de ensino a que se dedicam.

Quanto aos hábitos de leitura dos estudantes (tabela 6.12), a frequência com que os estudantes leem livros é semelhante entre os estudantes de Pedagogia e demais licenciandos. Em média 28% deles afirmam ter lido no máximo até dois livros durante o ano, e 35,8% leram entre três e cinco livros, excluindo os escolares.

TABELA 6.12 – Licenciandos: número de livros lidos no ano, excetuando os escolares

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Nenhum. (Passe para questão 19)	2.898	7,4	10.014	10,3	12.912	9,4
(B)	No máximo dois.	11.538	29,3	26.887	27,5	38.425	28,0
(C)	Entre três e cinco.	14.913	37,9	34.111	34,9	49.024	35,8
(D)	Entre seis e oito.	4.904	12,5	11.992	12,3	16.896	12,3
(E)	Mais de oito.	4.887	12,4	14.137	14,5	19.024	13,9
	Branco	202	0,5	422	0,4	624	0,5
	Resp. inválidas	17	0,0	79	0,1	96	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Mas há ainda um percentual razoável dos que não leem livros além do que lhes é solicitado nos cursos e, entre esses, são mais numerosos os alunos das outras licenciaturas que não a Pedagogia.

Quanto aos gêneros, as obras literárias aparecem como as preferidas dos licenciandos de outras áreas quando comparados com os de Pedagogia (46,7% contra 27%), ao passo que os livros técnicos ou de autoajuda parecem interessar mais aos estudantes de Pedagogia (35,95% contra 24,6%, tabela A7).

Cerca de metade dos alunos afirma ler jornal algumas vezes na semana ou diariamente, mas 35% deles o fazem raramente (tabela A8). Entretanto, o meio mais utilizado para se manterem atualizados sobre os acontecimentos contemporâneos é a televisão (58,3%) e, reforçando a cultura imagética que predomina entre as novas gerações, a internet (19%) supera os jornais (12,8%) entre esses meios de comunicação (tabela A9).

O cinema é a atividade cultural preferida pela maioria dos estudantes (42,8%), a que se seguem os shows ou concertos musicais (23,9%), depois os espetáculos teatrais (16,9%) e a dança (10,5%) (tabela A10). Mesmo considerando que o tempo disponível do conjunto dos estudantes não é o mesmo dos profissionais plenos, ainda que boa parte deles já trabalhe, o índice de respostas a esse quesito não permite inferir que a frequência a essas atividades seja equivalente à das preferências indicadas. Os estudos sobre os professores urbanos, como os da UNESCO, trazem indicadores semelhantes aos encontrados nesta pesquisa, mas mostram que o aluguel de filmes em videolocadoras é uma prática muito usual entre eles (CNTE, 2003; UNESCO, 2004; FANFANI, 2007).

1.9. Uso de computador

Considerando que as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) ampliam grandemente as oportunidades de acesso à cultura, as respostas dos estudantes de nível superior oferecem uma imagem positiva quanto ao acesso que possuem a elas e à capacidade que têm de com elas operar. Em média, apenas 5% dos alunos afirmam não utilizar computador e 63,7% o utilizam com muita frequência. Cerca de 81,3% têm acesso à internet e 87,6% consideram que têm bom domínio de informática.

Esse dado contrasta com a desigualdade de acesso e utilização do microcomputador e internet pelos docentes em exercício, o que leva a supor que, em parte, seriam as condições institucionais que estariam favorecendo o seu uso intensivo nos cursos de formação, o que não acontece nas mesmas proporções quando se considera o trato com as tecnologias da comunicação que têm os professores que trabalham na escola básica, de que dão indicações as pesquisas referidas.

É sugestivo que o uso mais frequente do computador entre os estudantes seja para a realização de trabalhos escolares (92,6%, tabela A11), mas ele é também bastante empregado na comunicação por correio eletrônico (69,7%), realização de trabalhos profissionais (62,1%) e para entretenimento (59,8%). Não há diferenças muito significativas quanto à sua utilização entre os dois grupos de estudantes.

2. CONDIÇÕES EDUCATIVAS OFERECIDAS PELAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS

O questionário do Enade inclui também quesitos referentes à opinião dos estudantes sobre as condições educativas oferecidas pelos cursos, o que permite obter um panorama nacional representativo de aspectos importantes da formação recebida. Para analisar esses dados foram consideradas apenas as respostas dos alunos concluintes, perfazendo um total de 68.955 sujeitos, uma vez que só eles tinham condições de fazer uma apreciação que retratasse o curso no seu conjunto. As informações contidas nesses quesitos precisam, no entanto, ser tomadas com maior cautela, porque são ainda mais suscetíveis ao viés da deseabilidade das respostas.

Quanto ao número de alunos por turma (tabela 6.13), os cursos de Pedagogia tendem a ter classes maiores que os das demais licenciaturas.

TABELA 6.13 – Licenciandos: número aproximado de estudantes por turma no curso

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Até 30.	5.234	25,2	18.403	38,4	23.637	34,4
(B)	Entre 31 e 50.	11.626	56,0	23.809	49,7	35.435	51,6
(C)	Entre 51 e 70.	2.883	13,9	4.436	9,3	7.319	10,7
(D)	Entre 71 e 100.	873	4,2	980	2,0	1.853	2,7
(E)	Mais de 100.	86	0,4	133	0,3	219	0,3
	Branco	46	0,2	80	0,2	126	0,2
	Resp. inválidas	26	0,1	40	0,1	66	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

No geral, cerca de metade dos estudantes frequentam classes que possuem entre 31 e 50 alunos, mas há uma proporção grande de turmas pequenas, com até 30 estudantes, e proporções pequenas de turmas muito numerosas com mais de 70 alunos.

Cerca de 25% dos cursos não possuem laboratórios, segundo os alunos. Entre os que respondem haver laboratórios nos cursos, cerca da metade afirma que eles estariam atualizados e bem conservados, sendo que as opiniões mais favoráveis tendem a ser dos alunos de Pedagogia (tabela A12).

Não se sabe, porém, exatamente, de que tipo são tais laboratórios, em particular nos cursos de ciências humanas e de Pedagogia.

Pouco menos da metade dos alunos utiliza a biblioteca de sua instituição com razoável frequência; cerca de um quarto deles a utiliza muito e proporção semelhante o faz raramente. É pequena a porcentagem, mas ainda há 1.521 alunos que declaram não haver biblioteca nos cursos em que estão matriculados! E também há alunos que afirmam não fazer uso da biblioteca de sua instituição. Esses dados estão exibidos na tabela 6.14:

TABELA 6.14 – Licenciandos: frequência de uso da biblioteca da instituição

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	A instituição não tem biblioteca.	379	1,8	1.142	2,4	1.521	2,2
(B)	Nunca a utilizo.	607	2,9	1.220	2,5	1.827	2,7
(C)	Utilizo raramente.	5.167	24,9	10.816	22,6	15.983	23,3
(D)	Utilizo com razoável frequência.	9.724	46,8	21.760	45,4	31.484	45,9
(E)	Utilizo muito frequentemente.	4.841	23,3	12.806	26,7	17.647	25,7
	Branco	24	0,1	87	0,2	111	0,2
	Resp. inválidas	32	0,2	50	0,1	82	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Embora entre 60% e 70% dos sujeitos dos dois grupos considerem o acervo das bibliotecas atualizado ou medianamente atualizado, os alunos de outras licenciaturas que não a Pedagogia tendem a ser mais rigorosos no que diz respeito à questão (tabela A13). Ambos os grupos parecem estar satisfeitos quanto à adequação dos horários de funcionamento das bibliotecas às suas necessidades (tabela A14).

Quanto aos microcomputadores para atender às necessidades do curso de graduação, 28,5% dos estudantes afirmam ter pleno acesso a eles e 57,2% os utilizam com limitações. Os demais não utilizam microcomputadores na faculdade, seja porque não os há na instituição, seja porque não estão disponíveis, ou porque consideram que o curso não necessita desse tipo de recurso (tabela A15).

2.1. Apreciação do trabalho docente e do currículo do curso pelos alunos

Com a intenção de obter uma apreciação dos estudantes sobre a dimensão social contemplada nos cursos, solicitou-se aos alunos que precisassem em que medida a frequência aos cursos lhes teria possibilitado refletir sobre a realidade brasileira nos seguintes aspectos: analfabetismo; desigualdades econômicas e sociais; desemprego; habitação; discriminação de cor, gênero e minorias; diversidades regionais; segurança e criminalidade, e exploração do trabalho infantil e adulto. Cerca de 70% dos estudantes declararam que os cursos contribuíram para o entendimento dessas questões de maneira ampla ou parcial, mas a tônica social no curso de Pedagogia parece ser nitidamente maior que no conjunto das demais licenciaturas (tabelas A16 a A23).

Quanto à integração dos componentes curriculares, cerca de 85% dos alunos consideram que as disciplinas são plenamente articuladas ou que se vinculam por blocos ou áreas de conhecimento, porém, no entender dos alunos de Pedagogia, os cursos são mais integrados do que os dos outros licenciandos. No geral, poucos são os estudantes que admitem a falta de integração no currículo (tabela A24). Em torno de 75% deles consideram ainda que as orientações contidas nos planos de ensino são relevantes para o desenvolvimento do curso (tabela A25) e, para 84,4% dos estudantes, os professores têm se mostrado atualizados e com bom domínio das disciplinas que ministram (tabela A26).

Sobre as estratégias de ensino utilizadas pela maioria dos docentes (tabela 6.15), verifica-se a predominância absoluta das aulas expositivas, a maioria delas, segundo os alunos, envolvendo a sua participação. Na Pedagogia destaca-se também a utilização de trabalhos em grupo na sala de aula (31,3%).

TABELA 6.15 – Licenciandos: técnica de ensino utilizada pela maioria dos professores, de modo predominante

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Aulas expositivas (preleção).	1.203	5,8	9.367	19,6	10.570	15,4
(B)	Aulas expositivas, com participação dos estudantes.	12.088	58,2	28.587	59,7	40.675	59,2
(C)	Aulas práticas.	447	2,2	1.361	2,8	1.808	2,6
(D)	Trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala de aula.	6.506	31,3	7.306	15,3	13.812	20,1
(E)	Outra.	444	2,1	1.098	2,3	1.542	2,2
	Branco	46	0,2	88	0,2	134	0,2
	Resp. inválidas	40	0,2	74	0,2	114	0,2

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Como, na prática docente da escola básica, os professores tendem a reproduzir mais as experiências provenientes da sua vivência como estudantes do que as teorias com as quais entram em contato, um dado preocupante é o extremo desequilíbrio, nos cursos de formação docente, entre as abundantes aulas expositivas e a absoluta escassez de aulas práticas em todos os cursos. Não obstante, um bom número de alunos afirma realizar atividades de pesquisa como estratégias de aprendizagem em muitas disciplinas (67%) (tabela A27).

Em que pese essa afirmação, um curso feito à base de apostilas e resumos, e cópias de trechos ou capítulos de livros, é basicamente o que forma a maioria dos atuais estudantes para o magistério, quer nos cursos de Pedagogia, quer nos das demais licenciaturas! Esse o tipo de material mais utilizado pelos alunos, segundo 67% das respostas (tabela 6.16).

TABELA 6.16 – Licenciandos: tipo de material mais utilizado durante o curso

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Livros-texto e/ou manuais.	5.150	24,8	14.697	30,7	19.847	28,9
(B)	Apostilas e resumos.	8.270	39,8	15.840	33,1	24.110	35,1
(C)	Cópias de trechos ou capítulos de livros.	6.914	33,3	15.054	31,4	21.968	32,0
(D)	Artigos de periódicos especializados.	261	1,3	782	1,6	1.043	1,5
(E)	Anotações manuais e cadernos de notas.	109	0,5	1.279	2,7	1.388	2,0
	Branco	43	0,2	148	0,3	191	0,3
	Resp. inválidas	27	0,1	81	0,2	108	0,2

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

É levado a crer que os estudantes têm contato quase que tão-somente com materiais textuais grandemente fragmentados. A julgar pelas respostas dos alunos, os artigos de periódicos especializados – veículos por onde circulam mais intensamente os resultados das pesquisas nas áreas disciplinares de referência – não passam de resíduos pouco significativos.

Quanto aos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores (tabela 6.17), nos cursos de Pedagogia predominam os trabalhos em grupo (50,4%), seguidos de provas escritas discursivas (31,7%), ao passo que nos outros cursos de licenciatura as provas escritas são, de longe, a modalidade de avaliação mais empregada (68,6%), seguida, em bem menor proporção, dos trabalhos em grupo (19,1%). Os demais tipos de avaliação são pouco representativos.

TABELA 6.17 – Instrumentos de avaliação utilizados predominantemente pelos professores

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Provas escritas discursivas.	7.697	37,1	32.860	68,6	40.557	59,1
(B)	Testes objetivos.	832	4,0	2.317	4,8	3.149	4,6
(C)	Trabalhos de grupo.	10.470	50,4	9.129	19,1	19.599	28,5
(D)	Trabalhos individuais.	1.112	5,4	1.781	3,7	2.893	4,2
(E)	Provas práticas.	548	2,6	1.470	3,1	2.018	2,9
	Branco	38	0,2	187	0,4	225	0,3
	Resp. inválidas	77	0,4	137	0,3	214	0,3

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Digno de nota é o fato de que metade dos alunos de Pedagogia provavelmente não passa por experiências de avaliação individual nos respectivos cursos.

7. MODALIDADES ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Várias iniciativas diferenciadas de formação e titulação de professores desenvolveram-se por demanda de órgãos públicos responsáveis pela gestão de sistemas educacionais, para graduar seus docentes, em atendimento à Lei nº 9.394/96 (LDB), demanda esta feita a universidades que responderam ao desafio de prover uma formação especial para docentes já em exercício nas redes, porém sem titulação em nível superior. Houve também programas realizados pelos próprios órgãos gestores de educação, com a colaboração de pessoal das universidades e outros consultores. Esses programas formativos de professores, com concessão de titulação, em sua maioria, foram considerados como especiais, com duração predeterminada, e devidamente credenciados pelo setor público (Conselho Nacional de Educação e Conselhos Estaduais de Educação). Mesmo antes da nova LDB, algumas iniciativas haviam sido implementadas nessa direção, em universidades, com apoio de órgãos governamentais. Esses programas apresentaram inovações que merecem ser consideradas.

Logo após a promulgação da LDB de 1996, algumas regulamentações foram exaradas sobre as condições de oferecimento dos cursos a distância, e cursos semipresenciais, abrindo a possibilidade de oferta de cursos especiais para complementar a formação de professores em nível médio, ou seja, formação dirigida a professores leigos existentes nos sistemas, e, para complementar também, em nível superior, a formação de professores que só possuíam o nível médio e estivessem em exercício nas escolas. Estando em serviço, abriram-se possibilidades formativas aos professores sem que tivessem que custear seus estudos – os programas foram subsidiados por gestões federais, estaduais ou municipais – e sem deixar a sala de aula. O próprio Fundef (Fundo de Desenvolvimento do

Ensino Fundamental), na década de 1990, tendo fixado um percentual de seus recursos para o aperfeiçoamento do magistério, em grande parte viabilizou essas iniciativas.

Legislações específicas foram elaboradas, em nível federal e em alguns estados, como Mato Grosso, São Paulo e Minas Gerais. Esperava-se com esses processos de formação especial atingir em menor tempo um número significativo de docentes já em exercício nas redes. Calculava-se que, com os cursos superiores regulares existentes, o tempo para complementar a formação dos professores em exercício, em nível médio ou superior, demandaria várias décadas, em razão do volume de docentes em exercício que necessitariam dessas formações. As justificativas dos diversos programas sustentavam que os sistemas públicos de ensino não poderiam esperar tanto tempo para alcançar maior qualificação escolar de seu corpo docente. Estima-se que, através das diversas iniciativas especiais implementadas, quase 100 mil professores tenham sido titulados nesses programas, seja em nível médio, seja em nível superior, num período próximo a quatro anos. Este tipo de formação ainda é oferecido, mas o ritmo de oferta desses programas especiais públicos diminuiu nos sistemas, uma vez que muitos dos seus professores já foram titulados e os novos ingressantes já devem trazer essa formação básica quando de seu ingresso. Porém, a demanda para complementação da formação é grande ainda no ensino fundamental, e especialmente alta na educação infantil.

Examinando as propostas curriculares e os materiais desenvolvidos e implementados por alguns desses programas, verifica-se que eles apresentaram inovações que convergem com teorias de currículo mais recentes no que se refere às matrizes curriculares e aos modos de desenvolver os conteúdos e atividades. Várias avaliações desses programas sinalizam isso, como sinalizam a satisfação dos participantes com o tipo de curso e conteúdos, apontando também aprendizagens significativas por parte das instituições formadoras, advindas do desafio de criar novas abordagens, materiais didáticos de diferentes naturezas, experimentar novos recursos tecnológicos, e desenvolver novos processos de relação entre professores formadores – tutores ou monitores – e licenciandos (NICOLAU; KRASILCHIK, 2006; DUARTE, 2004; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003).

Dentre essas propostas, podemos citar o Proformação (MEC); o Projeto Veredas (SEE-MG); o Projeto Formação Universitária (SEE-SP – PEC Formação Universitária); PEC-Municípios (USP; PUC-SP); o Pedagogia Cidadã (Unesp); o Projeto Licenciaturas Plenas Parceladas da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat); o Projeto Licenciatura Plena em Educação Básica: 1^{os} anos, parceria da SEE-MT/UFMT/Unemat/prefeituras; o Projeto Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense em parceria com a prefeitura desse município; o programa de Graduação de Professores Municipais, da Universidade Estadual do Amazonas.

Além dos citados, outros programas foram e são desenvolvidos, em boa parte por organizações diversas contratadas pelo poder público. Houve, e há, de certo modo, um empenho no setor público para titular seus professores, em níveis compatíveis com sua função, progressivamente. Sobre alguns programas há dados avaliativos, sobre outros, a maioria, não se obteve informação sobre avaliação do processo e resultados. O que fica pendente é se há, por trás da titulação, uma formação adequada com aprendizagens básicas sólidas.

I. DETALHANDO ALGUMAS PROPOSTAS

A apresentação que segue tem por objetivo mostrar em alguns dos programas desenvolvidos por setores públicos as abordagens utilizadas, propiciando uma reflexão sobre suas contribuições.

• Proformação

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, a partir de 1997, com o objetivo de oferecer diploma em magistério em nível de ensino médio a professores leigos; proposto em módulos, com multimeios e currículo organizado em eixos articuladores, já atendeu em torno de 30 mil docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Esse programa funciona na modalidade de educação a distância, utilizando-se de materiais autoinstrucionais (impressos e vídeos) especificamente produzidos para o curso, atividades individuais e coletivas, e um serviço de apoio à aprendizagem realizado pela equipe de professores formadores das agências formadoras

(escolas/faculdades da região) e por tutores. O curso é concebido em quatro semestres, e cada semestre corresponde a um módulo, envolvendo Fases Presenciais e Reforço para as Provas Bimestrais (96h), Atividades Individuais de estudo nos Guias de Estudo e exercícios no Caderno de Verificação (192h), Encontros Quinzenais aos Sábados (72h), Prática Pedagógica (320h), elaboração de Memorial (40h), Projetos de Trabalho e Língua Estrangeira (80h). O currículo compõe-se de um núcleo básico estruturado em áreas temáticas: Linguagens e Códigos; Identidade, Sociedade e Cultura; Matemática e Lógica; Vida e Natureza. E de um núcleo de formação pedagógica, com duas áreas: Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico. As áreas estão interligadas, em cada módulo, por um eixo integrador, criando um espaço de interdisciplinaridade, onde os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos professores cursistas. Os eixos integradores são em número de quatro (um por módulo) e servem como elemento agregador de todas as áreas. A essas áreas do núcleo comum acrescentam-se uma Língua Estrangeira e o projeto de trabalho, que é uma investigação e/ou ação pedagógica realizada pelo cursista a respeito de algum aspecto de seu trabalho na escola. Dedicou-se atenção especial, com materiais apropriados, à capacitação dos formadores e dos tutores. A inovação curricular ficou patente, diferenciando o programa dos cursos regularmente oferecidos. A avaliação externa realizada pontuou bem que

esses professores, que estavam no exercício da docência, sem formação específica para tanto, conseguiram se desenvolver na direção de uma profissionalização mais bem construída. Para isso foram determinantes o currículo inovador (em que as práticas pedagógicas são tomadas como eixo articulador dos conhecimentos), os materiais de suporte de boa qualidade, o acompanhamento contínuo dos tutores e o contato com os professores formadores (PLACCO; ANDRÉ; GATTI, 2003, p. 82).

Mesmo com alguns fatores dificultadores em alguns locais, constatou-se que foram superados pelo desenho do programa, em níveis articulados, por sua gestão adequada, pelo tipo e conteúdo dos materiais utilizados, pelo empenho e motivação despertados nos professores cursistas e nos formadores, em todos os níveis, pelo respeito ao professor cursista, ao

seu nível de partida, pelas parcerias desenvolvidas. Note-se que o sistema de avaliação incluía, além de outros elementos, provas bimestrais, o que foi avaliado positivamente. Particularmente, a recuperação paralela oferecida aos professores cursistas ao longo do semestre, o reforço para a prova, pouco antes dela. Memoriais e projetos de trabalho foram também considerados elementos essenciais ao desenvolvimento de suas aprendizagens. O memorial escrito quinzenalmente pelos professores cursistas – um relato sobre seu cotidiano, suas experiências nas diferentes etapas do curso – com *feedback* dos tutores foi considerado um instrumento precioso para análise do desenvolvimento de sua escrita, desenvolvimento este que ficou patenteado na análise sequencial de suas escritas (PLACCO; ANDRÉ; GATTI, 2003). Os efeitos positivos desse programa e as mudanças culturais, atitudinais e em sala de aula ocorridas foram constatados também por estudo de Moraes (2001), e esses dados, ao serem analisados sob uma ótica psicossocial por Gatti (2003), levaram à constatação de que, embora uma pequena proporção dos cursistas não tenha concluído o curso e se verificassem alguns problemas com a linguagem dos guias curriculares e desajustes locais de gestão, a maioria dos cursistas, tendo levado a bom termo sua formação, mostraram como ele se entrelaçou com suas vidas e experiências profissionais. Desse entrelaçamento construído pelo formato do programa e seu processo, é que deriva sua efetividade, reforçando a ideia de que, “para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem”. Não se trata apenas de uma racionalidade técnica, mas, é preciso fazer convergir o pensar, com sentir e o querer, o que exige lidar com representações pessoais e sociais e os sentimentos a elas associados.

• PEC – Formação Universitária

O Programa de Educação Continuada: PEC – Formação Universitária, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi desenvolvido em convênio com a USP, Unesp e PUC-SP. Este programa, embora com plataforma comum, assumiu características diferentes na oferta de cada instituição, com conteúdos, dinâmica e materiais próprios. Na rede

estadual, titularam-se aproximadamente 8.000 professores. A avaliação externa realizada e outros estudos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003; NICOLAU; KRASILCHIK, 2006) mostraram que grande parte dos alunos-professores considerou que as abordagens do programa revelaram novas formas de apresentar e desenvolver os conteúdos em sala de aula, havendo grande aceitação da parte dos mesmos pelas atividades de classe e extraclasse, por serem apoiadas por materiais impressos de boa qualidade. O que se observa pelos estudos é que os alunos-professores foram, de algum modo, afetados pelo PEC – Formação Universitária, na medida em que vivenciaram alguma modalidade de confrontação de seus valores e atitudes na e pela apropriação de novos conhecimentos. Depoimentos colhidos no decorrer dos trabalhos de campo (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2003, v. 3) indicavam que, na visão dos alunos-professores, a maior contribuição do PEC – Formação Universitária foi uma mudança de visão a respeito da prática docente, que se tornara mais crítica. No dizer dos alunos-professores, o esclarecimento teórico sobre a prática pedagógica e, sobretudo, um maior conhecimento sobre o processo de aprendizagem das crianças que conferiu maior segurança ao agir, foram, na percepção dos entrevistados, os aspectos de maior impacto do programa.

• PEC – Municípios

O PEC – Formação Universitária foi oferecido a municípios, com algumas adaptações, gerando-se o PEC – Municípios (USP; PUC-SP), e, como desdobramento, na Unesp, deu origem ao Programa Pedagogia Cidadã. Esses programas estão atendendo basicamente municípios do Estado de São Paulo.

No que diz respeito ao PEC – Municípios, sua estrutura curricular compunha-se de um módulo introdutório, com a finalidade de capacitar os alunos-professores em informática, e quatro outros módulos voltados à formação específica, desenvolvidos na perspectiva de integração com vivências práticas, nos eixos: a) dimensão experiencial, reflexiva e ética do trabalho docente; b) formação para a docência escolar, incluindo o cenário político-pedagógico atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares;

c) currículo, envolvendo espaço e tempo de decisão coletiva; d) escola como um elo na rede da sociedade do conhecimento. O desenvolvimento do programa foi realizado em ambientes de aprendizagem com os equipamentos necessários à educação a distância, usando videoconferências com interação das diferentes salas com o professor e entre eles, formando uma rede; teleconferências com debate e esclarecimentos; trabalho monitorado, voltado para aspectos da sala de aula, com acompanhamento de tutor; vivências educadoras; oficinas culturais. Materiais didáticos foram elaborados para subsidiar os alunos-professores. Estudo sobre mudanças de postura ocorridas em participantes do curso, abrangendo 17 simulações com situações-problema respondidas por uma amostra de 1.272 participantes, no início e ao final do programa, mostrou que 30% dos alunos-professores mostraram modificações de perfil nas posturas estudadas no sentido esperado (proposições do programa). Evidenciou-se que os participantes tinham ao final do programa maior tendência para “dominar e planejar situações didáticas que envolviam os conteúdos básicos das áreas de conhecimento; reconhecer e empregar adequadamente os recursos e tecnologias disponíveis no processo de ensino-aprendizagem, e valer-se da teoria para orientar a prática docente”. Outra parte dos alunos-professores desenvolveu parcialmente as posturas esperadas, porém sinalizando mudanças em direção positiva. Pequeno grupo manteve posturas mais tradicionalmente arraigadas (DAVIS et al., 2007, p. 227-246). Ainda constatou-se que reconhecer práticas pedagógicas que promovem a aprendizagem significativa nos alunos parece ser mais simples do que demonstrar a habilidade em “articular teoria e prática” e “atuação adequada no processo de ensinar, aprender e avaliar” (DAVIS et al., 2005, 2008). Por estas análises, novamente se observa que aspectos técnicos, somente, não dão conta de criar condições para mudanças efetivas em valores, atitudes e práticas. Processos formativos de professores na direção de prover conhecimentos e propiciar habilidades e atitudes que superem preconceitos e formas mais arraigadas de pensar os aspectos de ensino-aprendizagem, a escola, a sala de aula, os alunos, a comunidade a que estes pertencem, demandam atividades curriculares que perpassem por experiências de vida dos formandos na relação com novos conhecimentos e formas de pensar e ver pessoas em suas relações sociais e nas relações educativas.

• **Pedagogia Cidadã**

Quanto ao programa Pedagogia Cidadã, concebido e desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), dirigido a professores em exercício na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, ligados, preferencialmente, a redes públicas de ensino municipal, foi implementado com ação presencial de profissionais da Unesp em conjunto com outros profissionais coordenados pela universidade. Também comporta a utilização de multimeios relativos a educação a distância, sendo realizado em forma modular, definida a partir de grandes áreas de formação (UNESP, 2001). A infraestrutura prevista implicava 875 salas de aulas distribuídas em todo o interior do Estado de São Paulo, dez para geradores de videoconferências e 20 para receptores. O currículo está composto por Fundamentos da Educação, Conteúdos Disciplinares e seu tratamento metodológico, Organização do Trabalho da Escola, Trabalho Coletivo e Administração Democrática, Gestão Curricular, Planejamento e Avaliação, Estudos Complementares, Vivências Profissionais, Introdução à Informática e Mídias Interativas, Estudos de Comunicação, Metodologia da Pesquisa Educacional, Prática de Ensino, Estágio, Trabalho de Conclusão de Curso. Os módulos podem ser estruturados por áreas temáticas. A duração do módulo pode ser variável e a presença das matérias redistribuída, desde que cumprida a carga horária total. Recomenda-se nos documentos que deve-se evitar a fragmentação disciplinar, módulos estanques, carga horária modular rígida, padronização. Ou seja, é um programa flexível, podendo ajustar-se a realidades locais, mantendo uma perspectiva integradora. No processo avaliativo visa-se à capacidade de sistematização de conhecimentos para o enfrentamento da prática de sala de aula. A avaliação final é feita pela análise do *portfolio* do aluno, que deverá conter trabalhos realizados durante o curso, provas, protocolos de observação, autoanálise da prática docente à luz dos conteúdos teóricos desenvolvidos. Não foi localizada avaliação externa dessa proposta.

• **Projeto Veredas**

Outra iniciativa que pode ser enquadrada nessa mesma direção é o projeto Veredas – Formação Superior de Professores, desenvolvido em parceria do governo de Minas Gerais com várias universidades e

instituições de ensino superior daquele estado, visando titular em nível superior, em quatro anos, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas do estado. Utilizando tecnologias variadas e se caracterizando como formação em serviço, o projeto foi definido como um curso de educação a distância com momentos presenciais. Em 2001, o universo potencial estava estimado em cerca de 30 mil docentes (MINAS GERAIS, 2001). Sua estrutura curricular é matricial e pauta-se por filosofia de educação que guarda semelhanças com a proposta do Proformação, porém incorporando os elementos necessários a uma boa formação universitária. Eixos formadores, interdisciplinaridade, conteúdos integrados, materiais didáticos de diversas naturezas, consistentes, formação dos formadores, são elementos que deram ao Veredas um grau de qualidade alto e bons resultados (MIRANDA; CAIAFFA, 2003).

1.1. Aspectos contributivos

O planejamento curricular coletivizado e socializado, dentro de premissas claras sobre o perfil profissional desejado, mostra seu potencial inovador, por desdobrar-se em variados formatos de curso possíveis, como se observou nas experiências desenvolvidas nas várias regiões do país. Destaca-se nesses programas o cuidado com o currículo, disciplinas e seus conteúdos, mostrando a possibilidade de se estruturar um curso para um perfil profissional visando à docência em que aspectos de cultura geral, de conhecimento de fundamentos relativos aos processos educacionais, e em particular aos de ensino e aprendizagem, convergem na formação docente e constroem a base necessária para a aquisição de habilidades profissionais básicas para o trabalho na escola e nas salas de aula. Tais habilidades são objeto de tratamento específico visando a uma instrumentalização consciente e refletida para o exercício do trabalho junto aos alunos. Ao oferecerem sustentabilidade teórica a práticas possíveis na escola básica, permitem a emergência da criatividade nos formandos e sua autonomização com algum grau de consistência pela iniciação assim oferecida.

Outro aspecto importante é o envolvimento dos profissionais formadores com toda a proposta formativa, o que permitiu um trabalho mais integrado desses formadores, fugindo ao esquema tradicional da “colcha de retalhos” que deixa inteiramente a cargo dos licenciandos

descobrir ou estabelecer os laços entre conhecimentos oferecidos em perspectivas estanques, muitas vezes ao sabor de cada docente formador, a cada momento de seu próprio interesse, ou condição de trabalho e envolvimento.

Os materiais didáticos e paradidáticos utilizados, voltados à proposta do curso e dentro de uma filosofia formativa, aliadas aos cuidados com sua adequação aos objetivos do curso e perfil profissional visado, com linguagem cuidada, também constituem-se em referência que permite articular a relação professor-formador, ou tutor, ou monitores, com os eixos curriculares e o trabalho com os licenciandos. Permitem dar sentido ao processo formativo de forma sincrônica.

O uso de multimeios, materiais impressos, CDs, vídeos ou DVDs, internet etc. mobilizou formadores e licenciandos, oferecendo fontes de informação mais amplas, permitindo a eles passar a dominar o uso desse instrumental, conhecimento de uso que os licenciandos levarão para seus lugares de trabalho, sem dúvida. Nos cursos regulares nas instituições de ensino superior, em geral os formadores não fazem uso desses recursos e o alunado não tem oportunidade de tomar contato com suas potencialidades para o trabalho em salas de aula. As respostas aos questionários do Enade nos mostram isso, como vimos anteriormente.

A presença de provas individualizadas, destaque especialmente em dois dos projetos analisados, ao lado de outras formas avaliativas, parece ser elemento a considerar quando essas provas assumem valor formativo pela sua preparação cuidadosa, e preparação dos alunos, com revisões e recuperações, e pela própria elucidação e discussão da avaliação feita, com esclarecimentos e complementações. Ou seja, a prova tomada como elemento didático-formativo.

2. INICIATIVAS PRECURSORAS

Propostas nascidas no início e meados da década de 1990, como já apontamos, merecem ser lembradas, pois também se mostraram como inovações e sinalizavam a necessidade de busca de novos caminhos para a formação de professores, fosse para os primeiros anos do ensino fundamental, fosse para os últimos e o ensino médio. Vamos citar quatro dessas propostas.

O governo do Estado do Rio Grande do Norte tomou a iniciativa de criar o Instituto de Formação de Professores (IFP) Presidente Kennedy, com três funções: formação qualificante; formação continuada; e centro de referência. Para desenvolver uma formação qualificante, partiu-se do oferecimento de um curso de Pedagogia para o Ensino Infantil e Fundamental. Para a montagem desse curso, o primeiro passo foi a definição de um perfil para o Professor-Formador, que deveria integrar competência acadêmica e prática com a realidade do ensino público infantil e fundamental. Selecionados os candidatos, todos vinculados ao sistema público de ensino, estes participaram de um Ciclo de Aprofundamento de Estudos, agrupados por áreas, sob a orientação de especialistas da UFRN. Este ciclo durou três meses, compreendendo seminários e sessões de estudos para domínio de uma bibliografia básica, para planejamento e execução de aulas e apresentação de um plano de trabalho de formação. Após o ciclo, os docentes com melhor desempenho foram selecionados para compor um Quadro de Formadores, com regime de tempo integral. À Universidade Federal compete a formação continuada dos Professores-Formadores. A implementação do curso implicou também convênio com a UFRN. A clientela alvo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para o Ensino Infantil e Fundamental constitui-se de professores em atividade na rede pública estadual e municipal de Natal, portadores da habilitação Magistério – ensino médio. O curso tem duração compactada em dois anos, compreendendo 2.930 horas, tendo sido atendidos 200 professores em 94/95, mais 200 em 95/96 e 200 em 96/97. Os alunos participam da formação e, em outro período, continuam em sala de aula. O curso, através da dinâmica implementada, permite a inserção dos Professores-Alunos em atividades que visam desenvolver o trabalho pessoal autônomo, que permitem tanto análises de situações de sala de aula com base nos conteúdos curriculares trabalhados nas escolas do ensino fundamental, como alternância entre teoria e prática, provendo formação profissional, formação polivalente, formação complementar interdisciplinar e iniciação à investigação científica. Propunha-se desenvolver a formação profissional através de seminários, em trabalho de tempo integral, para o qual há um esquema de revezamento entre os professores-alunos para dar cobertura a suas aulas regulares no sistema. Também nas salas de ensino infantil e fundamental do IFP, esses licenciandos experimentam atividades de ensino através de uma preparação e programação feita

com os professores-formadores. A Formação Polivalente se dá em aulas, projetos, conferências, atividades de laboratório e em ateliês. A Formação Complementar pode referir-se à recuperação de conteúdos, através de oficinas interdisciplinares, ou ao aprofundamento de áreas, temas ou conteúdos; neste caso, processando-se na iniciação à pesquisa. Os professores-alunos se inscrevem nas oficinas conforme orientação de seu Tutor, em função daquilo que lhes proporcionará melhores oportunidades de superar suas dificuldades. Há um encontro semanal entre o Tutor e os Tutelados em um momento que é chamado de Mediação. É momento de integração da prática com a teoria, em que se trabalha a polivalência, tanto em seu sentido horizontal como vertical. A Mediação desempenha papel relevante para o acompanhamento da formação do professor-aluno pelo tutor, pois é sua a responsabilidade do acompanhamento da prática dos alunos na Escola-Laboratório, orientando as ações aí desenvolvidas e o Memorial Profissional dos tutelados. O balanço feito quanto ao trabalho com a primeira turma concluinte é bastante positivo e apontou alguns ajustes para melhoria do esquema do curso, que não é nada convencional. Em texto analítico de Maranhão, lê-se:

O Curso, por contemplar uma metodologia bem específica, exigiu uma organização e uma dinâmica pouco convencional. A assimilação desses aspectos, que garantiria a efetivação da proposta, foi lenta, tanto por parte dos Professores-Formadores, como, ainda, por parte dos Professores-Alunos (MARANHÃO, 1996).

A proposta de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1^{os} anos configurou-se como um trabalho interdisciplinar e interinstitucional, contando com a participação de Licenciaturas da UFMT, da Unemat e da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso, com envolvimento de prefeituras municipais (UNEMAT, 1996). O curso foi desenvolvido combinando as metodologias do ensino a distância com as do ensino presencial, com duração de quatro anos, no mínimo, e cinco, no máximo, em duas etapas e cinco estágios. Na primeira etapa, constituída de três estágios, eram oferecidas orientações metodológicas sobre o processo de ensino-aprendizagem a distância e desenvolvidos conteúdos ligados às disciplinas de Fundamentos da Educação, com vistas a uma análise

e reflexão sobre a realidade educacional que era vivenciada pelos próprios alunos. O terceiro estágio desta etapa tem forma presencial e é realizado através de Seminários sobre a realidade educacional brasileira. Nesta fase, tem o aluno oportunidade de levantar dúvidas quanto aos conteúdos já estudados com a metodologia a distância, como também discutir o fazer pedagógico – as práticas. Na segunda etapa, oferece-se ao aluno o aprofundamento de conhecimentos sobre as ciências básicas e estudos sobre o ensino destas ciências nas primeiras séries do ensino fundamental. Na primeira fase desta etapa, trabalham-se os conteúdos e metodologias das áreas de conhecimento desenvolvidas nas primeiras séries do ensino fundamental. Na segunda, realizam-se seminários sobre ensino. O material básico para o desenvolvimento do curso são os fascículos temáticos, e a distribuição destes é programada de modo que o aluno tem o controle de seus estudos. Conta-se com acervo bibliográfico e videoteca, devendo o aluno desenvolver seus estudos e fazer as atividades propostas ao final de cada unidade. Assim, pode-se autoavaliar e programar sua progressão. Para o desenvolvimento do curso, prevê-se a existência de uma base na universidade, denominada Sede, e uma base no município-sede, denominada Centro de Apoio. Este conta com uma Equipe de Orientadores Acadêmicos que desenvolvem trabalho personalizado e contínuo com os alunos, orientando, dirigindo e supervisionando seu processo de ensino-aprendizagem. Conta-se aí com recursos pedagógicos e materiais diversificados para aprofundamento de conteúdos. No centro são ainda desenvolvidos os seminários. Na Sede, também existem os orientadores acadêmicos, que devem interagir com os do Centro de Apoio e com alunos, quando não houver solução em nível local. Quanto à avaliação, durante o trabalho com os fascículos, o aluno estará fazendo sua autoavaliação, através da compreensão do conteúdo estudado e da resolução de exercícios e questões. No final de cada fascículo, é proposta uma avaliação escrita e sua realização é condição para a progressão do aluno, devendo este alcançar a nota mínima: sete. Os alunos só recebem novos fascículos temáticos à medida que cumprem estas avaliações parciais. Avalia-se também o envolvimento com o curso, a participação nos seminários, os contatos com o orientador acadêmico (professor-tutor), a busca de informações, o uso do material do Centro etc.

Outro programa a ser lembrado é o de Licenciaturas Plenas Parceladas da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Constituiu-se como um projeto de formação em serviço e continuada, para professores em exercício no magistério fazerem suas licenciaturas. A universidade é *multicampi* e poderiam participar do programa professores vinculados profissionalmente aos sistemas de ensino municipal ou estadual dos municípios consorciados em torno de um dos *campi*. As atividades da licenciatura parcelada contemplam dois momentos curriculares: o da formação básica e o da formação específica, tendo como eixo a pesquisa, entendida como ferramenta pedagógica que define cada uma das etapas de trabalho e as disciplinas que lhe dão suporte. Na formação básica, as atividades pedagógicas são planejadas com base em um diagnóstico inicial, feito a partir do vestibular e da contextualização da região. Priorizam-se nesta etapa as disciplinas que formam os blocos das Ciências Sociais, Ciências Naturais, Introdução à Matemática, Estatística, Produção de Texto e Leitura e Línguas Estrangeiras. A formação básica tem a duração de um ano e meio e é desenvolvida em três etapas. Essa formação se encerra com um seminário de comunicação sobre o processo de elaboração e execução do projeto de pesquisa e dos primeiros resultados, processo este que se desenvolve em articulação com as disciplinas. A formação específica corresponde às habilitações oferecidas e tem a duração de três anos e meio. Aqui a pesquisa se aprofunda e os licenciandos, orientados pelos docentes, vão aos poucos enfocando a realidade local e os pontos críticos do processo de ensino. A pesquisa propicia a transformação de sua prática pedagógica, além de ajudar no sentido de que sua ação educacional seja também uma prática investigadora continuada. Nessa fase os alunos-professores engajam-se nos cursos (Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Ciências Biológicas ou Letras). O licenciando em Pedagogia é concebido como um educador multidiferencial, que responderá pelas áreas introdutórias de Linguagem, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática, nas séries iniciais do ensino fundamental. Os demais cursos pretendem formar um educador com conhecimentos mais aprofundados em uma área, relativos às disciplinas que compõem o currículo das séries finais do ensino fundamental e do médio. A avaliação é continuada e integrada a todas as atividades, havendo registro sistemático do acompanhamento e orientações aos alunos, que permitem verificar se estes atingiram os objetivos em cada etapa e se podem avançar. O curso

se distribui em etapas letivas intensivas e etapas letivas intermediárias. As intensivas ocorrem na sede do *campus* no período das férias escolares, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, e cobrem 75% das atividades do curso. As intermediárias ocorrem durante o ano letivo do calendário escolar estadual, com tempo previsto para o acompanhamento e orientação pessoal aos discentes em cada município. Este acompanhamento é feito por uma equipe de docentes e estagiários na região geoeducacional compreendida por cada *campus*. Nas etapas letivas intermediárias, realizam-se a prática da pesquisa em campo, pesquisas bibliográficas, reorientação de projetos de pesquisa, bem como complementação de instrução em disciplinas, reelaboração e aprofundamento de conceitos em grupos de estudos. Importante é ressaltar o cuidado previsto com a preparação dos docentes para atuarem nessa licenciatura parcelada. Cada etapa do curso parcelado é precedida de uma etapa de formação destes docentes por meio de cursos de rápida duração para aperfeiçoamentos, bem como por discussões conjuntas em que se traçam as metas a seguir, avalia-se o que se fez e se redirecionam caminhos e estudos para autoformação. Busca-se, para este aperfeiçoamento dos docentes que atuam nessa licenciatura, assessorias especializadas e a participação de docentes de outras universidades. As avaliações mostram ser este também um caminho promissor para repor defasagens de formação, mesmo considerando alguns problemas ocorridos na sua implementação.

O curso de Formação de Professores desenvolvido pela UFF com a Prefeitura de Angra dos Reis, em regime experimental, foi uma experiência de tempo determinado, com características integradoras e currículo totalmente repensado em função de metas claras quanto à população atendida, com seu eixo orientado pela pesquisa e prática pedagógica (ALVES; GARCIA, 1993). Seus fundamentos, estrutura e funcionamento podem fornecer elementos para reflexão e proposição de novos enfoques na formação de professores. Nasceu de uma discussão coletiva de um grupo de professores e foi delineado em parceria com representantes da Secretaria Municipal de Angra dos Reis, visando o desenvolvimento de um curso de Pedagogia prevendo a formação de professores de crianças de 0 a 6 anos, do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, do professor de disciplinas pedagógicas da habilitação Magistério – ensino médio, do administrador educacional, do orientador educacional e do supervisor educacional. Para a concretização das atividades do curso, partiu-se

de uma postura quanto à aquisição de conhecimento, concebida como uma busca permanente, admitindo-o como algo prático, que se constrói pela atividade dos sujeitos, os quais, pela sua experiência, se relacionam com os objetos. Logo, conforme colocam as autoras citadas, a prática social é trazida como direcionadora da prática pedagógica, uma vez que a apreensão da realidade exige algo muito além do que nos fazem ver os olhares fragmentários da filosofia, sociologia, psicologia ou antropologia. Exige uma articulação adequada das diferentes áreas de conhecimento num processo de interdisciplinaridade e de redes disciplinares. Visando romper com a separação teoria-prática, em que tradicionalmente nos cursos a teoria precede a prática, que vem a se dar tardiamente nos estágios, optou-se por tomar a pesquisa que, perpassando todo o curso, poderia vir a garantir uma constante relação teoria-prática, por meio de uma apropriação refletida da própria prática. Tudo isto vinculando-se, sempre, a uma visão de totalidade quanto aos aspectos formativos destes profissionais, considerando-se as várias esferas, ou seja, a das práticas pedagógicas cotidianas, a das práticas políticas coletivas, a das ações governamentais e as da pesquisa em educação. O currículo proposto para este curso apoiou-se em uma lógica de desenvolvimento de conteúdos de complexidade crescente, com variação de percursos, articulação e construção coletiva. A proposta curricular configurou-se como uma espiral aberta, em que generalidades e especificidades de formação se entrecruzam com momentos de síntese traduzidos por seminários interdisciplinares, com a participação de todos – professores e alunos, e outros que possam enriquecer o processo. Consideram-se obrigatórias todas as disciplinas do curso dado que são indispensáveis para a formação. A possibilidade de opções se apresenta nas escolhas dos conteúdos e métodos das disciplinas, do que vai ser pesquisado e das atividades específicas das habilitações, bem como das atividades culturais a serem desenvolvidas. Havia um eixo articulador concretizado pelo Núcleo de Estudos e Atividades Pedagógicas (Neap), conforme os seguintes temas disciplinares: 1. Educação e Sociedade: análise de estrutura e conjuntura e suas relações. 2. Educação, História e Conhecimento: o processo histórico de construção coletiva do conhecimento e de privatização deste. 3. Visões de Mundo e o Ensino das Ciências: a ciência como espaço de disputa e a importância da socialização do conhecimento científico. 4. Educação Popular e Trabalho: o papel

central do trabalho na história dos homens e a apropriação privada dos seus resultados. 5. Alfabetização e Linguagens: a apropriação de diferentes linguagens como possibilidade de acesso ao conhecimento de afirmação de um discurso autônomo. 6. A Construção Cotidiana da Escola: o conflito entre o público e o privado na escola e a reorientação curricular. 7. O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: a escola como espaço possível de construção de novas relações e novos saberes. 8. Práxis Pedagógica I: a teoria e a prática no ensino fundamental. 9. Práxis Pedagógica II: a teoria e a prática no ensino fundamental. 10. Práxis Pedagógica III: a teoria e a prática dos profissionais da educação. 11. Práxis Pedagógica IV (por habilitação): o cotidiano do ensino fundamental, o cotidiano da pré-escola, o cotidiano da escola normal, o cotidiano da administração educacional, o cotidiano da supervisão educacional, o cotidiano da orientação educacional. 12. Pesquisa. 13. Atividades Culturais. Ao final de cada Neap, professores e alunos avaliarão os sujeitos do processo (alunos e professores), o próprio processo (metodologias, conteúdos, relações, articulação teoria e prática, conteúdo e método, articulação vertical e horizontal etc.) e a produção individual e coletiva. A avaliação, tal como concebida no projeto, constitui-se em possibilidade de desenvolvimento de pensamento crítico e criador, condições consideradas indispensáveis à formação do profissional de educação.

3. DESTACANDO CARACTERÍSTICAS

Refletindo sobre os efeitos positivos observados com o desenvolvimento dos programas especiais que foram avaliados, e acima descritos, verificamos que há algumas características comuns entre eles que merecem destaque.

A primeira delas é a preocupação expressa nos programas com a formação dos formadores, alguns contando com momentos específicos para isso e materiais próprios para orientação. Certos percalços encontrados nas avaliações desses programas passam situadamente por locais onde formadores ou tutores não corresponderam às necessidades dos cursistas, e, nesse sentido, algumas diferenciações entre locais de aprendizagem foram encontradas.

Por exemplo, interessante é observar que o Ministério da Educação buscou aprimorar a questão da seleção do formador para o Proformação,

publicando a Portaria 81 da Secretaria de Educação a Distância do MEC, de 8/12/2006. Ela se refere à qualificação dos formadores para o Proformação, existente desde 1997. Embora o que essa portaria estipula dirija-se especificamente a esse programa, ao ser implementada consolida um caminho que pode ser seguido em outros projetos de natureza semelhante, podendo também orientar a avaliação, pelos órgãos públicos, de propostas para educação continuada a distância, no que concerne à qualificação dos formadores. Essa portaria regulamenta as disposições gerais do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação. Prevê formação continuada para os colaboradores que atuam no Serviço de Apoio à Aprendizagem do Proformação em conteúdos e métodos, em subsídios teórico-metodológicos para a implementação de curso a distância, com o propósito de aprimorar a prática pedagógica e aumentar o nível de conhecimento dos docentes que atuam no programa; em suma, como consta da referida portaria, para “valorizar o magistério pela profissionalização da função docente e melhoria da qualidade de ensino”. Define-se, então, um programa e modalidades dessa formação dos formadores que devem atuar no programa. Sem dúvida, o poder público federal dá exemplo importante ao voltar sua atenção para a melhor qualificação dos formadores atuantes nesse programa de educação continuada, propondo para estes, também, uma formação mais específica. Os estudos avaliativos mostrando a importância dos docentes e dos tutores nesses programas encontraram eco nessa portaria e em outras normatizações que começam a aparecer.

A segunda é a existência de proposta curricular com foco claro na formação de professores, sem dispersão nem complementação para outro tipo de graduando. A tradução desta proposta tem base em conceitos claros quanto a processos formativos e às metas almejadas, que são compartilhadas entre coordenadores, professores, tutores e licenciandos. Concretizando as atividades formativas, apresentam currículo em forma matricial, não um rol de disciplinas despregadas, com integração de áreas e conhecimentos, fundamentos, didáticas e práticas. Pela matriz e atividades didáticas propostas, observa-se equilíbrio distributivo de tratamento de fundamentos, conhecimentos básicos de área e formação pedagógica.

Outros pontos a destacar são:

- Integração de vivências em escolas e experiências pessoais.
- Avaliação formativa, sem dispensar provas de conhecimento.
- Materiais didáticos, textuais e eletrônicos, bem elaborados, testados, revisados, com linguagem adequada.
- Supervisão e acompanhamento contínuo da implementação curricular, por grupo coordenador atuante.
- Desenvolvimento de ajustes, se necessário.
- Formação continuada dos formadores em função da filosofia e metas do curso.

8. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM QUESTÃO

O interesse pelo tema da Formação Continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticos da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores. Apesar disto, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão.

Observa-se que a formação continuada tem recebido atenção de destaque. Os indicadores revelam o elevado número de docentes que participam de atividades ou cursos com esse objetivo. Segundo dados do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003 analisados por Catrib et al. (2008), 701.516 desses profissionais, de um total de 1.542.878, participaram de alguma atividade ou curso, presencial, semipresencial ou a distância, nos dois anos anteriores, oferecidos quer por instituições governamentais, no âmbito dos entes federados, União, estados e municípios, quer por instituições de ensino superior de caráter público ou privado, quer por ONGs, sindicatos, ou ainda pelas próprias escolas. Dentre as instituições provedoras de capacitação, comparecem com um número superior de profissionais alcançados as secretarias municipais de Educação quando comparadas às secretarias de Estado e a órgãos federais, as instituições privadas de ensino superior em relação às públicas e as regiões Nordeste e Sudeste, quando confrontadas com as demais regiões do país. A grande maioria dessas atividades de capacitação

das quais participaram os professores é de cursos presenciais, apesar da tendência crescente a abranger grande contingentes de profissionais mediante a utilização de cursos semipresenciais e a distância com o suporte de material impresso conjugado a modernas tecnologias de informação e comunicação. É preciso considerar, nesses indicadores, que a designação de formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula.

I. PROPÓSITOS E PROCEDIMENTOS FORMATIVOS

Em geral, a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Vários programas de capacitação de professores para o ensino de ciências, matemática, língua portuguesa foram implementados no país por setores de governo ou por grupos de professores universitários especialistas envolvidos com questões de ensino. Alguns desses programas duraram mais de uma década, com repercussões pontuais na melhoria do trabalho nas escolas. Verificou-se nesse tempo que alguns projetos interessantes muitas vezes estavam acima da capacidade de apropriação pelos alunos professores, exigindo dos docentes formadores um investimento muito maior em termos de diagnóstico, planejamento e desenvolvimento que os orçamentos, os tempos previstos e a disponibilidade permitiam.

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. Os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação

inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980. Verifica-se que os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes (GATTI; NUNES, 2008). As reformas curriculares dos anos 1990, a mudança de paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos curriculares da escola básica, trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas. Decorreu daí, em parte, o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas. Algumas dessas iniciativas concentraram-se na divulgação dos fundamentos e princípios da reforma, procurando legitimar-se junto ao corpo de educadores em exercício, deixando para um momento posterior ou transferindo para os próprios educadores a tarefa de encontrar os caminhos de sua implantação. Outras cobriram detalhes relativos à atuação docente, em áreas específicas, como para os processos de alfabetização.

Aguerrondo (2004), em debate sobre os desafios das políticas de formação de professores, examina os vários processos de formação continuada que tiveram lugar ao longo das políticas e práticas adotadas pelos sistemas educativos de diferentes países e considera que nem sempre foram bem-sucedidos. Ao contrário, não raramente foram recebidos com ceticismo e mesmo severamente criticados pelos professores. Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas.

Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na

definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas.

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações.

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento.

2. RECONCEITUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA

Mais recentemente, assistiu-se a um movimento de reconceitualização da formação continuada em decorrência de pesquisas destinadas a investigar questões relativas à identidade profissional do professor. As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado

e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional.

Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional.

Analisando os dois modelos, Rego e Mello (2002) ponderam que o modelo de reflexão sobre a prática realizada em pequenos grupos é uma estratégia de alto valor formativo e tem produzido efeitos interessantes. Permite maior aderência à realidade do professor e maior atenção ao seu repertório de práticas em culturas escolares diversas, seja para legitimá-lo, ressignificá-lo ou superá-lo. Contudo, quando limitado às dimensões de uma unidade escolar, não responde às necessidades sistêmicas de indução de mudanças com certa urgência social e amplitude para atingir o corpo docente em seu conjunto, cuja dimensão quantitativa é de elevada monta. Embora apoiado por políticas de governo mais recentes, seus efeitos, da perspectiva do sistema como um todo, não alcançam os níveis desejados. Por outro lado, a introdução de processos formativos que utilizam a reflexão crítica sobre as práticas no contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante e desafiadora no mundo atual, implica ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados. Ambos os modelos, o fortalecimento institucional da escola e a prática reflexiva, supõem transformações que ultrapassam as questões de envolvimento dos professores e de formação continuada propriamente dita, dado que demandam condições institucionais e estruturais propícias.

Há que lembrar, nesse sentido, as experiências realizadas em municípios de perfil político mais claramente envolvido com a qualidade da educação a ser oferecida, que, desde os anos 1990, investem com resultados interessantes nestes modelos de formação continuada. O Projeto Grupos de Formação desenvolvido pela Secretaria Municipal de São Paulo, entre 1989 e 1992, atingiu todas as escolas e adotou uma dinâmica de formação continuada que favoreceu o protagonismo do professor e da escola. O fator favorável à implementação do projeto foi a criação de um estatuto do magistério que previa 40 horas de trabalho semanais, sendo 20 em sala de aula e 20 dedicados a estudos, planejamentos, formação, remunerados. Estudos sobre processos de formação continuada com perfil semelhante, realizados em sistemas municipais, revelam seu alto potencial para induzir modificações significativas na educação local, mas seus efeitos positivos podem ser limitados em decorrência de situações de alternância de poder e mudanças programáticas de governo.

3. DOIS PROGRAMAS DE AMPLA COBERTURA: O PROCAP E O PEC

Nos anos 1990, dois programas desenvolvidos, um em Minas Gerais e outro no Estado de São Paulo, utilizaram dinâmicas de formação em serviço inovadoras que permitiram identificar com maior clareza elementos favoráveis e limitações, quando se trata de desenvolvimento profissional em larga escala. Ambos os programas, realizados entre 1996 e 1998, alcançaram aproximadamente 100 mil profissionais das redes escolares respectivas, em municípios e escolas de características muito diversas. Ambos, financiados com recursos externos do Banco Mundial, apresentaram algumas características comuns mais gerais como o envolvimento de instituições de ensino superior e a divisão do estado em polos de formação, porém definiram estratégias operacionais distintas. O Procap, Programa de Capacitação de Professores, implementado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais em parceria com as suas superintendências regionais, universidades e prefeituras municipais, teve como público-alvo professores das séries iniciais das redes estadual e municipal e assumiu um perfil mais centralizado. A Secretaria de Educação do Estado formulou a proposta do programa e respondeu pela sua supervisão e gerenciamento, definindo os conteúdos curriculares, produzindo os materiais didáticos e vídeos que foram trabalhados e provendo a logística operacional necessária

à realização das atividades presenciais na própria escola e das atividades não presenciais. Criou-se um Sistema de Apoio à Aprendizagem que possibilitou a articulação das atividades no nível local, regional e estadual com a presença de facilitadores para atuação nas escolas, escolhidos entre seus próprios profissionais, monitores no nível regional, responsáveis pela capacitação dos facilitadores, e instituições de ensino superior conveniadas com a função de preparar os monitores. As atividades presenciais previam análise do conteúdo do material impresso, discussões a partir dos vídeos e reflexões sobre a prática pedagógica que os professores eram estimulados a desenvolver com seus próprios alunos a partir de um Plano de Atividade Pedagógica por eles formulado. De adesão voluntária, o programa foi desenvolvido em um total de 120 horas e adotou como incentivo a emissão de certificado e o aproveitamento em plano de carreira, além de ajuda de custo aos participantes e facilitadores.

O Programa de Educação Continuada (PEC), desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para os profissionais de todo o ensino fundamental, tendo como foco as necessidades das escolas e de seus professores, privilegiou uma forma descentralizada de capacitação no sistema presencial. O programa foi realizado em 19 polos do estado em parceria com universidades e instituições capacitadoras que deviam programar suas ações com base nas demandas colocadas pela rede e identificadas pelas delegacias regionais de Ensino. As instituições formadoras tinham autonomia para realizar suas propostas e elaborar o material didático necessário, com base em uma plataforma comum orientada pelo princípio de ação-reflexão-ação. O programa era destinado a preparar os professores para diagnosticar problemas, priorizá-los, propor coletivamente ações de intervenção e avaliar sistematicamente o trabalho realizado. Entre os módulos de capacitação, quatro de 24 horas cada, em um total de 96 horas de formação, os participantes eram orientados a realizar em seus locais de trabalho atividades planejadas e a trazer suas experiências para discussão no coletivo com os subsídios teóricos trabalhados. Dada a característica descentralizada do programa, as iniciativas implementadas apresentaram grande diversidade.

As análises dos efeitos desses programas realizadas por Vanda Catarina Duarte (2004), mediante o exame de documentos e avaliações externas, e por Vanice de Castro Duarte (2006), em pesquisa efetuada junto a participantes

do Procap, contribuem para consolidar alguns consensos sobre formação continuada e para alertar sobre estruturas, procedimentos e dinâmicas pouco favoráveis ao desenvolvimento profissional dos professores. Os trabalhos mais bem avaliados do PEC de São Paulo foram aqueles que resultaram de cuidadosa negociação entre as instituições formadoras e as diretorias regionais de Ensino, envolvendo diretores, professores e técnicos e que, portanto, abriam espaço para a inserção do professor como sujeito ativo e para uma capacitação centrada na articulação entre a teoria e os desafios do professor. Foi ainda um aspecto positivo a flexibilidade para adaptações ao longo do programa, demonstrada por alguns polos. Por sua vez, em que pese o levantamento das características e das necessidades da rede feito pelas diretorias regionais de Ensino para subsidiar o programa, em algumas delas esse diagnóstico não apresentou o aprofundamento necessário a uma adequada focalização do programa, quer por limitações de tempo, quer pela falta de competência técnica. Em decorrência, nestas situações os professores tinham dificuldade de acompanhar o conteúdo da capacitação ou não enxergavam nas atividades uma resposta aos seus desafios específicos. Os efeitos mais evidentes observados foram de sensibilização, abertura de perspectivas na interpretação dos desafios da educação, no reconhecimento da importância da relação afetiva e formadora com o aluno, na valorização do trabalho coletivo, entre outros. O que por vezes provocava uma sensação de contrariedade, visto que a Secretaria de Educação, na época, implantava uma política de reorganização da rede física e atribuição centralizada de aulas, que, independentemente de sua legitimidade, dificultava o trabalho dos coletivos escolares.

A maior homogeneidade do programa de Minas Gerais provocou menores questionamentos dos professores do que o programa descentralizado de São Paulo. A formação continuada centrada na escola, a adoção de incentivos externos, e uma atitude mais passiva dos professores de 1ª a 4ª séries diante da capacitação parecem ter contribuído para maior aceitação do programa. Ambos contribuíram mais para conscientizar em relação a aspectos primordiais do ensino, lidar melhor com as diferenças individuais dos alunos, utilizar material didático-pedagógico diversificado, valorizar o trabalho coletivo, do que para sustentar mudanças significativas na prática docente.

Nos anos que se seguiram as ofertas de formação continuada multiplicaram-se. Redes estaduais e municipais, na maior parte das

vezes por indução e com apoio financeiro do Ministério de Educação, responderam por iniciativas de formação continuada das mais variadas naturezas e formatos.

4. REDE NACIONAL

O Ministério da Educação, em 2005, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, integrando centros de pesquisa de várias universidades. A Rede nasceu em função da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais em diferentes níveis, e também das análises sobre formações continuadas que mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes, superficialidade. Com a institucionalização da Rede, houve o credenciamento de vários centros de formação, ligados a universidades, especializados em várias áreas do conhecimento. Com isso, propiciou-se o desenvolvimento, em universidades, de materiais didáticos diversos, fundamentados e validados, destinados a professores em serviço, o que configura atividade que esteve distante da pesquisa institucionalizada na vida acadêmica, trazendo contribuição para a instrumentalização de práticas educativas em salas de aula. Muitas ações específicas foram desenvolvidas em estados e municípios por esses centros. A articulação de ações de educação continuada avança, também, com a expansão do Plano de Ações Articuladas (PAR). Em torno de 75% dos municípios brasileiros estão com seus planos elaborados, e, através deles, programas de formação continuada vêm sendo demandados e realizados, muitos pelos Centros da Rede Nacional, integrando também outras iniciativas do Ministério da Educação, como o Pró-Infantil (destinado a professores da educação infantil), o Pró-Letramento (voltado a docentes dos anos iniciais do ensino fundamental) e o Programa que atende docentes de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º anos do ensino fundamental. Os centros exercem a função de coordenadores dos cursos em suas especialidades e são responsáveis pela elaboração de materiais didáticos e propostas pedagógicas. Os centros têm como meta serem o foco de referência para os sistemas e as escolas, que, assim, teriam como apoio

para a educação continuada de seus docentes uma formação oferecida por universidades, com uma qualificação mais bem definida do que a oferecida no mercado de ofertas desses cursos, em geral.

5. O QUE OS ESTUDOS E AS PESQUISAS INDICAM

A produção teórica e empírica sobre formação continuada de professores destaca que há avanços a considerar, mas que eles são ainda modestos quando confrontados com as expectativas de elevar o nível de desempenho dos alunos dos sistemas educacionais.

Os estados da arte sobre formação docente no Brasil, realizados por André et al. (1999) e André (2004), ilustram o crescente interesse pelo assunto no país. Segundo André (2004), nos anos 1990, a grande maioria das teses e dissertações, 76%, elege como foco a formação inicial no nível médio e superior; 14,8% abordam o tema da formação continuada e 9,2% se debruçam sobre a questão da identidade e da profissionalização docente. Os estudos sobre formação continuada no período cobrem um espectro abrangente de questões referentes a contextos, procedimentos e recursos de ensino utilizados.

A análise dos estudos encontrados em periódicos, por sua vez, indica que a formação continuada comparece em 26% dos artigos, desenvolvidos basicamente em torno de três tópicos: a questão conceitual, propostas de formação continuada e o papel dos professores articulado ao lugar da pesquisa na sua formação. A concepção que prevalece é a de formação continuada concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente. As propostas de formação priorizam o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito na construção de seu saber com base na investigação sobre sua própria prática, no transcorrer de toda a sua carreira, preferencialmente no âmbito da instituição escolar. Em termos comparativos, a tônica dos artigos é mais política e abrangente, enquanto a produção acadêmica apresenta-se com uma característica de natureza mais técnico-pedagógica.

Cotejando os estudos sobre a produção de trabalhos nos inícios dos anos 1990 e os posteriores a 2000, André (2004) verifica que, se na década de 90 o objeto de estudos privilegiado pelos investigadores são os cursos de formação inicial, dez anos depois os temas escolhidos para investigação

são o professor e a construção de sua identidade. Há uma interpretação bastante difundida nos meios acadêmicos segundo a qual a ênfase nos estudos sobre formação continuada decorre de políticas que priorizaram a formação em serviço por indução de organismos multilaterais, que estimularam, via financiamento, este tipo de formação.

O levantamento das teses e dissertações de um período mais recente, entre 2000 e 2008, registradas na Biblioteca Digital Nacional da Capes, na Base de Dados Acervus do Sistema de Bibliotecas da Unicamp e no Sistema Dédalos da Faculdade de Educação da USP, acessadas entre 15 e 22 de dezembro de 2008, indicou que continua crescendo o interesse pelo tema e oferece oportunidade de um balanço preliminar das tendências que marcam as políticas e as ações de formação continuada de professores no país. Foram identificadas 30 produções acadêmicas entre teses e dissertações, especificamente referentes em seus títulos a programas de formação continuada desenvolvidos por redes municipais e estaduais de ensino. Mesmo sem a possibilidade de cotejar com o número de produções sobre formação de professores em seus mais variados aspectos, trata-se de um número expressivo, mormente se considerado o fato que, embora não conste dos títulos, a formação continuada é um tópico de formação docente que comparece na maioria das produções sobre o assunto.

Uma das tônicas presentes nos trabalhos acadêmicos é o interesse de analisar uma possível relação entre a formação continuada oferecida e a prática pedagógica do professor. Alguns estudos examinam a presença ou não de conteúdos e atividades que possam orientar o professor para uma prática bem-sucedida em sala de aula, enquanto outros, raros, avançam no sentido de acompanhar os efeitos da formação no cotidiano da ação docente. Na maioria dos casos, há evidências de que as práticas pedagógicas do professor apresentam algumas das transformações pretendidas durante o processo de formação. Entretanto, findo este, a tendência é a de uma permanência reduzida das novas práticas ou mesmo de uma apropriação de tal ordem que elas não são mais reconhecidas.

Outros temas podem ser identificados nas teses e dissertações: políticas de formação continuada; formação contínua e as novas tecnologias de informação e comunicação; acompanhamento e avaliação de projetos de formação continuada de professores alfabetizadores, professores de educação infantil e de educação de jovens e adultos, e formação de

professores especialistas de disciplinas, casos nos quais a ênfase, em geral, recai em questões de conteúdo.

Conquanto os estudos identificados para as considerações do presente trabalho tenham sido, boa parte das vezes, realizados sob a orientação de instituições de ensino superior localizadas nos polos mais avançados do país, é possível verificar que as diversas regiões estão bem representadas na produção acadêmica sobre o assunto. Isso se deve ao fato de que vários destes estudos elegem como tema questões próprias dos estados e municípios de origem dos mestrandos e doutorandos que os desenvolvem. Em suma, o levantamento realizado contempla uma desejada dimensão nacional.

Aproximadamente 50% dos estudos localizados referem-se à implementação de programas de formação continuada em redes municipais de ensino, que se distribuem por todas as regiões do país: Cuiabá, Santa Maria, Natal, Campinas, Imperatriz, São Paulo, Uberlândia, Dourados, Barueri, Maringá, Caxias do Sul, São Luís, Pelotas, Poços de Caldas. A mesma amplitude relativa às regiões é encontrada nos estudos sobre iniciativas das redes de ensino estaduais. A diversidade de processos formativos em seus desdobramentos é tão vasta quanto são diversos os contextos políticos, sociais e econômicos nos quais os programas são concebidos e implementados. Contudo, esse fato não impede que se identifiquem alguns aspectos recorrentes cuja análise pode subsidiar a formulação de políticas educacionais nesse campo.

Os estudos adotam, em geral, uma abordagem qualitativa de pesquisa na qual priorizam a utilização de questionários e a realização de entrevistas, além da análise documental e da pesquisa bibliográfica que lhes servem de base. Alguns poucos, mediante o uso da observação, debruçam-se sobre variáveis internas à sala de aula e à escola em suas relações com a comunidade e o sistema, no quadro das políticas educacionais em vigor, para aquilatar os efeitos nas práticas dos professores.

Foram identificados três trabalhos especificamente voltados para o estudo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PROFA. Um na rede municipal de Porto Velho (TAMBORIL, 2005) e dois na rede estadual de São Paulo (ALTOBELLI, 2008; RIGOLON, 2008). Este programa resultou de uma iniciativa da Secretaria de Educação Fundamental do MEC no ano 2000, pressionada pelos indicadores de baixo desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental colhidos pelo Inep. Criou-se um

programa para aprofundar a formação de professores que se dedicavam ao ensino da escrita, com apoio de farto material de orientação metodológica, coletânea de textos, catálogo de resenhas, vídeos e textos específicos para os formadores. Sua implementação atingiu mais de 100 mil professores, em quase todos os estados da Federação.

Este foi um dos programas de formação continuada mais bem avaliado pelos professores, pela concepção do processo formativo, pela qualidade do material produzido e por alguns procedimentos de implementação. Mas, as análises efetuadas nos trabalhos acadêmicos citados destacam fatores limitadores que merecem especial atenção.

No Estado de São Paulo, o programa foi implementado entre 2003 e 2006, em todas as 89 diretorias regionais de Ensino, sob a designação de Programa de Formação de Professores Letra e Vida. Organizado sob a forma de três módulos com duração de aproximadamente um semestre cada um, o programa foi desenvolvido em encontros semanais presenciais de três horas. O formador, por sua vez, era acompanhado pela coordenação do programa na Secretaria de Educação do Estado em encontros de oito horas quinzenais. Não se tratava, portanto, de um programa de perfil aligeirado.

Coube ao formador cumprir a pauta prevista no manual do formador, mediar as discussões desencadeadas pelos textos e vídeos, orientar as atividades propostas aos participantes – planejamentos, relatórios reflexivos sobre a prática e desenvolvimento de algumas atividades com seus próprios alunos – e realizar uma avaliação ao final de cada módulo.

Professoras entrevistadas por Altobelli (2008), que haviam participado de vários programas de formação para professores alfabetizadores nos últimos 20 anos na rede estadual de São Paulo, alguns com 60, 90 horas de duração, afirmam que ainda se sentem inseguras para modificar suas práticas de sala de aula. Suas dúvidas e indagações continuam sem resposta. Afirmam que mudaram, que sua concepção e suas ideias sobre alfabetização não são mais as mesmas, mas que isto não significa que os cursos tenham influenciado suas práticas. Queixam-se de que o programa não propiciou momentos de exposição em que pudessem relatar suas dificuldades e angústias.

Rigolon (2008) teve oportunidade de aprofundar a análise do programa ao realizar observações *in loco* além de entrevistas. Segundo a

pesquisadora, os professores fazem uma boa avaliação do programa e procuram aplicar os princípios preconizados. Contudo, encontram muitas dificuldades. Assimilados os princípios, os professores têm dúvidas sobre como selecionar as ações possíveis, como aliar os princípios ao fazer, nos contextos por eles vivenciados. As dificuldades agravam-se porque, ao contrário do que pregam os pressupostos do próprio programa, aos professores não se indaga sobre suas experiências, seus conhecimentos prévios, suas concepções. Segundo os participantes destes cursos, a atuação do formador revelava pouca autonomia para abrir espaços para discussões que não as previstas na pauta de cada aula. Mais do que isso, questionavam se os formadores tinham eles próprios assimilado os princípios da proposta, uma vez que apresentavam dificuldade de implementá-los em sua atuação. Os formadores eram profissionais do magistério em diferentes posições da administração local e regional e assumiam esta função como mais uma responsabilidade dentre as tarefas que continuavam a desempenhar. Sentiam necessidade de maior tempo para seus próprios estudos, revelando as condições limitadas de formação do próprio formador.

5.1. Fatores para manutenção de aquisições novas

As constatações sobre a manutenção dos efeitos de processos de formação continuada parecem indicar que um dos fatores relevantes para que isso aconteça está na continuidade das trocas, das discussões, dos ensaios de alternativas que se definem na dimensão coletiva do trabalho da escola. Atividades que o sistema não sustenta ao findar o programa, cujo prazo de validade coincide com a sua própria vigência.

Tal situação revela que políticas gestadas no âmbito federal, por mais legítimas que sejam, podem induzir as redes municipais e estaduais a práticas de formação continuada sem qualquer aderência a políticas que lhes são próprias, formuladas nas suas secretarias de Educação, com a participação de seus profissionais e a adesão de dirigentes e da comunidade. A falta de uma política de sustentação dos processos de desenvolvimento profissional é agravada pelos excessos de algumas redes de ensino que, induzidas pela política de formação desencadeada pelo MEC e pelos recursos externos disponibilizados, oferecem uma profusão

de programas concomitantes, gerando mais problemas que soluções. Tamboril (2005) descreve uma situação na qual alunos cursando ainda programas especiais para obtenção de certificação do ensino superior, podem ser encontrados como participantes de cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*, em busca incessante por titulação, acima daquela em que se encontram, para assegurar empregabilidade em cargos superiores, fora da sala de aula.

Outra fonte para se examinar os avanços e dificuldades na realização de formação continuada e manutenção de seus efeitos está na formulação e implementação de programas cujo propósito é introduzir inovações nas redes de ensino. Este é o caso da adoção do regime de ciclos de aprendizagem, centrado na integração curricular, no atendimento diferenciado do aluno e na progressão contínua. Estudo realizado por Campos (2007) em escolas da rede municipal de Cuiabá entre 1998 e 2005 aponta, entre as dificuldades encontradas para a introdução dos ciclos, a fragmentação da formação continuada oferecida, tanto pela sua concepção, como pela rotatividade de professores e a troca de gestores na administração municipal. Os eventos envoltivos do início da implantação, debates, encontros, publicação de documentos, assessoria da Secretaria Municipal de Educação ao trabalho das escolas, aos poucos vão diminuindo, quer pela inércia, quer por ter que competir em atenção com outros programas que objetivam melhoria educacional na visão dos gestores que se alternam. Esta situação é recorrente nos estudos sobre a implantação do regime de ciclos em vários estados do país.

O modelo de formação adotado em Cuiabá previa corresponsabilidade entre as escolas e a Secretaria da Educação. No período compreendido pelo estudo foi possível verificar momentos em que a escola respondia pela maioria das iniciativas de formação, e momentos em que as ações tinham origem na Secretaria Municipal de Educação. As análises indicam que esta variação tinha a ver com o modelo de financiamento da formação continuada em vigor. As escolas utilizavam recursos do Fundescola para financiar seus Planos de Desenvolvimento da Escola (PDEs-Escola), os quais incluíam os encontros de formação, enquanto a secretaria lançava mão de recursos próprios. A utilização de recursos do Fundescola, entretanto, impedia a possibilidade de usufruir da colaboração de professores de universidades públicas, mais qualificadas dada sua experiência de

pesquisa na educação básica. Uma instrução normativa da Secretaria do Tesouro Nacional (nº 1 de 1997) veda, nesses convênios, o pagamento de servidor público por serviços de consultoria ou assistência técnica. Na perspectiva do pesquisador, faltou, no caso da formação continuada na rede cuiabana, um projeto integrador das diversas ações de formação. A modalidade de formação realizada pelas escolas foi a de reuniões independentes organizadas esporadicamente para o estudo de um texto ou uma pauta específica, e a modalidade adotada pela secretaria estadual foi a de oficinas e ciclos de palestras com especialistas. Nos encontros de formação desenvolvidos na escola, o calendário dos cursos de capacitação não obedecia às necessidades identificadas no cotidiano dos ciclos, mas a uma agenda do programa Fundescola. Do mesmo modo, os conteúdos das palestras e as assessorias rápidas promovidas pela secretaria estadual não respondiam a contento às demandas de capacitação dos professores.

Um outro estudo realizado por Cunha (2007) em escola sob regime de ciclos da rede municipal de São Paulo, implantado desde 1992, revela que muitas dificuldades persistem entre os professores, apesar das formações oferecidas, e que, igualmente, as possibilidades de capacitação centrada na questão dos ciclos tornam-se reduzidas com o decorrer do tempo, substituídas por desafios mais pontuais como por exemplo a alfabetização. Nas horas de trabalho coletivo que tem como um dos seus primordiais objetivos oferecer oportunidade de desenvolvimento profissional, realiza-se um trabalho fragmentado, sem sequência ou relação mais aderente aos desafios da implementação dos ciclos em sala de aula.

Um estudo interessante sobre a introdução de proposta inovadora por meio de um processo de formação continuada foi realizado por Falsarella (2004). Trata-se do Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar – Classes de Aceleração, desenvolvido no Estado de São Paulo, entre 1996 e 1998. Seu objetivo era preparar os professores para incorporar novas práticas docentes, com atividades estimulantes e desafios significativos aos alunos, em um ensino de nível mais elevado e ao mesmo tempo capaz de corrigir a defasagem série-idade de alunos multirrepetentes do ciclo básico até a 4ª série do ensino fundamental. Propunha alterações significativas na organização do currículo, na dinâmica de sala de aula, nas relações professor-aluno e entre alunos e nos procedimentos de avaliação. A longo prazo, pretendia-se, ainda, que estas dimensões pedagógicas priorizadas

fossem disseminadas a outros professores, no coletivo das escolas em condições rotineiras de trabalho. A capacitação dos professores foi feita com base em material específico e lhes foi dada a possibilidade de trabalhar com menor número de alunos em sala de aula, acervo de livros paradidáticos para serem utilizados em classe e assinatura de publicações pedagógicas e culturais.

O processo de formação foi organizado em cinco encontros no decorrer do ano, com 24 horas de trabalho cada um, perfazendo 120 horas de capacitação. Participavam professores regentes, coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas e técnicos das diretorias regionais de Ensino, uma vez que se procurava disseminar práticas de ensino mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos em geral. As avaliações de impacto do programa foram positivas. Os professores incorporaram práticas inovadoras em seu fazer pedagógico e os alunos avançaram em suas aprendizagens.

O acompanhamento do trabalho nas classes e o desempenho dos alunos egressos indicam que a preparação dos professores durante a vigência do programa deu sustentação ao trabalho e refletiu-se nos resultados positivos alcançados. A pesquisadora indica como fatores favoráveis a seleção e formação criteriosa das próprias capacitadoras e a mobilização que se conseguiu fazer de todos os envolvidos em torno de um objetivo comum: fazer com que os alunos aprendessem.

Um dos aspectos que se destaca na implementação do programa foi a seleção e preparação do grupo de capacitadoras, especialmente orientadas para trabalhar no projeto, portadoras de um perfil de envolvimento e compromisso com questões da escola pública e experiência em alfabetização e coordenação de grupos. Sua preparação apoiava-se nos princípios de articulação entre teoria e prática, valorização do saber do professor, fortalecimento de sua autonomia e de sua autoestima e interação e criação de vínculos entre os participantes. O ponto fundamental que orientava o processo de formação era levar o professor a incorporar as concepções da proposta pedagógica em vigor na rede estadual de ensino, ter domínio do material de apoio, trabalhar com o currículo considerando a realidade dos alunos, atuar com trabalho diversificado com as classes heterogêneas, promover entre os alunos a crença na capacidade de aprender, e desenvolver o hábito de registro e planejamento de atividades.

A capacitação era organizada em forma de oficinas destinadas à exploração do material de apoio e à vivência de atividades calcadas na Proposta Pedagógica Curricular do Estado, de 1996, com destaque nas questões de alfabetização, seguidas de reflexão teórica. Os momentos de formação constituíam espaços privilegiados para os professores manifestarem suas ideias e dificuldades e trocarem experiências sobre acertos e avanços de seus alunos. A preocupação fundamental era o fortalecimento da competência e assegurar a autoestima de cada professor e do grupo em sua totalidade, em um clima de segurança e apoio ao professor em suas dificuldades quer de compreensão, quer de transposição das atividades vivenciadas na capacitação para situações em sala de aula. O marco referencial que dava sentido às discussões e reflexões realizadas era a função social da escola e de seus profissionais.

A participação de outros profissionais da escola e das administrações regionais, além de professores, foi uma exigência do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que ao aprovar o projeto entendeu que seria mais adequado ter a escola como unidade a ser capacitada e não apenas o professor individualmente.

Quatro anos após o término do programa de aceleração que teve a formação de professores em serviço como pilar de sustentação e que pretendia não apenas dar resposta a uma demanda situada de melhoria de fluxo escolar mas também oferecer, aos professores e escolas em geral, subsídios a uma prática pedagógica capaz de prevenir o fracasso escolar, a pesquisa verifica que, embora o objetivo inicial de atender um contingente específico de alunos multirrepetentes tivesse sido atingido, o propósito de disseminação das novas práticas não logrou êxito. Sem o entusiasmo da ocasião, as orientações do programa sobrevivem com adaptações no trabalho que se realiza nas escolas com alunos em recuperação de ciclo. Com o passar do tempo, sob o teste da utilidade prática e das condições de trabalho, foi possível reconhecer que algumas alterações propostas permanecem, outras se modificam incorporadas aos saberes que os professores construíram ao longo de sua trajetória profissional e outras desaparecem. O estudo indica as poucas possibilidades de sobrevivência que as propostas teriam na escola real com suas classes numerosas, sem material de apoio, sem acompanhamento do trabalho dos professores, em geral orientado por uma cultura que privilegia uma visão homogênea de

sua classe de alunos. Os desafios dos sistemas de ensino estariam, portanto, em equacionar a lógica da qualidade de ensino com questões de estrutura e de destinação de recursos, e continuidade de apoio formativo.

5.2. Avaliação de políticas

Ainda com relação aos estudos que têm como objeto examinar a formação continuada em redes municipais de ensino, vale registrar o trabalho desenvolvido por Moraes (2007) que procura realizar um diagnóstico da política de formação de professores na Região Metropolitana de Campinas. Segundo as informações colhidas para esse trabalho, os 19 municípios estudados desenvolvem uma política de formação de professores bastante diversificada e abrangente e aplicam nela recursos orçamentários significativos. Um exame das iniciativas de formação continuada nestes municípios revela que a maioria privilegia cursos de pequena duração, embora um número significativo tenha desenvolvido programas com mais de 80 horas, como o PROFA e o Parâmetros em Ação, em parceria com o MEC. A modalidade presencial ainda representa a grande maioria dos cursos oferecidos e é também a que mais atrai a participação do professor, mesmo quando convidado a participar fora de seu horário de trabalho. Dos municípios da região, 27% já se utilizam de recursos da educação a distância.

O percentual de frequência nesses programas, que atinge o índice de 100% quando oferecido dentro da jornada de trabalho, cai para 20% quando as atividades são realizadas em turno diverso. A frequência é também muito mais alta, em média 90%, quando o município remunera diretamente a participação como serviço extraordinário, do que quando a remuneração é indireta, por meio de certificados e pontos para classificação de atribuição de aulas. Entretanto, esta variável não apresenta os mesmos efeitos em todos os municípios estudados. Há municípios que remuneram diretamente nos quais a participação em programa de formação continuada atinge, em média, 16%. A razão dessa variação pode não estar no nível de interesse dos professores pela falta ou presença de remuneração à participação, mas principalmente na sua situação de terem que dobrar a jornada de trabalho, no mesmo município ou em municípios conurbados.

Além do alto número de parcerias com o Ministério de Educação, esses municípios apresentam um vínculo estreito com as universidades públicas da região, o que, segundo a pesquisadora, tem contribuído para romper a barreira histórica entre o saber acadêmico e a prática diária das políticas traçadas nos sistemas públicos de ensino.

Um estudo interessante sobre o papel da avaliação nas políticas de formação continuada examina os avanços e os limites na utilização dos resultados de um sistema de avaliação do rendimento escolar dos alunos, adotado na rede estadual de ensino de São Paulo, o Saresp, para balizar ações de formação continuada de professores das escolas da capital paulista (BAUER, 2006). A Secretaria de Educação do Estado criou um mecanismo de acesso aos dados da avaliação pelas escolas, induzindo-as a utilizá-los no planejamento e na formação continuada de seus professores. Para tanto, envolveu as diretorias regionais de Ensino que deveriam se encarregar da formação continuada com base nos resultados do Saresp, capacitando-as a compreender os princípios do programa de avaliação utilizado e a trabalhar com indicadores quantitativos e com as interpretações pedagógicas do desempenho dos alunos. Segundo os resultados da pesquisa, a relação avaliação-formação mostrou-se positiva apenas nos casos em que as diretorias regionais tiveram efetivas oportunidades de serem preparadas para a ação de capacitar os professores e quando esta atividade se articulava no âmbito de um programa de educação continuada (PEC), que aliava os resultados do Saresp a outras informações como taxas de evasão e repetência, diagnóstico e avaliação das condições e necessidades das escolas sob suas responsabilidades, realizados pela própria escola e pela diretoria. Ou seja, a iniciativa foi positiva quando a responsabilidade pela demanda e pelo acompanhamento ficava a cargo das diretorias regionais que participavam diretamente da análise dos dados e proposição de ações. O que significava, também, ações mais próximas do projeto político-pedagógico das escolas. O trabalho de algumas equipes, entretanto, era prejudicado pela dificuldade de interpretar pedagogicamente os resultados da avaliação.

Outros fatores que limitaram as possibilidades de uma contribuição positiva da avaliação do desempenho dos alunos como subsídio para a formação de professores foram: o uso da avaliação para fins de

gestão do sistema, a centralização das ações de formação continuada e uma elevada proliferação de atividades formativas que prejudicavam a dinâmica escolar. Tais fatores ocorreram em momentos diferentes da gestão da educação no estado.

Com relação à formação continuada de professores do ensino médio, a Semtec/MEC, no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, e em parceria com vários estados da União, promoveu, com recursos externos, o Programa Nacional de Referência à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio. Seu objetivo era aprofundar saberes disciplinares e seus fundamentos científicos, contemplar disciplinas pedagógicas que fundamentam a prática, viabilizar ensino interdisciplinar, formar professores para uso de tecnologias de informação e comunicação, com atenção às demandas de preparação para o exercício da cidadania e a participação democrática. Foram desenvolvidas atividades de formação de 120 horas, com liberação dos professores em horário de trabalho. As atividades de formação ficaram a cargo de instituições de ensino superior selecionadas em função da sua experiência em formação contínua e da aderência do projeto apresentado às necessidades das secretarias de Educação.

Em estudo realizado por Pinto (2008) no município de Pelotas, os professores manifestaram visão positiva do programa que valoriza o coletivo, oferece oportunidade de maior integração de disciplinas e de conhecimento de propostas alternativas, além de propiciar o fortalecimento das relações profissionais que repercutem na autoestima. Pelas mesmas razões, o programa Ensino Médio em Rede, desenvolvido no Estado de São Paulo, com o recurso da educação a distância, mereceu avaliação positiva dos participantes: pela oportunidade de relacionamento entre pares, pela qualidade do material e pelo fato do curso ocorrer no ambiente escolar em que o docente atua. Os obstáculos ao desenvolvimento do programa ficaram por conta de falhas na estrutura e organização.

5.3. Formação a distância

Com relação à educação a distância, muitas são as iniciativas de formação continuada com este recurso. Em vários dos centros componentes da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação

Básica, do Ministério da Educação, cursos utilizam-se de ferramentas da internet para estabelecer relacionamento entre formadores e professores das redes de ensino e para disseminação de materiais. A plataforma virtual TelEduc, desenvolvida na Universidade de Campinas (Unicamp), vem sendo bastante utilizada nesses processos formativos.

Como exemplo de iniciativa institucionalizada em nível de secretaria de governo, temos a recentemente criada Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Univesp, já citada, voltada tanto para formação em graduações como para formação continuada *lato sensu*. Entre as ações de desenvolvimento profissional para professores em exercício na rede estadual está previsto a ser por ela realizado um curso de Especialização em Docência no Ensino Fundamental. O Programa Univesp prevê também o aperfeiçoamento em docência de Física, Química, Biologia e Matemática, para o que pretende elaborar modelos preliminares de Projeto Pedagógico dos cursos e Projeto de Unidades de Aprendizagem que definem a concepção do curso e norteiam a elaboração de material de apoio pedagógico.

O uso da educação a distância nos processos de formação continuada vem se expandindo como uma modalidade capaz de responder ao desafio de propiciar desenvolvimento profissional a um grande contingente de profissionais em localidades distantes dos locais onde se encontram as instâncias formadoras, com uma série de vantagens, mas também com muitas limitações. Da produção acadêmica localizada, pode-se inferir que os professores, em sua maioria, avaliam a modalidade como positiva especialmente porque possibilita investir em capacitação sem sair do ambiente de trabalho.

Há projetos deste tipo em vários outros estados, como o Paraná e Minas Gerais, e programas desenvolvidos por muitas instituições privadas que fazem oferta aberta de cursos de aperfeiçoamento, ou vinculam-se a municipalidades para o desenvolvimento de seus programas nessas redes.

5.4. Conclusões recorrentes

Nos estudos que têm como foco iniciativas de formação continuada de professores nas redes de ensino é possível identificar algumas conclusões recorrentes, apesar da diversidade de situações examinadas. Em geral

os professores valorizam o potencial presente nas oportunidades de formação continuada, não apenas na perspectiva de desenvolvimento profissional, mas também com objetivos mais imediatos de melhoria de desempenho em sala de aula. Entretanto, com frequência o entusiasmo convive com sentimento de fastio, senão de rejeição, perante as situações que são vivenciadas.

De forma não unânime, os professores apontam aspectos positivos como a oportunidade de aprofundar conhecimentos, o acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, as interações com os pares, o contato com os formadores. As queixas, contudo, ocorrem em uníssono:

- a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola;
- os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos;
- os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar;
- os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar;
- mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa;
- a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados;
- falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada.

Não raramente, os pesquisadores identificam uma postura de exterioridade dos professores em sua relação com o saber, que acreditam estar pronto nos estudos e pesquisas elaborados nas universidades e centros de investigação. Entendem que a solução de seus problemas está em conhecimentos produzidos fora do espaço escolar e atribuem aos formadores a competência de resolvê-los. Mantêm em relação à formação

continuada uma expectativa ambígua: pedem respostas prontas e únicas, ao mesmo tempo em que advogam valorização de sua experiência, criatividade e poder de decisão.

Os estudos e pesquisas, em geral, analisam a questão da formação continuada tendo como referência o contexto político-social no qual ela se desenvolve. Os que partem de uma perspectiva mais crítica acentuam o interesse de controle do Estado, aliado a um descompromisso em oferecer condições efetivas ao desenvolvimento profissional dos docentes. Nesses casos, as dificuldades detectadas acerca dos programas de formação continuada quanto a alcançarem seus objetivos são percebidas como decorrência de um poder regulador que coloca limites ao exercício da autonomia e da reflexão crítica dos docentes, provocando reações de rejeição.

6. OS AVANÇOS NA LEGISLAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Em meados dos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, refletindo os debates sobre a importância e os desafios da formação continuada, e baseando-se nas experiências desenvolvidas mais intensamente a partir dos anos 1980 em alguns estados da Federação, estipula em seu artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. As obrigações do poder público nesta questão ainda são enfatizadas no artigo 80, que reza que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”, e nas disposições transitórias do artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, onde se explicita o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Aos impulsos proporcionados pela nova legislação, ampliando as responsabilidades do poder público com o desenvolvimento profissional do magistério, e às demandas crescentes de setores sociais veio se somar

a regulamentação sobre recursos alocados ao setor educacional, à época o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que pela primeira vez no país deu respaldo legal ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, contribuindo, sobremaneira, para a elevação da oferta de formação continuada no setor público.

Outras propostas de formação continuada foram as ofertas de cursos de especialização, presenciais ou a distância, denominados pós-graduação *lato sensu*. De natureza genérica, pois não habilitam para funções especializadas como em outros campos de trabalho, esses cursos começaram a chamar a atenção do poder público, que, através de seus diversos órgãos, procurou definir algumas orientações para assegurar melhor qualidade a esses processos formativos. Em junho de 2007, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução nº 1/07, que, sem restringir a necessária flexibilidade em sua oferta e funcionamento, coloca parâmetros que norteiam o credenciamento das instituições interessadas em oferecê-los: a sujeição à avaliação dos órgãos governamentais, as condições de oferta de pós-graduação *lato sensu* a distância e a composição do corpo docente formador desses cursos, que deve ser de profissionais com título de mestre ou doutor obtido em programa *stricto sensu*, devidamente credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Essa atenção especial com a formação dos formadores vinha sendo antecipada em outros órgãos públicos alertados por estudos de avaliação que mostravam a importância dos docentes e dos tutores para a qualidade dos cursos de formação continuada.

O passo mais recente em direção a concentrar esforços no âmbito nacional para qualificar os cursos de formação continuada no país, como já apontado no capítulo II deste estudo, é um conjunto de normas específicas sobre o assunto que compõe a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, recentemente instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro do corrente ano de 2009. Esse documento norteia a possibilidade de articular ações de educação continuada de docentes entre os três níveis de gestão: União,

estados e municípios. O Decreto nº 6.755/09 procura organizar, em regime de cooperação entre os níveis de governo da Federação, a oferta de formação inicial e continuada do magistério para as redes públicas da educação básica. No que se refere à formação continuada, entre seus princípios estão a equidade no acesso à formação continuada, sua articulação com a formação inicial, seu caráter de componente essencial de profissionalização docente e o imperativo de integrar-se ao cotidiano da escola, considerando os saberes e a experiência docente. Entre seus objetivos está o de reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. O decreto define que o atendimento às necessidades de formação continuada, mediante atividades formativas presenciais e a distância, deverá ocorrer em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. Prevê, ainda, apoio financeiro para o desenvolvimento dos programas e fomento a pesquisas sobre formação continuada, condições fundamentais para que o país possa avançar provendo suporte de acompanhamento durante e após as atividades de formação.

É preciso que os efeitos positivos, que ocorrem geralmente durante o processo de desenvolvimento da capacitação, sejam efetivamente apropriados e incorporados à prática docente. Para isso, sabemos, há necessidade de continuidade nessas políticas, e não as interrupções sucessivas nessas iniciativas como temos assistido ao longo dos últimos 20 anos.

Como se registrou até aqui, há uma diversidade de iniciativas em torno da formação continuada no país, expressa nos sucessivos programas desta natureza promovidos na esfera pública, para atender a crescente demanda de melhor qualificação e de maiores oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores. Seus efeitos sobre as práticas docentes cotidianas, identificados nos processos de avaliação que as acompanham, são diversos. Essa situação, amplamente analisada nos debates educacionais, e nos estudos e pesquisas sobre o assunto, tem alertado os educadores, os políticos e administradores da área para a necessidade de uma ação concertada no âmbito nacional, como estratégia de qualificação da formação de professores, incluindo aí a formação continuada.

7. INSTITUCIONALIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Esta é a demanda mais contemporânea. Vaillant (2007) afirma que não há receitas, mas os ingredientes fundamentais estão dados: atenção ao contexto social e cultural do professor, condições de trabalho, valorização profissional e gestão com acento na participação democrática e nas responsabilidades das equipes dirigentes da administração central e intermediária, aos quais se poderia acrescentar o fator de políticas integradas e sustentáveis. As questões de maior relevância quanto à formação continuada de professores estão nos desdobramentos desses ingredientes.

7.1. Articulação entre formação inicial e formação continuada

Uma das limitações das políticas e práticas de formação continuada, entendida como desenvolvimento profissional, que é objeto de alertas constantes na bibliografia e nos estudos sobre o assunto, é a sua falta de relação com a formação inicial. Não há uma tradição de compromisso das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial, com o acompanhamento, apoio e atualização contínuos dos profissionais docentes que elas formam. Esforços nesse sentido são mais recentes e pontuais.

Alguns analistas cobram uma articulação da formação continuada com a inicial no que tange aos fundamentos teóricos e às orientações pedagógicas. Não é raro encontrar novas teorias sendo ensinadas nos moldes tradicionais de transmissão de conhecimentos, quando o ato de ensinar uma profissão não pode se restringir a ensinar uma teoria, mas exige em complemento o ensinar a pensar, a decidir e a fazer.

Outro aspecto que começa a ser enfatizado no elo entre a formação inicial e a formação continuada é a necessidade de apoio aos que iniciam a docência. Esta preocupação se amplia quando se compreende que a trajetória profissional do professor é constituída de momentos em que suas necessidades de orientação e apoio são de ordens diversas, demandando atenção mais focalizada em termos de objetivos.

7.2. Introdução de estágios de formação continuada

Segundo Aguerrondo (2006), o fato de os professores em seu desenvolvimento profissional percorrerem estágios diferentes de formação deveria corresponder a responsabilidades diferentes e, conseqüentemente, a procedimentos de formação continuada que contemplassem essas diferenças. Assim, do professor no início da carreira se deveria esperar que ponha em prática os conhecimentos e capacidades adquiridos na formação inicial e que se dedique a aperfeiçoar-se no diagnóstico de suas dificuldades e a aprender com seus pares. Alguns advogam que na incorporação de novos professores no exercício profissional lhes seja destinado um tempo menor em sala de aula para poderem se dedicar a estudos, realizar estágios com profissionais mais competentes, receber apoio de tutores em seu trabalho. Do professor mais avançado na carreira se poderia esperar um repertório de estratégias diversas que o auxiliem em sua prática e um investimento em ampliar e diversificar esse repertório. Em um nível profissional mais avançado estaria aquele professor que tem competência para gerar inovações, encontrar soluções para problemas mais complexos e exercer funções de acompanhamento tutorial de seus pares, fortalecido em suas competências pelo acompanhamento de instituições formadoras. Cada um desses estágios envolvendo o exercício de capacidades mais complexas demandaria, por fim, diferentes propósitos e procedimentos formativos. O compromisso das instituições formadoras com o desenvolvimento profissional docente e não somente seu envolvimento na formação inicial aliviaria a expectativa inoperante e a angústia decorrente de se ter de ensinar tudo ou quase tudo o que se deve saber nessa fase da formação.

Seria importante que nos planos de carreira para docentes se incorporasse a possibilidade de estágios periódicos para os professores em instituições diversificadas, como escolas com projetos inovadores, públicas ou privadas, universidades que tenham laboratórios de ensino, centros que atuam em educação formal e não formal etc.

7.3. Prioridade do vínculo com a realidade das escolas

Rego e Mello (2002) colocam entre as lições mais relevantes dos estudos sobre formação docente, tanto inicial como continuada, a necessidade

de um sistema orgânico que supere o caráter pontual, assistemático e fragmentado dos eventos de curta duração e que estabeleça uma vinculação entre a formação e a realidade das escolas de educação básica, superando a distância que prevalece entre as agências formadoras, e os formadores que nelas atuam, e a realidade escolar. Há um consenso, nos dias atuais, sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional. Cobram-se das instituições formadoras a concepção e o desenvolvimento de programas de formação continuada que articulem de forma orgânica o aprofundamento no campo dos fundamentos políticos, sociais e pedagógicos da educação escolar, o domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento e suas didáticas especiais, com temáticas relevantes e desafiadoras da realidade escolar, identificadas mediante um trabalho conjunto com os sistemas de ensino e seus professores.

A expectativa é que novos modelos de formação continuada sejam gestados, os quais orientem e apoiem o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais. “Há poucas experiências que integram num mesmo universo conceitual e prático o projeto pedagógico da instituição de formação e o projeto pedagógico das escolas” (REGO; MELLO, 2002).

Ainda no contexto das considerações sobre a necessidade de maior aderência da formação continuada à realidade das escolas, pode-se afirmar que ênfase nos problemas concretos que emergem do trabalho cotidiano é um fator de valorização pessoal e profissional, pois traz implícita a necessidade de uma ação integrada do coletivo dos educadores na construção de novas alternativas de ação pedagógica.

7.4. Articulação entre processos de avaliação e formação continuada

Este é um dos temas mais controvertidos com respeito à formação continuada de professores: o da padronização e desenvolvimento profissional. Por um lado, os docentes são estimulados a assumir maior autonomia para ajudar seus alunos a desenvolver capacidades que os

habilitem a participar construtivamente e de forma crítica de uma sociedade justa, na qual o conhecimento tem papel preponderante. Os professores são pressionados a substituir os processos tradicionais de transmissão e reprodução de conhecimentos por formas de ensino que permitam ao aluno o desenvolvimento de formas cognitivas mais complexas, domínio de conhecimentos básicos, uso de novas tecnologias, desenvolvimento de valores e atitudes que o habilitem a aprender em cooperação. O propósito é oferecer uma educação que o prepare para construir com independência seu processo de aprendizagem contínua e para o exercício de uma postura crítica e participativa na vida social. Tal concepção de ensino demanda práticas docentes e, consequentemente, processos formativos mais aderentes às necessidades e urgências locais.

Por outro lado, há uma crescente consciência de que a educação é um bem público, direito subjetivo do cidadão e responsabilidade do Estado. Esta concepção, legítima em seus termos, tem pressionado o poder público a definir com maior clareza critérios que permitam aferir o desempenho dos professores em dado momento de sua trajetória profissional e as demandas de formação continuada a serem atendidas. Em seus desdobramentos, essa expectativa supõe a construção de indicadores para direcionar as políticas de formação continuada a serem obtidos mediante o estabelecimento de perfis profissionais, com base na definição de competências básicas, e valoriza a utilização de dados de desempenho dos alunos mediante aplicação de avaliações sistêmicas pelos sistemas oficiais de ensino.

Avalos (2002), analisando o “novo profissionalismo” que se busca na profissão docente e que trata de desenvolver o professor para o uso de competências e habilidades que permitam a formação almejada do aluno, ressalta que este novo profissionalismo deve contemplar, além da formação, as condições de trabalho e uma política de estímulos e incentivos necessários ao bom desempenho do professor. Nesse sentido, entende que enfatizar a responsabilidade por resultados, controlada externamente por sistemas de avaliação, não é o melhor caminho para fortalecer o desempenho docente, mas que se deve ter como suposto que o professor aceite a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos em diversos contextos e com diversas capacidades, responsabilidade que é a sua, embora compartilhada com o sistema, com as famílias e, primordialmente, com as instituições formadoras.

Para alguns autores a questão não está na definição de padrões ou de competências, mas na existência de um acordo social que envolva os docentes sobre a validade desses marcos referenciais e seus limites para que não atentem contra o profissionalismo docente.

Ainda há a considerar, no que diz respeito à avaliação, a responsabilidade inerente à formulação de políticas de formação continuada de assegurar a avaliação da eficácia desses processos.

7.5. Formação dos formadores de docentes

Os estudos e as investigações sobre processos formativos para o desenvolvimento profissional do professor indicam que o tema da formação dos formadores merece atenção. A qualidade da formação inicial e do desenvolvimento profissional dos professores tem relação com a preparação dos profissionais que atuam como formadores nesse trabalho, seu domínio conceitual e prático e seu envolvimento e compromisso com a formação de educadores.

Um dos aspectos a se considerar na análise desta questão é a do *locus* da responsabilidade pela formação continuada dos professores. Os que defendem a participação das instituições de ensino superior como responsáveis primordiais, tanto na formação inicial quanto na continuada, argumentam que as instâncias administrativas centrais dos sistemas educativos são inadequadas para levar a cabo estratégias de formação em massa, por lhes faltar estrutura, competência de gestão e conhecimentos adequados. Assim, cabe às instituições de ensino superior assumir o compromisso de orientar os professores ao longo de sua carreira. Para tanto é indispensável o contato com as escolas, sua cultura, suas práticas cotidianas, o trabalho em cooperação com seus profissionais na experimentação de novas alternativas de ensino apropriadas às peculiaridades de cada contexto sem desvalorizar as iniciativas e a experiência profissional desenvolvida pelos professores. A expectativa é que os professores responsáveis pela formação sejam portadores de alto nível de conhecimento e experiência adquiridos em atividades de investigação, no exercício da docência em nível superior, na

sua participação em processos de formulação, desenvolvimento e avaliação de programas de formação de professores. Em suma, a preparação dos formadores de professores deve ser uma decorrência de seu investimento e compromisso com a formação inicial e continuada de professores.

Apesar de algumas iniciativas muito pontuais, o caminho a percorrer a respeito dessa questão parece longo.

Institucionalizar a possibilidade de desenvolvimento profissional permanente de todos os professores de um sistema educativo é, sem dúvida, um forte desafio, porque requer que um sistema educativo, organizado a partir de instituições que se desinteressam pelos seus alunos assim que se tornam egressos, transforme seus espaços institucionais de tal forma que possam oferecer variadas experiências formadoras, que só serão válidas se logram ter flexibilidade para poder adaptar-se às complexas e cambiantes necessidades dos professores nas diferentes etapas de sua vida profissional (AGUERRONDO, 2004, p. 21).

Nessa questão, não faltam os que alertam para a divisão disciplinar e departamental que prevalece no ensino superior. Este fator é um claro obstáculo quando a expectativa é a de uma formação abrangente do professor, na qual o seu domínio nas várias dimensões científicas e culturais seja enriquecido por uma sólida formação pedagógica, em geral considerada menos importante do que o conhecimento das áreas específicas.

Ainda com relação ao envolvimento do próprio sistema na formação continuada de seus professores, com a utilização de seu corpo técnico posicionado nas várias instâncias de sua organização administrativa, é preciso considerar que esse modelo formativo apresenta suas limitações. Em primeiro lugar, pelo fato de que a formação continuada conduzida com exclusividade pelo sistema de ensino fica ao sabor das discontinuidades administrativas, com todos os efeitos negativos que delas decorrem. Por outro lado, mesmo quando esses profissionais dominam alguns saberes de interesse para a formação dos docentes, eles próprios necessitam de espaço para sua formação e de apoio e assessoria na tarefa de orientar os professores. Esta é uma limitação que um trabalho integrado entre as administrações e as instituições de ensino superior pode superar.

No debate sobre o desafio da formação dos formadores de professores, a discussão ganha em qualidade quando a questão do *locus* da formação docente não obscurece a questão preliminar que é a necessidade de se reformular a concepção de formação continuada do professor e, conseqüentemente, de se conceber que as instituições formadoras sejam vocacionadas para se debruçarem sobre a diversidade de demandas da realidade escolar e educacional e se empenhem, com responsabilidade acadêmica e social, na busca de melhoria da formação e do desempenho escolar dos alunos em suas escolas.

7.6. Dimensão psicossocial da formação continuada

Fanfani (2005) observa que cada vez mais os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a definição ideal da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar em razão da complexidade e multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir. A nova situação solicita cada vez mais que o professor esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam.

Ao analisar a formação continuada dessa perspectiva, Gatti (2003) e Géglio (2006) chamam atenção para as limitações dos programas centralizados apenas nos aspectos cognitivos individuais. Tais programas desconsideram os professores como seres essencialmente sociais, imersos em relações grupais das quais derivam valores, atitudes que dão sentido às suas opções pessoais e profissionais e servem de referência a suas ações. Sob influências políticas, sociais e culturais diversas, o professor constrói concepções sobre o ensino, os alunos, o valor social de seu trabalho, sua prática docente. É com base nessas representações e valores que os professores se relacionam com os conhecimentos aos quais têm acesso. Ou seja, os processos de formação continuada que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham. Para isso não bastam os levantamentos informativos sobre

os participantes de um processo de formação continuada, ou mesmo mapeamentos preliminares sobre seus conhecimentos e necessidades. Os professores clamam por muito mais. Querem ser ouvidos no processo, querem poder expressar suas dúvidas e expectativas profissionais em um ambiente de trabalho em que seja possível estabelecer laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais com seus formadores, seus tutores e seus pares, laços que lhes abram as portas de novas ideias, concepções e caminhos alternativos a trilhar. Querem encontrar, em seus formadores e nos processos formativos dos quais participam, sinais de respeito e interesse pelo seu trabalho e compromisso em torno de um propósito comum que é a melhoria da formação e aprendizagem dos alunos.

Fanfani (2005) analisa a mesma questão do ponto de vista dos princípios estruturantes da formação continuada: racionalidade instrumental, aliada a controle técnico e racionalidade orgânica com componentes culturais, ético-morais e políticos, que confia no autocontrole decorrente da autonomia e da responsabilidade do professor e do coletivo docente.

As novas condições de trabalho docente exigem dos professores mais do que competências no ato de ensinar, exigem qualidades e atitudes pessoais como interesse, paixão, paciência, vontade, convicções, criatividade e outras não passíveis de ser padronizadas, tampouco desenvolvidas em cursos e capacitações formais. Nessas condições é a pessoa do professor, com seu modo de ser, conviver, interpretar o mundo que passa a estar envolvida na qualidade do trabalho e não apenas o cumprimento de uma função definida no nível sistêmico.

Há, portanto, uma evidente tensão no trabalho docente em razão desses dois princípios estruturantes. Os desafios do momento exigem a um só tempo uma prática docente mais contextualizada e autônoma e uma busca de eficiência e eficácia na realização de objetivos de ensino legitimamente colocados pelo poder público e pela sociedade. O desafio está em tecer compromissos que incorporem elementos de ambas as racionalidades.

Ainda, com respeito à dimensão subjetiva do desenvolvimento profissional do professor, Tedesco (2005) lembra que o sentido ético e a dimensão política do trabalho docente são os pilares da identidade do professor: acreditar no projeto da educação e acreditar na capacidade do aluno.

7.7. Acesso a bens culturais

Investigações recentes e os dados analisados neste estudo indicam uma elevação do contingente de professores excluídos de certos bens culturais básicos. Assiste-se à expansão do recrutamento de professores nos segmentos mais desfavorecidos da população, portadores de um capital cultural insuficiente para o exercício da função docente pela escassa oportunidade de fruição de bens culturais como a leitura de jornais e obras literárias, a frequência a eventos artísticos.

Os processos de formação continuada não podem prescindir de estratégias que facilitem o acesso do professor a estes bens. Além disso as próprias instituições formadoras podem converter-se em espaços de produção e difusão cultural que envolvam os professores da educação básica de nossas escolas.

7.8. Mecanismos de incentivo ao desenvolvimento profissional

Vaillant (2007) e Fanfani (2005) concordam que, embora a atividade docente se torne cada vez mais complexa, seu prestígio social tende a diminuir, afetando o sentimento de autorrealização e de autoconfiança do professor. Pesquisas realizadas mostram que os professores sentem a perda de prestígio social e que esta perda é real quando se considera a opinião de diferentes segmentos sociais sobre a profissão docente. Pode-se afirmar que as expectativas são altas, mas a valorização é baixa.

Em que pesem os avanços decorrentes da criação de fundos de educação, o Fundef e agora o Fundeb, não há uma estrutura adequada de incentivos que apoie e fortaleça o desenvolvimento profissional do professor. Algumas iniciativas de incentivo ensaiadas com o propósito de motivar os professores a se envolverem em seu próprio desenvolvimento profissional, não chegam a produzir impacto devido à sua pequena duração por razões políticas e administrativas.

7.9. Investimento em investigação

O levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e em outras bases de dados de universidades indica que nos anos mais recentes as instituições formadoras ampliaram o foco das

investigações sobre a formação continuada. Boa parte dessa produção acadêmica é realizada no nível de dissertações de mestrado que selecionam como objeto de estudo uma gama muito ampla e variada de aspectos referentes aos processos formativos utilizados no desenvolvimento profissional do professor, o que pode ser promissor, se esses estudos forem aprofundados no prosseguimento da trajetória acadêmica de pós-graduandos. Entretanto, o mapeamento ainda que preliminar desses estudos mostra que há uma dispersão acentuada que dificulta o avanço do conhecimento sobre o tema.

Nesse sentido, há que incentivar, no âmbito das políticas de formação das instituições de ensino superior, a escolha de algumas questões de formação continuada como foco de investigação mais aprofundada.

7.10. Articulação entre políticas e sua continuidade

Uma das ideias mais compartilhadas sobre o desenvolvimento profissional do professor é a de que ele não ocorre em um vazio contextual. Vaillant (2007) defende articulação entre desenvolvimento profissional e carreira, avaliação e remuneração. Em educação qualquer mudança ou intervenção não traz resultados imediatos. A temporalidade para se obter resultados em uma direção pretendida precisa ser considerada. Por isso é nociva a descontinuidade de políticas e ações que interrompem processos que começam a tomar sentido e a se consolidar para as pessoas envolvidas com a educação escolar.

8. DESTAQUE PARA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que se pode constatar, através do que até aqui se expôs, é que há um conjunto não desprezível de ideias sobre a formação continuada de professores e de alternativas já experimentadas nos sistemas de ensino, por iniciativa dos diversos níveis de governo, que podem subsidiar a formulação de políticas gerais ou locais de formação continuada. A diversidade é muito grande e os efeitos também. A demanda atual é por uma unidade em torno de certos consensos, sem deixar de considerar a importância de abordagens plurais que sejam, a um só tempo, uma resposta à obrigação de resultados e aos contextos sociais em que se dá a prática educativa.

Uma política nacional de formação de professores, inicial e continuada, que articule os diversos segmentos sociais responsáveis e envolvidos no processo, pode ser um avanço como resposta à complexidade da questão, desde que aberta à pluralidade nos modelos e a reformulações na dinâmica de sua implementação. No dizer de Lessard (2006), uma política de formação que não corra o risco de se orientar por tendências prescritivas padronizadas, nem de se enclausurar em práticas não transferíveis, no singular, no único, no local. Seu grande desafio é propiciar ações que conciliem eficácia e reflexividade.

9. CARREIRA E SALÁRIO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Discutir aqui carreira e salário de docentes toma sentido para refletir sobre as condições profissionais desses trabalhadores e a atratividade dessa profissão para as novas gerações. Aspectos como falta de professores em algumas regiões e em determinadas disciplinas, e o abandono de carreira nos dizem da importância de considerar as condições reais da profissionalização docente (LAPO; BUENO, 2003; MOTTER, 2007).

Sendo o Brasil um país federativo, com distribuição de responsabilidades entre três instâncias – União, estados e municípios – que guardam suas respectivas autonomias, e levando em conta que muitos processos de articulação previstos na Constituição de 1988 não foram objeto de tratamento político-normativo, como previsto no próprio texto legal, o grau de autonomia de cada instância reguladora de carreiras e salários de professores no âmbito das gestões públicas nos mostra a dificuldade de se conseguir uma imagem mais precisa sobre as condições de carreira e salário dos trabalhadores em educação, considerando aí, também, o conjunto das escolas privadas.

Sobre essas questões nos defrontamos com legislações, fontes de recursos e orçamentos muito diferentes. Há no país 5.561 municípios, 26 estados e um Distrito Federal, cada qual com seus sistemas de ensino e regulamentações próprias. A situação é bastante heterogênea e complexa nos aspectos referentes à carreira e salário de professores, entre estados e entre municípios (conforme região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais

ou estaduais, tradições políticas e culturais etc.). Na estrutura de carreira no setor público há diferenciação entre cargos e funções, com implicações quanto às formas de preenchimento de vagas e salários, o que se reflete em opções diversificadas em cada instância governamental no que se refere à incorporação de professores ao sistema e na progressão funcional.

Abaixo apresentamos alguns dados e informações sobre as questões de carreira e as condições de salário dos docentes da educação básica, procurando sinalizar aspectos característicos do cenário a elas relativos.

Lembramos que, no que concerne a carreiras e salários dos professores da educação básica, as atribuições do setor público são, em muito, maior do que as do setor privado. As porcentagens apresentadas na tabela 9.1, estimadas através da Pnad/IBGE 2006, dão uma ideia desses encargos para o setor público.

TABELA 9.1 – Porcentagem de docentes no setor público e privado por nível de ensino

Nível de ensino	Dependência administrativa	
	Pública	Privada
Educação infantil	57,1%	42,9%
Ensino fundamental	83,8%	16,2%
Ensino médio	76,1%	23,9%
Brasil	79,1%	20,9%

Fonte: Pnad/IBGE, 2006.

I. SITUANDO A QUESTÃO

O estudo de diversas carreiras profissionais no âmbito das sociedades contemporâneas mostra características ligadas não só à especialização associada ao exercício do trabalho, como também ligadas ao valor simbólico, social, a elas atribuído, o que varia no tempo e nos espaços, em função de aspectos da cultura, da educação e de formas políticas de regiões onde uma determinada profissão é exercida. O que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos.

No Brasil, as ênfases valorativas da profissão de professor no âmbito sociocomunitário variam muito conforme a região do país, porém os discursos genéricos existentes sobre o valor do professor não redundaram em todos os estados e em todos os municípios em estatutos de carreira, e em salários, que reflitam a importância retórica a esse profissional atribuída.

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria. Essa representação está associada à própria gênese histórica da profissão e tem peso não só nas dimensões materiais dos sistemas educacionais, como também nas “mentalidades dos professores, suas identidades e suas práticas”, conforme explicitam os autores (TEDESCO; FANFANI, 2004, p. 68-73). Hoje o trabalho docente vem sendo, cada vez mais, colocado em contexto de progressiva especialidade profissional, porém, nem sempre prevalece essa visão nas políticas locais ou regionais no trato das questões da carreira docente. Por outro lado, sendo a educação o setor nacional com o maior volume de emprego, com alta proporção de profissionais a cargo das administrações públicas, traz para estas um custo considerável para o qual soluções foram tentadas (como as políticas redistributivas de impostos), mas cujo equacionamento – uma carreira condizente com a sua relevância social, com salários atraentes – ainda não está bem realizado. As diferenças entre municípios e estados quanto à estruturação da carreira e na remuneração dos professores nas diversas regiões do país é muito grande, como veremos depois.

No que diz respeito à carreira docente na educação básica, embora atualmente seja comum, em certos meios, o discurso que aumento de salário não garante maior qualidade, é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes

para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades. Claro, isto, grosso modo. Os dados que, mais ou menos, sustentam o discurso de que aumentar salário de professor não redundam em melhoria do ensino são dados passivos (também a considerar a margem de erro nos modelos estatísticos empregados), porque relativos a quem já está no sistema, não se levando em conta o movimento de procura inicial da carreira e as características dessa procura, bem como a permanência na atividade. O salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior (como se verá adiante), e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão.

Verificamos que esse problema é comum a vários países da América Latina. Rivas e Lavarreda, citando estudo de Morduchowicz e Duro, sinalizam que esses autores mostraram com os dados levantados

que os salários dos professores eram inferiores, em termos absolutos, aos dos profissionais e técnicos, tanto assalariados como não assalariados, ainda que superiores aos recebidos pelo conjunto de todos os ocupados, em média (MORDUCHOWICZ; DURO, 2007 apud RIVAS; LAVARREDA, 2008, p. 17-18).

Os dados mostrados adiante neste estudo deixam evidente que a condição de remuneração de professores no Brasil vem sendo muito desigual, tanto no que se refere aos níveis de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como nas demais séries da educação básica, e também conforme a região e a dependência administrativa. Em média, ela não pode ser considerada atraente quando comparada a outras profissões com exigência de grau universitário. Ao se olhar o conjunto de dados relativos a salários, constata-se que há regiões em que a remuneração dos professores tem sido sistematicamente muito baixa. Claro que cabe considerar aqui a oferta de empregos. Porém, para certo conjunto de jovens o magistério não é uma carreira que estimula sua procura.

Em estados e municípios economicamente mais desenvolvidos, os salários se mostram um pouco melhores. Porém, diante do contexto de opções de outros trabalhos nessas regiões, esses salários não são nada competitivos. Ainda, relativamente ao custo de vida regional, também são preocupantes.

2. SALÁRIOS

Com a fixação recente do piso salarial, de R\$ 950,00, a partir de agora espera-se uma melhora na condição de salário dos docentes. Compreender a situação até 2008 pode dar uma ideia da importância desse ajuste nas condições salariais dos docentes, embora não dê para dimensionar ainda o que ele vai significar.

A fonte escolhida para discutir a questão salarial neste estudo foi a Pnad 2006. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios nos pareceu a fonte mais segura para este aspecto. As tabelas 9.2 e 9.3 sintetizam os dados relativos a médias e medianas salariais mensais por nível de ensino, região, anos de estudo. O cálculo das medianas permite entender a heterogeneidade dos salários informados, uma vez que a média é afetada por valores extremos (maiores ou menores). A mediana auxilia a interpretação ao mostrar o ponto em que 50% dos valores estão acima ou abaixo de um determinado valor.

Pela tabela PN2, onde se encontra a média e mediana do salário mensal de professores, em reais, verifica-se que os salários crescem à medida que consideramos professores que atuam na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, o que corresponde à estrutura básica de carreira, como sinalizado no tópico seguinte. Para o conjunto dos docentes da educação básica – total Brasil – a média salarial era de R\$ 927,00 (novecentos e vinte e sete reais), mas a mediana situava-se em R\$ 720,00 (setecentos e vinte reais), sinalizando que 50% dos docentes recebiam abaixo desse valor. As maiores médias salariais, considerando todas as categorias de professores na educação básica, estão nas regiões Centro-Oeste e Sudeste. Mesmo assim, na região Centro-Oeste, 50% dos docentes recebiam menos de R\$ 1.000,00 por mês, e na Sudeste, menos de R\$ 900,00.

Os professores atuantes na educação infantil, que são 13% do conjunto de docentes, são os que recebiam menores salários (média de R\$ 661,00). Os do ensino médio (16% do conjunto de professores) percebiam, em média, os maiores salários (R\$ 1.390,00). O grande grupo de professores do ensino fundamental (71% dos docentes) situa-se com um salário médio de R\$ 873,00 (mas, note-se, com mediana bem mais baixa, no valor de R\$ 700,00).

Detalhando dentro dos níveis de ensino, observa-se que na educação infantil as maiores médias salariais estão no Sudeste e Centro-Oeste (R\$ 809,00 e R\$ 807,00, respectivamente) e as menores médias salariais estão na região Nordeste, seguida da região Norte.

No ensino fundamental, as maiores médias estão nas regiões Centro-Oeste e Sul (R\$ 1.178,00 e R\$ 1.018,00, respectivamente), porém, note-se que no Centro-Oeste 50% desses professores recebem menos de R\$ 933,00, e na Sul, menos de R\$ 850,00.

No ensino médio, as maiores médias salariais encontram-se nas regiões Sudeste e Norte, respectivamente R\$ 1.503,00 e R\$ 1.424,00. Novamente cabe observar que 50% desses professores recebem menos de R\$ 1.300,00 na região Sudeste, e menos de R\$ 1.400,00 na região Norte. Nesta região, no ensino médio, é onde encontramos maior proximidade entre a média salarial e a mediana.

TABELA 9.2 – Estatísticas do rendimento mensal de professores, segundo a região e o nível de ensino no qual o professor exerce a atividade (em reais)

Região	Estatísticas	Nível de ensino			Total
		Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	
Norte	Média	557	870	1.424	906
	Mediana	412	750	1.400	772
	N	19.755	156.683	24.752	201.190
	% C	6,4%	9,2%	6,5%	8,4%
	% L	9,8%	77,9%	12,3%	100,0%
Nordeste	Média	390	585	1.180	635
	Mediana	350	440	1.000	450
	N	70.916	545.559	82.770	699.245
	% C	23,1%	32,1%	21,8%	29,3%
	% L	10,1%	78,0%	11,8%	100,0%
Sudeste	Média	809	1.008	1.503	1.066
	Mediana	664	850	1.300	900
	N	153.847	637.210	181.134	972.191
	% C	50,0%	37,5%	47,8%	40,7%
	% L	15,8%	65,5%	18,6%	100,0%
Sul	Média	586	1.018	1.239	993
	Mediana	500	850	1.100	800
	N	48.338	229.821	57.721	335.880
	% C	15,7%	13,5%	15,2%	14,1%
	% L	14,4%	68,4%	17,2%	100,0%
Centro-Oeste	Média	807	1.178	1.548	1.215
	Mediana	551	933	1.200	1.000
	N	14.770	131.100	32.710	178.580
	% C	4,8%	7,7%	8,6%	7,5%
	% L	8,3%	73,4%	18,3%	100,0%
Total (Brasil)	Média	661	873	1.390	927
	Mediana	500	700	1.200	720
	N	307.626	1.700.373	379.087	2.387.086
	% C	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% L	12,9%	71,2%	15,9%	100,0%

Fonte: Pnad/IBGE, 2006.

Considerando a média salarial mensal dos professores por número de anos que estudou (tabela 9.3), verifica-se que esse número, que comporta as sucessivas graduações (médio, superior, pós-graduações), pesa positivamente nos vencimentos, em todas as regiões e para o exercício em qualquer dos níveis de ensino, o que é coerente com os planos de carreira. Chama a atenção nesses dados a existência de professores que declararam ter até oito anos de escolaridade, o que corresponderia ao ensino fundamental. Isto sinaliza a docência por professores leigos. Há outro conjunto que se situa com formação até o ensino médio, com exercício na educação infantil e também no ensino fundamental, em todas as regiões, com exceção da Centro-Oeste.

TABELA 9.3 – Estatísticas do rendimento mensal de professores, segundo o nível de ensino no qual o professor exerce a atividade, a região e a escolaridade (em reais)

Nível de ensino	Região	Escolaridade (anos de estudo)							
		Até 8 anos		9 a 11 anos		12 a 14 anos		15 a 17 anos	
		Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana
Educação infantil	Norte					471	370	859	800
	Nordeste					349	350	580	550
	Sudeste	350	350	750	800	626	500	1.066	800
	Sul			65	65	455	400	776	700
	Centro-Oeste					509	450	1.245	820
Ensino fundamental	Norte	332	350	373	350	683	570	1.097	1.000
	Nordeste	270	350	272	300	477	362	789	640
	Sudeste	429	350	498	180	690	600	1.151	1.000
	Sul	450	450	325	350	664	550	1.134	1.000
	Centro-Oeste			644	644	746	600	1.363	1.100
Ensino médio	Norte					1.210	860	1.436	1.400
	Nordeste					1.292	1.100	1.166	1.000
	Sudeste					1.184	650	1.518	1.300
	Sul					884	970	1.253	1.100
	Centro-Oeste					1.076	800	1.573	1.300

Fonte: Pnad/IBGE, 2006.

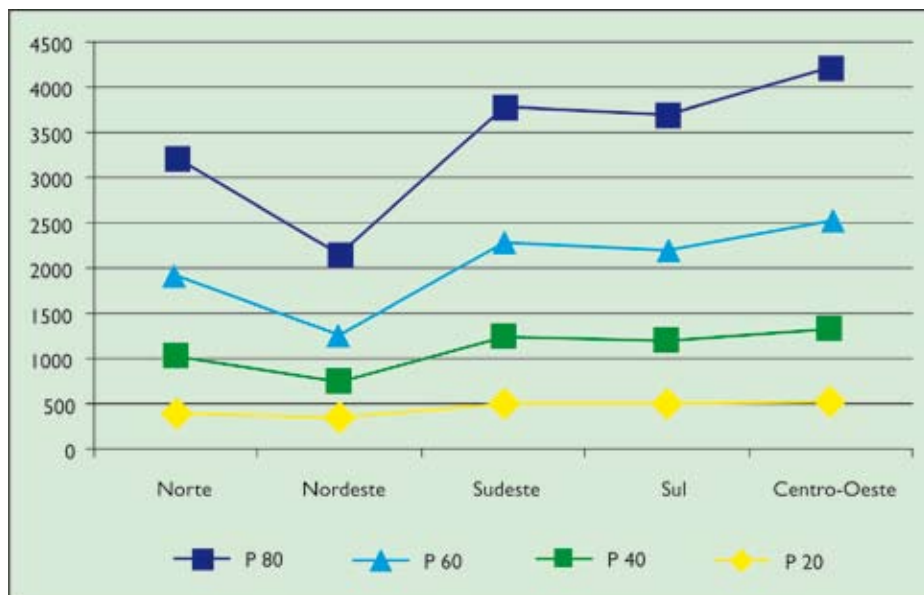
Os dados da tabela 9.4 e o gráfico 4 salientam a estrutura de salários dos docentes considerando a partição em quintis, o que dá uma boa dimensão sobre a distribuição desigual desses salários, mostrando que apenas um pequeno percentual deles percebem salários acima de R\$ 2.000,00. No Nordeste, 60% deles ganham menos de R\$ 530,00. Vê-se que nessa região os salários da maioria dos professores são sistematicamente mais baixos do que nas demais, para todos os níveis de ensino.

TABELA 9.4 – Pontos quintis da distribuição do rendimento dos professores – Brasil, 2006 (em reais)

Nível de ensino no trabalho principal	Região	Quintis do rendimento mensal do trabalho principal			
		P 20	P 40	P 60	P 80
Educação infantil	Norte	350	364	500	800
	Nordeste	217	350	350	425
	Sudeste	400	550	740	1.200
	Sul	350	457	600	800
	Centro-Oeste	350	470	600	1.000
Ensino fundamental	Norte	400	602	870	1.250
	Nordeste	350	375	500	800
	Sudeste	500	700	1.000	1.448
	Sul	500	700	1.000	1.500
	Centro-Oeste	550	800	1.100	1.700
Ensino médio	Norte	950	1.200	1.680	1.900
	Nordeste	600	900	1.200	1.700
	Sudeste	800	1.200	1.500	2.037
	Sul	700	970	1.205	1.700
	Centro-Oeste	830	1.200	1.500	2.200
Total (Ed. básica)		P 20	P 40	P 60	P 80
	Norte	400	620	900	1.300
	Nordeste	350	380	530	900
	Sudeste	500	730	1.050	1.500
	Sul	500	700	1.000	1.500
	Centro-Oeste	526	800	1.200	1.700

Fonte: Pnad/IBGE, 2006.

GRÁFICO 4 – Distribuição da remuneração mensal de professores, conforme o quintil, por região (em reais)



Fonte: Pnad/IBGE, 2006.

Quanto ao setor em que trabalham os docentes da educação básica – público ou privado –, verifica-se que (tabela 9.5):

1. Na educação infantil os docentes do setor privado têm salário médio menor do que o do setor público, sendo que os que têm nível superior recebem em média maiores salários, e os docentes só com nível médio de formação recebem um salário quase 50% menor, tanto no setor público como no privado.
2. No ensino fundamental dá-se o mesmo: a média e a mediana salarial dos professores do setor privado são menores do que as do setor público. Detalhando por nível de formação, professores com nível superior atuando seja de 1ª a 4ª série ou de 5ª a 8ª no setor público têm média salarial superior à dos que trabalham no setor privado. São bem menores os salários dos que atuam nesse nível e têm apenas formação em nível médio. 50% no setor privado recebem menos de R\$ 400,00 e, no setor público, menos de R\$ 516,00.

3. No ensino médio as médias salariais são equivalentes nos dois setores, porém, considerando as medianas, a situação se altera: 50% dos professores no setor público recebem menos de R\$ 1.300,00, enquanto 50% dos que atuam no setor privado recebem menos de R\$ 1.000,00.

TABELA 9.5 – Estatísticas do rendimento de professores, segundo o nível de ensino em que exercem sua atividade, setor administrativo e nível de escolaridade – Brasil, 2006 (em reais)

Nível de ensino	Ocupação/Escolaridade	Setor			
		Privado		Público	
		Média	Mediana	Média	Mediana
Educação infantil		559	400	739	568
Profs. com nível superior		898	670	1.120	900
Profs. com nível médio		460	350	613	500
Ensino fundamental		735	525	912	745
Profs. com nível superior no E.F. (1ª a 4ª)		814	600	1.017	800
Profs com nível superior no E.F. (5ª a 8ª)		997	800	1.106	970
Profs. com nível médio no E.F.		549	400	696	516
Profs. leigos no E.F.		498	350	574	400
Ensino médio		1.403	1.000	1.403	1.300

Fonte: Pnad/IBGE, 2006.

Como se verifica, os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas.

Comparando com os salários médios de outras profissões que também exigem para seu exercício nível superior de formação, verifica-se que os professores têm rendimento médio muito menor. Para comparação escolheu-se algumas ocupações que, além de exigirem curso superior, têm alta participação do sexo feminino. A tabela 9.6 a seguir exemplifica.

TABELA 9.6 – Rendimento mensal médio em reais – Profissões diversas

Profissão	Rendimento médio mensal
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Avogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores (ed. básica)	927

Fonte: Pnad 2006.

Mesmo considerando o número de horas-trabalho semanal, a média salarial dos professores da educação básica fica muito a dever em relação às outras profissões. Sabendo, como mostrado no capítulo I deste estudo, que a média semanal de horas-trabalho dos professores é de 30 horas, o acréscimo que poderia resultar em seu salário, se considerássemos 40 horas semanais, ainda deixaria esse salário, em média, bem abaixo dos demais (ela se aproximaria de R\$ 1.200,00).

3. PLANOS DE CARREIRA

A existência de planos de carreira para o magistério é um princípio que foi consolidado na Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, por estatutos e planos de carreira que garantam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para isso, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, e condições adequadas de trabalho.

O que de fato se observou pelos dados consultados é que essa profissão até quase o final dos anos 1990 não contava na maioria dos municípios e em alguns estados com um marco regulatório. Isto vem a se

realizar em maior escala, na segunda metade dos anos 1990, na medida da implementação pelo governo federal do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, hoje da Educação Básica (Fundef/Fundeb), e das exigências postas como condição para o recebimento de retribuições financeiras para os sistemas estaduais e municipais de educação escolar. Portanto, na maioria das instâncias de gestão da educação pública não havia preocupação política com o estatuto de carreira dos docentes seja da educação infantil, seja do ensino fundamental, seja do médio.

A discussão que segue baseia-se em estudo desenvolvido pelo Consed (2005), abrangendo 25 unidades da Federação, e, complementarmente, em levantamento realizado por nós, em 2008, relativo a dez estados e 30 municípios de diferentes regiões do país²⁴. Estes dados foram obtidos por informações diretas, em alguns casos em *sites*, e por informações documentais.

Verificou-se que, dos planos de carreira examinados, apenas 23% datavam de antes de 1997. Portanto, muitos planos foram elaborados ou revistos nos anos finais do século passado, movimento que já apontamos.

No conjunto de dados acessados, a primeira constatação é de uma diferenciação entre estados e municípios, sendo que aqueles têm legislação e normas de carreira mais complexas; ainda, municípios menores (menos de 30 mil habitantes) têm normas bem simples, sem incorporar aspectos de formação continuada, por exemplo. A maioria dos planos de carreira prevê tanto a carreira de professor, propriamente, como a carreira de especialista (pedagogo, coordenador, supervisor, orientador etc.), sendo que para estes últimos o salário proposto é maior.

A estrutura geral de carreira dos professores mostra três patamares de titulação, correspondente a salários diferenciados, em consonância

24 Em 2008 foram consultados dados dos estados do Acre, Bahia, Ceará, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Piauí, Rondônia, São Paulo, Sergipe, e dos municípios: Água Boa (MT), Amargosa (BA), Barra do Garça (MT), Belém (PA), Belo Horizonte (MG), Castanhal (PA), Campinas (SP), Campo Grande (MS), Congonhas (MG), Corumbá (MS), Cuiabá (MT), Curitiba (PR), Dourados (MS), Fortaleza (CE), Goiânia (GO), Governador Valadares (MG), Itanhaém (SP), Manaus (AM), Mandaguáçu (PR), Novo Hamburgo (RS), Passo Fundo (RS), Petrolina (PE), Recife (PE), Ribeirão Preto (SP), Salvador (BA), Santa Maria de Jetibá (ES), São Paulo (SP), São Sebastião do Paraíso (MG), Sobral (CE), Vitória (ES).

com seu nível de formação escolar: o de nível médio, o de graduação em nível superior (licenciatura ou equivalente) e o de pós-graduação. Estes patamares definem a progressão vertical, que se complementa, nas regulamentações de carreira examinadas, com os fatores tempo de serviço e outras qualificações em instituições credenciadas. Nos estados e municípios maiores aparece na legislação do plano de carreira a consideração da formação continuada para a progressão horizontal, combinada proporcionalmente com os quesitos básicos de formação e tempo de exercício. Mas, ainda não há, de modo geral, a incorporação de outros fatores de qualificação docente na carreira profissional, tal como esta foi regulamentada em estados e municípios brasileiros. Por exemplo, embora a legislação em nível nacional colocasse a avaliação de desempenho como fator de progressão, praticamente este fator não foi encontrado nos planos de carreira. Atividades de formação continuada são consideradas em poucos casos (15%). A Resolução nº 3/97 do CNE, que trata da formulação dos planos de carreira do magistério, além dos aspectos apontados, propunha que na progressão da carreira fossem feitas e consideradas “avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos”. Esta proposta não foi considerada em 89% dos planos examinados, e nos restantes 11% não se obteve informação sobre a implementação deste quesito, exceto para dois estados. Então, conforme se lê no estudo do Consed (2005, p. 36-37) no que diz respeito à consideração do desempenho e conhecimentos, “que envolvem processos de avaliação dos professores, quando previstos na lei, carecem de regulamentação para serem implementados”. Este realmente é um ponto controverso que tem pouca aceitação nas redes e na expressão dos sindicatos. Essas avaliações implicam questões delicadas, não desprezíveis, devendo ser consideradas com os devidos cuidados. Observa-se, então, que o tempo de serviço continua sendo o fator principal de promoção na carreira e que, voltando ao texto do Consed, embora “o tempo de serviço na docência e a qualificação em instituições credenciadas se constituam diretrizes nacionais, devendo ser mantidos como elementos de progressão nos novos planos de carreira, precisam ser adequados a novos paradigmas e evoluir, superando antigas concepções de merecimento”.

Algumas iniciativas em alguns dos planos examinados poderiam ser levadas em conta por outras administrações, como as relativas às condições e limites para as licenças para aperfeiçoamento profissional, e oferecimento de formação continuada com avaliação individualizada de conhecimentos.

Está em discussão, no momento, pelo Conselho Nacional de Educação, a reformulação da sua Resolução 3/97, acima citada, na direção de se elaborar novas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Foi constituída comissão do CNE para dar andamento à questão. Foram elaboradas propostas e realizadas audiências públicas, com participação do Consed (Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação), da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), de representantes de conselhos diversos e de entidades representantes dos docentes, e demais interessados. Essas discussões resultaram em documento editado em dezembro de 2008 (CNE – Diretrizes da Carreira), no qual a conselheira relatora Maria Izabel A. Noronha sintetiza os aspectos em debate, colocando as bases jurídicas para essas diretrizes, os pressupostos sociais e educacionais da nova resolução a ser proposta, o caráter sistêmico da carreira dos integrantes do magistério da educação básica, entre outros aspectos, e apresenta minuta de resolução sobre essas diretrizes, como segundo texto para debate. Como esse texto propositivo ainda está aberto, apenas destacamos alguns dos pontos que contempla: acesso à carreira por concurso (isso é constitucional) de provas e títulos, adequado ao perfil profissional; progressão salarial na carreira contemplando experiência, tempo de serviço, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; jornada preferencial em tempo integral, com parte de tempo destinada à formação continuada, com período reservado a estudos, planejamento e avaliação; propõe critérios para a proporção professor/aluno conforme o nível de atendimento e idade; etc. Quanto à avaliação de desempenho, há várias estipulações que deixam em aberto questões problemáticas relativas à operatividade e possibilidade de efetividade e eficácia nas redes de ensino. No item XIX do art. 5º é proposto o “elaborar e implementar, com participação dos trabalhadores, processo avaliativo concomitante ao estágio probatório, no período de (02) dois anos, entre a posse e a aquisição da estabilidade no cargo”, aspecto importante na consideração da qualificação do exercício do magistério. A discussão da minuta deve prosseguir em 2009 até resultar na resolução final.

4. PONTOS A CONSIDERAR

Considerando que a valorização da profissão de professor da educação básica passa pela própria formação dos docentes e pelas condições de carreira e de salários vinculadas a ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas, políticas que visem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade (competência, qualificação mais aprofundada) e da profissionalização dos professores demandam a superação de alguns entraves para o exercício da docência na direção de melhoria da formação e das aprendizagens das novas gerações. Muitos trabalhos referem-se a essas questões (GATTI; NUNES, 2008; RIVAS; LAVARREDA, 2008; FANFANI, 2005; UNESCO; CONSED, 2007; CONSED, 2005; VAILLANT, 2007; RASMUSSEN, 2008; ZEICHNER, 2008, entre outros).

A partir dos estudos, destacam-se alguns pontos:

1. Para a valorização da carreira de professor, o primeiro aspecto destacado diz respeito aos cuidados com sua formação na graduação. O prestígio pode começar por aí, donde a colocação enfática da necessidade de se reformular e manter constantemente atualizada a formação inicial básica dos professores, contando com formadores de professores preparados para conseguir que seus alunos (futuros professores) aprendam a ensinar. Ou seja, começar a qualificar melhor os futuros professores na graduação. Como coloca Rasmussen, o professor de matemática ou línguas tem que ter expertise em suas áreas, mas isto não é de modo algum suficiente para dizer que ele está profissionalmente preparado para ensinar: “O professor eficiente e profissional que trabalha para propiciar a aprendizagem de seus alunos precisa possuir a combinação adequada entre conhecimento profissional e conhecimento didático” (RASMUSSEN, 2008, p. 12). Este é um aspecto bastante problemático nos cursos de formação no Brasil como mostram análises recentes.
2. O segundo ponto enfatizado, como valor, é a existência de concurso para ingresso na carreira, sendo este considerado fator primeiro de detecção da qualificação dos candidatos à docência. O concurso para a carreira de magistério no setor público é obrigatório pela legislação brasileira. No entanto, muitas vezes esses concursos ou não são realizados, contratando-se professores em condição

transitória, ou deixam muito a desejar em sua concepção e execução como mostra o estudo de Gatti e Nunes (2008), o que os torna insuficientes para verificação de qualificação profissional mínima.

3. Questão importante apontada no estudo do Consed (2005) e ainda pendente, como se pode verificar pelo exame atual de uma amostra de planos, é que, mesmo prevista em lei, a avaliação de desempenho em estágio probatório não tem sido regulamentada, portanto, não é praticamente implementada. No texto pergunta-se:

‘O que impede as Secretarias de Educação de cumprir a Constituição e a Lei estadual, regulamentando e implementando a avaliação de desempenho do estágio probatório? Não seria essa a experiência necessária e fundamental para dar início à discussão do processo de avaliação de desempenho do magistério como elemento de valorização profissional na carreira?’ Seria [também] o reconhecimento do “período do estágio probatório como um momento privilegiado de aprendizagem para o professor estagiário, em que o acompanhamento e a orientação de professores experientes são fundamentais na complementação do processo de formação profissional” (CONSED, 2005, p. 62).

O estágio probatório, quando bem conduzido, cria uma aura de responsabilidade e uma imagem pública de seriedade, na ideia de garantia para os pais de competência profissional. Agregaria valor à carreira, sem dúvida.

4. Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado. Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum, na direção de construção de um valor social profissional, não conseguem impacto suficiente para a melhoria das aprendizagens nos sistemas escolares. As análises do pequeno impacto de iniciativas pontuais ou de seu fracasso nos últimos 30 anos deixam entrever claramente a necessidade de políticas integradas e duradouras.

5. Ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores, o que passa, segundo Vaillant, por devolver a esses profissionais a confiança em si mesmos, o que pode ser conseguido com políticas adequadas que perdurem no tempo (VAILLANT, 2007, p. 8-9). É preciso considerar aqui o que Fanfani destaca: “docentes não são autômatos sociais cujas ações obedecem unicamente a estímulos externos, tais como as leis, decretos, circulares e regulamentos” (FANFANI, 2005, p. 279-280). São pessoas com ideias, imaginação, representações, e gozam de certa autonomia, mesmo que esta seja parcial. Daí “a importância de conhecer a subjetividade dos agentes sociais para compreender o que fazem e porque o fazem” (FANFANI, 2005, p. 279-280). As políticas públicas não podem ignorar este fato. Mudanças de perspectivas e valores se constroem em vasos comunicantes e não pela tinta de um regulamento. O sentimento de menos-valia da categoria, expresso em tantos e tantos estudos, passa pela condição salarial e as perspectivas de carreira, como sinalizam as pesquisas (JESUS, 2004).
6. Os diferenciais nos planos de carreira encontrados não mostram a possibilidade real de professores “subirem na carreira” sem deixar a sala de aula. Esta situação desmotiva bons candidatos a professor, e também os bons professores, que se sentem desvalorizados e acabam por procurar outra função fora da sala de aula para obter promoção significativa. Cria também a representação de que ficar na sala de aula não propicia uma carreira recompensadora social e financeiramente.

10. REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Complexa é a trama que nos oferecem os dados trazidos neste estudo, considerando, de um lado, os aspectos relativos ao trabalho dos professores, as características dos docentes, da formação em serviço e continuada – como elementos que compõem o cenário das atividades de ensino-aprendizagem nas escolas do país – e, de outro, as posturas normativas, as condições de formação e socioculturais dos licenciandos em diversas áreas, sinalizando perspectivas de futuro para a qualidade da educação. Não são poucos os desafios a superar nessa direção, sinalizados pelas análises realizadas.

Começamos por lembrar que as demandas por formação adequada ao exigido na legislação são muito diferentes segundo os níveis e etapas de ensino, e conforme a região. Em políticas para ação não é possível desconsiderar essas diferenças e fazer projeções e planos de caráter genérico. Levando em conta a distribuição desigual da oferta pública e privada dos cursos superiores de formação para a docência no interior de cada região, salta à vista a necessidade de adoção de uma estratégia de ação articulada entre as diferentes instâncias que formam os professores e as que os admitem como docentes, que, dada a sua complexidade, não pode prescindir do poder central para ser levada a bom termo. Isto só será possível com a superação dos interesses partidaristas políticos mais radicais e competitivos, e mediante consensos quanto aos rumos da educação nacional, das estruturas formativas de docentes para a educação básica e dos currículos respectivos.

Os profissionais da educação estão entre os mais volumosos e importantes grupos ocupacionais, tanto pelo seu número como pelo seu papel, sendo que o setor público é de longe o grande empregador na área. Isto remete

às questões do financiamento público da educação, da carreira e salário dos profissionais docentes, bem como das condições de infraestrutura necessária nas escolas, pois a melhor qualificação da educação passa também por esses aspectos, os quais não estão postos à altura das exigências que têm sido feitas às escolas e seus profissionais. Os dados são claros: não dá para se manter o discurso de que a educação não precisa de mais verbas. Por outro lado, como foi mostrado nas análises, não dá para se alocar verbas sem um plano integrado, que leve em conta a diversidade de condições das diversas regiões, e sem um monitoramento forte.

Salários pouco atraentes, como exposto no capítulo IX, e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor. Não nos parece gratuito que, quando os alunos das licenciaturas foram indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pela licenciatura, 65% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade dos demais licenciandos. Mesmo tendo os licenciandos da Pedagogia, em maioria, declarado ter optado de fato pelo magistério, não é desprezível o contingente de 35% que não opta por essa carreira, mesmo fazendo o curso.

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado. Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes. Assim, ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores.

Agregando a dimensão normativa dos sistemas, deve-se considerar que a legislação relativa aos diferentes aspectos da educação escolar mereceria uma revisão de fundo e mudanças de atitudes ante as funções precípuas da escola e suas necessidades. Currículos precisam ser mais bem

equacionados nos diferentes níveis de ensino, em particular na formação de professores. Açodamentos momentâneos, ao sabor de grupos de pressão, geram consequências que em geral não são ponderadas por legisladores e esses grupos, à luz das condições de espaço-tempo da atividade escolar e de sua função social básica. As interferências sucessivas de diferentes fontes legislativas sobre o currículo da educação básica também cooperam para a desarticulação de um projeto pedagógico mais consistente, com metas a atingir em termos de conhecimentos e valores, rebatendo sobre os processos formativos de professores que são acrescidos de mil e uma facetas, fragmentando ainda mais seu processo de profissionalização. Abundam resoluções e normas que acabam por gerar remendos nos processos formativos de professores, gerando um processo entrópico, que acaba por mantê-los com formas e conteúdos já exaustivamente analisados como inoperantes quando se pensa educação de qualidade.

No que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em instituições articuladas e voltadas a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós, e leva os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Verificou-se que o processo de oferta dos cursos de licenciatura no país permite inferir que as condições de formação de professores, de modo

geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um tanto precária. Constata-se nas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas a ausência de um perfil profissional claro de professor. Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos. Os estágios, que são obrigatórios, mostram-se fragilizados, constam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão. Some-se a isso a constatação de que esses cursos, conforme informação dos próprios licenciandos, são feitos em grande parte a base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente certo grau de precariedade nos conhecimentos oferecidos. As condições de formação anterior dos estudantes também aqui merecem ser consideradas, visto que eles provêm, em sua maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente. As instituições formadoras e as políticas precisam trabalhar com esse dado.

Merece, ainda, atenção a enorme lacuna quanto à formação de professores para a educação infantil, uma vez que se trata do nível inicial da educação básica, que compreende vários anos de atenção à criança pequena, e que concentra, como já se viu, o maior percentual de docentes sem formação adequada. Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches.

Vale afirmar mais uma vez o que já está posto em vários estudos sobre as licenciaturas: que no modelo universitário brasileiro elas ocupam um lugar secundário. Dentro desse quadro, a formação de professores é

considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico.

Cabem algumas ponderações sobre os processos formativos de professores a distância. A expansão de cursos e redes na virada do milênio e o crescente envolvimento das IES com EAD, sobretudo na formação de professores, mostram que essa modalidade de ensino ganha nova dimensão no país e passa a adquirir importância crescente na política educacional. A reordenação do campo da educação a distância por parte do poder público criou condições para o crescimento acelerado do ensino superior nessa modalidade na última década.

Esse crescimento vem se efetivando em proporções enormes e já se enunciam preocupações quanto à qualidade e adequação desse sistema em determinadas condições, por exemplo, a do alunado que é egresso do ensino médio com sofrível desempenho em Língua Portuguesa tal como mostram as avaliações. Educação a distância requer leitura e interpretação de textos quase sempre individualizada. Há, além disso, numerosos indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para a oferta de cursos de licenciatura a distância estaria ocorrendo 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.

Do ponto de vista do funcionamento desses cursos, observa-se que os projetos especiais de formação docente em serviço foram, via de regra, objeto de acompanhamento próximo e de avaliações externas. Os professores em sua maioria avaliaram a modalidade como positiva e os ganhos aferidos parecem ser representativos. Não obstante, quando se trata de implementar uma política permanente de EAD em condições de igualdade com os cursos presenciais, há que considerar que o governo federal não dispõe de aparato suficiente de acompanhamento, supervisão e fiscalização dos cursos a distância.

A tutoria tem sido, por sua vez, um dos aspectos mais vulneráveis na experiência de EAD. Como apontado neste estudo, o exame de vários editais lançados para a promoção de cursos de EAD evidencia a precarização das

suas atividades. O tutor aparece como um dos elementos mais frágeis de um processo de transformação e esvaziamento do trabalho docente, em que pese a aposta centrada nos materiais ditos “autossuficientes” e nas tecnologias empregadas para a sua produção e disseminação. As formas de contrato e pagamento dos tutores, previstas nos consórcios, não são compatíveis com a montagem de um sistema regular de educação, que requer financiamento permanente para assegurar a estabilidade de seus quadros. A condição que está sendo difundida para a sua contratação torna o vínculo do tutor com o programa extremamente vulnerável e não permite investir sistematicamente no seu aperfeiçoamento em serviço.

Há ainda que considerar os estágios de formação docente. Certamente que atenção maior deverá ser conferida aos requerimentos de estágios nas escolas básicas nesse novo formato. Alguns trabalhos apontam para outros aspectos como falta de atualização do material didático, de atendimento sistematizado e personalizado de alunos, de desenvolvimento de sistemas consistentes de avaliação do processo formativo.

A inquietação da comunidade de 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 de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar experiências de formação presenciais que têm mostrado sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. et al. *Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira*. Brasília: Ministério da Educação/Fundescola, 2000.

AGUERRONDO, I. Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In: PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL; Ed. San Marino, 2004.

_____. *Formación docente: desafíos de la política educativa; hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública, 2003.

_____. Notas sobre formación y profesionalización docente. In: FANFANI, E. T. (Org.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

ALTOBELLI, C. C. A. *As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempo de formação continuada*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ALVES, M. C. S. de O. *A formação continuada na rede municipal de ensino de Uberlândia (1990-1995): com a palavra os professores*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação, 2007.

ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____; GARCIA, R. L. Partir do envolvimento: a construção de uma proposta. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS, 1., 1993, Aveiro, Portugal. *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 1993. p. 143-150.

ANDRÉ, M. E. D. A. *O que dizem as pesquisas sobre formação de professores? Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 a 2003*. São Paulo: PUC-SP, 2004.

_____; ROMANOWSKI, J. P. A formação de professores como tema de produção docente dos cursos de pós-graduação – 1990-1996. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANFOPE. *Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional*. Belém: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 23 jan. 2001. (mimeo).

_____. *Documento final do VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992.

AVALOS, B. Formación docente: reflexiones, debates, desafios e innovaciones. *Perspectivas*, v. 32, n. 3, sep. 2002.

_____. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. In: FANFANI, E. T. (Org.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação de professores de biologia como território contestado. In: MARANDINO, M. et al. (Orgs.). *Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005. p. 182-197.

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.

BARROS, M. S. F. *Formação continuada e prática pedagógica: um estudo das representações de professoras de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do município de Maringá*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

BAUER, A. *Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

BERNSTEIN, B. Classes e Pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 26-42, 1984.

BITTENCOURT, C. M. F. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, E. S. de S. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BORGES, J. L. das; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BRAGA, M. M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. *Ciência e Cultura*, São Paulo, SBPC, v. 40, n. 2, 1988.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>.

_____. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1998b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.htm>.

_____. 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [artigo sobre o ensino a distancia]. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2006a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>.

_____. Decreto nº 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. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Leis ordinárias*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Leis ordinárias*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2006b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*. Brasília: MEC, 2007.

_____. _____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007b.

_____. _____. *Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998*. Brasília: MEC, 1998.

_____. _____. *Portaria nº 873, de 7 de abril de 2006*. Autoriza, em caráter experimental, a oferta de cursos superiores a distância nas instituições federais de ensino superior, no âmbito dos programas de indução da oferta pública desses cursos pelo MEC. Brasília: MEC, 2006.

_____. _____. *Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001*. Oferta de disciplinas presenciais em cursos presenciais reconhecidos – instituições de ensino superior. Brasília: MEC, 2001.

_____. _____. *Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004*. Trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semi-presencial. Brasília: MEC, 2004.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes da carreira: minutas de Parecer e Resolução*. Brasília: MEC/CNE, 3 dez. 2008.

_____. _____. _____. *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: CNE/CEB, 2007.

_____. _____. _____. *Resolução CNE/CP n.º 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: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

_____. _____. _____. *Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 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: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

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

_____. _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. _____. *Censo da educação superior 2008*. Brasília: MEC/Inep, 2009. Disponível em: <<http://www.ensinosuperior.inep.gov.br/>>.

_____. _____. _____. *Censo escolar da educação básica*. Brasília: MEC/Inep, 2006b.

_____. _____. _____. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: MEC/Inep, 2009.

_____. _____. _____. *Professores atuando em disciplinas específicas e a adequação de sua formação inicial para o exercício do magistério*. Brasília: MEC/Inep, 2006a. (Série documental: texto para discussão).

_____. _____. _____. *Sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica, 2003*. Brasília: MEC/Inep, 2003.

_____. _____. _____. *Sinopse estatística da educação superior, 2006*. Brasília: MEC/Inep, 2006.

_____. _____. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: MEC/Seed, 2007.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 9v.

_____. _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. _____. Secretaria de Educação Superior. *Comissão Assessora para Educação Superior a Distância: relatório*. Brasília: MEC/SESu, 2002.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre a mulher: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, 1999.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimentos*. Campinas: Papirus, 1996.

CAMPOS, A. C. de O. *A Escola Sarã: análise do currículo nos ciclos da rede de ensino cuiabana*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

CAPES; MEC. *O censo do ensino superior*: editorial. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

CARVALHO, M. P. de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 77-84, mai./ago. 1996.

CATRIB, A. M. F.; GOMES, S. C.; GONÇALVES, F. D. *Educação superior: formação de professores x demanda de educação básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Série documental: relatos de pesquisa; 38). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9E42B24E-99D1-4885-8993-1F5F6588EA1B%7D_mioloRELATOSDEPESQUISA38.pdf>.

CNTE. *Relatório de pesquisa sobre a situação dos (as) trabalhadores (as) da educação básica*. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2003.

CONARCFE. *Coletânea de documentos, 1983-1988*. São Paulo: Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, 1989.

_____. Documentos finais do IV e V Encontros Nacionais, 1989. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, especial sob o tema tendências na formação de professores, 1992.

CONSED. *Estudos dos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica dos estados brasileiros*. Brasília: CONSED/RH-GT Valorização do Magistério, 2005.

CUNHA, I. B. da. *A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

DALBEN, Â. I. L. de F. Formação continuada de professores: idéias para a construção de uma política integrada entre universidade e sistema de ensino. In: CALDERANO, M. da A.; LOPES, P. R. C. (Orgs). *Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

DAVIS, C. et al. Posturas docentes e formação universitária de professores do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 227-245, jan./abr. 2007.

_____. et al. *Relatório técnico: avaliação externa – PEC – Municípios*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; OORT, 2005.

_____. *Relatório técnico: avaliação externa – PEC - Municípios* 2.ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; OORT, 2008.

DEMARTINI, Z.; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008.

DUARTE, V. C. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 139-168, jan./abr. 2004.

_____. Uma experiência de educação continuada em Juiz de Fora. In: CALDERANO, M. da A.; LOPES, P. R. C. (Orgs.). *Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FANFANI, E. T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

FIGUEIREDO, J. de S. B. *Programa mineiro de desenvolvimento profissional de educadores – PDP: um estudo da formação continuada de professores*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Avaliação geral do processo de implementação e do impacto das ações do Projeto de Educação Continuada da Secretaria de Estado da Educação: relatório geral final; coordenação geral*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. *Banco de dados sobre o trabalho das mulheres*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. Disponível em: <www.fcc.org.br/bdmulher>.

_____. *Relatórios parciais e relatório final de atividade: avaliação externa – PEC - Formação Universitária*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003. 5v.

FUNDAÇÃO SEADE; DIEESE; CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA. O mercado de trabalho feminino na região metropolitana de São Paulo em 2005. *Mulher e Trabalho*, São Paulo, n. 16, mar. 2006.

GARCIA, C. M. *La inserción profesional en la enseñanza*. Lima: PREAL, 2007.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 70-74, mai. 1992.

_____; NUNES, M. R. (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GÉGLIO, P. C. *Questões de formação continuada de professores*. São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

GIRON, G. R. *A política educacional em Caxias do Sul no governo da administração popular e a formação continuada de professores*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Caxias do Sul.

GOMES, L. H. de A. *O Projeto CEFAM: a busca de despertar educadoras; um sonho possível?* 1993. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 95-107, jan./dez. 2008.

GROSBAUM, M. W.; PIMENTEL, I. P.; BRUNSTEIN, R. L. Formação de professores: o projeto CEFAM em foco. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS, 1., 1993, Aveiro, Portugal. *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 1993. p. 185-191.

JESUS, S. N. de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de ciências e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção cotidiano escolar).

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, 2006.

LOPES, A. C. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E.; ALVES, M. P. (Orgs.). *Cultura e política de currículo*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2002.

_____; MACEDO, E. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOYOLLA, W. Entrevista. *Folha Ilustrada*, São Paulo, p. 2, ago. 2008.

MACEDO, V. P. de. *Políticas de formação continuada de professores*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MALANCHEN, Julia. *As políticas de formação a distância de professores no Brasil 1996-2006*. Democracia ou mistificação? Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MARANHÃO, M. T. D. *Uma alternativa de formação de professores para ensino infantil fundamental*. Natal: SECD/IFP, 1996.

MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 54, p. 43-50, abr./jun. 1992.

MARTINS, L. R. R. Educação superior a distância no Brasil: uma construção consorciada em rede. *Liinc em Revista*, v. 2, n. 1, p. 71-85, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>.

MELLO, G. N. (coord.). *A formação do professor das quatro primeiras séries do 1º grau: sua evolução histórica e articulações com as mudanças ocorridas na escola elementar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985. 4v.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Projeto Veredas: formação superior de professores; curso a distância*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2001.

MIRANDA, G. V.; CAIAFFA, U. M. *O Programa Veredas*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Sessão Especial, Caxambu, MG, 2003. *Anais...* Belo Horizonte: ANPED, 2003.

MOON, B. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 791-814, out. 2008.

MORAES, M. C. B. de. *A formação de professores nos municípios da região metropolitana de Campinas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas.

MORAIS, T. C. *Proformação: avaliação externa; entrevistas*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2001.

MOTTER, P. A situação do magistério no Brasil: perfil dos professores da educação básica. In: UNESCO; CONSED. *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: UNESCO, 2007. p. 29-31.

NICOLAU, M. L. M.; KRASILCHIK, M. (Orgs.). *Uma experiência de formação de professores na USP: PEC – Programa de Educação Continuada*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

OLIVEIRA, G. M. S. de. A concepção de tutoria nos projetos de cursos de formação de professores de instituições públicas de ensino superior consorciadas na Universidade Pública Virtual (UniRede). In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2002: RELAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 2002. *Anais...* Cuiabá: IE/UFMT, 2002. p. 13.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PINTO, C. L. L. *Um trem chamado desejo: a formação continuada como apoio à autonomia, à inovação e ao trabalho coletivo de professores do ensino médio*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

PLACCO, V. M. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GATTI, B. A. *Proformação: avaliação externa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2003.

PRAZERES, V. de A. *Formação continuada de professores(as) no Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

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

_____. A formação do professor na modalidade a distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro Ed., 2005a.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.; SGUISSARDI, V. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.

RASMUSSEN, J. It is not enough to be an expert in your field. *Education Alliance Quarterly: Teacher Education*, Denmark, p. 11-13, Aug. 2008.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. *Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência*. In: CONFERÊNCIA REGIONAL O DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: NOVAS PERSPECTIVAS, Brasília, 2002. Anais... Brasília: MEC, 2002.

RIBEIRO, E. H. R. M. *A formação continuada do professor: uma experiência com o ensino médio em rede*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade de Campinas.

RIBEIRO, M. Formação unificada do profissional de ensino. *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 54, p. 65-73, abr./jun. 1992.

RIGOLON, W. de O. *Formação continuada de professores alfabetizadores*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RIVAS, H. M.; LAVARREDA, J. *Análisis de las remuneraciones de los docentes del sector público en Guatemala*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala, 2008.

ROSEMBERG, F.; AMADO, T. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

RUIZ, A. I. Formação continuada em áreas específicas. A proposta do sistema nacional público. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 149-160, jan./dez. 2008.

SAMPAIO, C. E. M. et al. Estatísticas dos professores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SANCHEZ, F. (Coord.) *Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância*. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SANTOS, E. M. dos. *Formação continuada de professores: concepções, discursos e práticas no Programa ARCO*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

SANTOS, L. L. *Formação docente: políticas e processos*. In: REDESTRADO: SEMINÁRIO DE LA REDE DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE, 7. Buenos Aires, 2008. *Anais...* Buenos Aires: Rede de Estudios sobre Trabajo Docente, 2008.

SANTOS, M. E. G. *Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas: articulação, dificuldades e possibilidades*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2004. p. 50-61.

SETTON, M. G. J. Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 47, p. 73-96, abr.1994.

SILVA, F. C. N. da. A evolução dos referenciais de qualidade para EAD. In: SANCHEZ, F. (Coord.) *Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância*. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SILVA, R. N.; ESPOSITO, Y. L., SAMPAIO, M. M.; QUINTERIO, J. *Formação de professores no Brasil*. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SOUZA, A. N. de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: COSTA, A. de O.; SORJ, B.; HIRATA, H.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. p. 355-372.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento de incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, R. L. L. de. *Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri*: compreendendo para atuar. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

TAMBORIL, M. I. B. *Políticas públicas para a formação docente*: um estudo em Porto Velho – RO. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo.

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

TAVARES, A. M. B. do N., FRANÇA, M. Política de formação de professores: o Probásica – UFRN e a formação profissional. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 26, n. 12, p. 106-134, 2006.

TEDESCO, J. C. A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente. In: FANFANI, E. T. (Org.). *El oficio de docente*: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

_____; FANFANI, E. T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE. *Maestros en América Latina*: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: San Marino, 2004. p. 67-96.

UNEMAT. *Documento de trabalho*: licenciaturas parceladas. Cuiabá, Universidade do Estado de Mato Grosso/SEE, 1996.

UNEMAT. *Projeto de Formação em Serviço e Continuada para Professores em Exercício do Magistério*: licenciaturas plenas parceladas. Cáceres, MT: Universidade do Estado de Mato Grosso, 1996.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: UNESCO, Ed. Moderna, 2004.

_____. *Tendências da educação superior para o século XXI: anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*, Paris, 1998. Brasília: UNESCO/ Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1999. p. 665-669.

UNESCO; CONSED. *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: UNESCO, 2007.

UNESP. *Pedagogia cidadã: curso de licenciatura para a formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental; séries iniciais*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista/Pró-Reitoria de Graduação, 2001.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Programa de graduação de professores municipais*. Manaus: UEA, [s.d.]. Disponível em: <www.uea.edu.br>. Acesso em: 15 dez. 2008.

VAILLANT, D. *Los docentes en primer plano*. Lima: PREAL, 2007.

VASCONCELOS, S. S. F. *A(s) política(s) para a formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Dourado, Mato Grosso do Sul*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

VOGT, C. O Programa UNIVESP e a expansão do ensino superior público paulista. *Revista USP*, São Paulo, n. 78, 2008.

ZEICHNER, K. Public education is still a money matter. *Education Alliance Quaterly: Teacher Education*, Denmark, p. 21-23, aug. 2008.

ANEXO

Tabelas Questionário ENADE 2005

A. TABELAS REFERENTES AOS ALUNOS CONCLUINTE E INGRESSANTES QUE FIZERAM O ENADE 2005

TABELA A1 – Pretensão de ser professor

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Sim.	31.075	79,0	67.959	69,6	99.034	72,3
(B)	Não.	3.264	8,3	9.715	9,9	12.979	9,5
(C)	Ainda não me decidi.	4.898	12,4	19.527	20,0	24.425	17,8
	Branco	81	0,2	359	0,4	440	0,3
	Resp. inválidas	41	0,1	82	0,1	123	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A2 – Expectativa profissional futura

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Já tenho trabalho na área e pretendo continuar nele.	11.114	28,2	15.242	15,6	26.356	19,2
(B)	Trabalho em outra área, mas pretendo buscar uma atividade na minha área de graduação.	6.538	16,6	22.904	23,5	29.442	21,5
(C)	Vou me dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação.	12.517	31,8	32.483	33,3	45.000	32,8
(D)	Vou prestar concurso para atividade em empresa pública.	5.424	13,8	13.518	13,8	18.942	13,8
(E)	Pretendo trabalhar em empresa privada.	1.788	4,5	2.618	2,7	4.406	3,2
(F)	Ainda não me decidi.	1.749	4,4	10.234	10,5	11.983	8,7
	Branco	104	0,3	426	0,4	530	0,4
	Resp. inválidas	125	0,3	217	0,2	342	0,2

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A3 – Término do ensino médio

	Antes de 1990		1991 a 1995		1996 a 2000		2001 ou mais		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Pedagogia	7.523	19,1	5.571	14,2	13.264	33,7	13.001	33,0	39.359	100,0
Biologia	1.182	6,7	1.374	7,8	6.857	38,7	8.305	46,9	17.718	100,0
Física	197	6,9	258	9,1	1.114	39,2	1.271	44,8	2.840	100,0
Geografia	1.372	14,5	1.174	12,4	3.636	38,4	3.277	34,6	9.459	100,0
História	2.268	14,6	1.797	11,5	5.696	36,5	5.826	37,4	15.587	100,0
Letras	5.582	14,4	4.900	12,6	14.006	36,1	14.282	36,8	38.770	100,0
Matemática	1.159	12,4	1.073	11,5	3.295	35,4	3.793	40,7	9.320	100,0
Química	274	6,9	412	10,4	1.571	39,8	1.691	42,8	3.948	100,0
Total	19.557	14,3	16.559	12,1	49.439	36,1	51.446	37,6	137.001	100,0

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A4 – Estado civil

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Solteiro(a).	21.089	53,6	67.042	68,7	88.131	64,3
(B)	Casado(a).	14.443	36,7	23.705	24,3	38.148	27,8
(C)	Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).	2.094	5,3	3.591	3,7	5.685	4,1
(D)	Viúvo(a).	341	0,9	440	0,5	781	0,6
(E)	Outro.	1.322	3,4	2.722	2,8	4.044	3,0
	Branco	32	0,1	68	0,1	100	0,1
	Resp. inválidas	38	0,1	74	0,1	112	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A5 – Tipo de bolsa ou financiamento recebido para custeio das despesas do curso

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Financiamento Estudantil – FIES.	1.187	3,0	3.346	3,4	4.533	3,3
(B)	Bolsa integral ou parcial (inclusive descontos em mensalidades) oferecida pela própria instituição.	5.757	14,6	13.110	13,4	18.867	13,8
(C)	Bolsa integral ou parcial oferecida por entidades externas.	4.029	10,2	8.284	8,5	12.313	9,0
(D)	Outro(s).	3.854	9,8	7.583	7,8	11.437	8,3
(E)	Nenhum.	24.199	61,5	64.552	66,1	88.751	64,8
	Branco	195	0,5	460	0,5	655	0,5
	Resp. inválidas	138	0,4	307	0,3	445	0,3

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A6 – Tipo de escola em que concluiu o ensino médio

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Todo em escola pública.	27.989	71,1	65.683	67,3	93.672	68,4
(B)	Todo em escola privada (particular).	5.631	14,3	17.903	18,3	23.534	17,2
(C)	A maior parte do tempo em escola pública.	2.773	7,0	6.573	6,7	9.346	6,8
(D)	A maior parte do tempo em escola privada (particular).	1.260	3,2	3.901	4,0	5.161	3,8
(E)	Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).	1.616	4,1	3.359	3,4	4.975	3,6
	Branco	48	0,1	86	0,1	134	0,1
	Resp. inválidas	42	0,1	137	0,1	179	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A7 – Tipo de livros que mais lê

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Obras literárias de ficção.	4.704	12,0	27.702	28,4	32.406	23,7
(B)	Obras literárias de não-ficção.	6.193	15,7	17.876	18,3	24.069	17,6
(C)	Livros técnicos.	7.196	18,3	15.149	15,5	22.345	16,3
(D)	Livros de autoajuda.	6.942	17,6	8.915	9,1	15.857	11,6
(E)	Outros.	11.083	28,2	20.210	20,7	31.293	22,8
	Branco	3.141	8,0	7.618	7,8	10.759	7,9
	Resp. inválidas	100	0,3	172	0,2	272	0,2

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A8 – Leitura de jornais

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Diariamente.	5.660	14,4	15.020	15,4	20.680	15,1
(B)	Algumas vezes por semana.	14.429	36,7	36.471	37,4	50.900	37,2
(C)	Somente aos domingos.	4.222	10,7	9.101	9,3	13.323	9,7
(D)	Raramente.	13.902	35,3	33.893	34,7	47.795	34,9
(E)	Nunca. (Passe para a questão 21)	1.047	2,7	2.843	2,9	3.890	2,8
	Branco	74	0,2	268	0,3	342	0,2
	Resp. inválidas	25	0,1	46	0,0	71	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

Tabela A9 – Meio mais utilizado para a atualização dos acontecimentos contemporâneos

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Jornais.	5.029	12,8	12.572	12,9	17.601	12,8
(B)	Revistas.	2.168	5,5	5.606	5,7	7.774	5,7
(C)	TV.	24.127	61,3	55.779	57,1	79.906	58,3
(D)	Rádio.	1.436	3,6	3.611	3,7	5.047	3,7
(E)	Internet.	6.412	16,3	19.659	20,1	26.071	19,0
	Branco	61	0,2	145	0,1	206	0,2
	Resp. inválidas	126	0,3	270	0,3	396	0,3

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A10 – Atividades artístico-culturais preferidas

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Cinema.	16.029	40,7	42.663	43,7	58.692	42,8
(B)	Espectáculos teatrais.	7.264	18,5	15.927	16,3	23.191	16,9
(C)	Shows musicais e/ou concertos.	8.358	21,2	23.604	24,2	31.962	23,3
(D)	Dança.	5.573	14,2	8.797	9,0	14.370	10,5
(E)	Nenhuma.	1.998	5,1	6.201	6,4	8.199	6,0
	Branco	51	0,1	248	0,3	299	0,2
	Resp. inválidas	86	0,2	202	0,2	288	0,2

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A11 – Uso do computador para os trabalhos escolares

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Sim.	35.708	90,7	91.135	93,3	126.843	92,6
(B)	Não.	792	2,0	2.698	2,8	3.490	2,5
	Branco	2.838	7,2	3.761	3,9	6.599	4,8
	Resp. inválidas	21	0,1	48	0,0	69	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

B. TABELAS REFERENTES APENAS AOS ALUNOS CONCLUINTE

TABELA A12 – Condição dos equipamentos de laboratório utilizados no curso

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Atualizados e bem conservados.	10.509	50,6	20.393	42,6	30.902	45,0
(B)	Atualizados, mas mal conservados.	1.687	8,1	4.019	8,4	5.706	8,3
(C)	Desatualizados, mas bem conservados.	1.441	6,9	7.870	16,4	9.311	13,6
(D)	Desatualizados e mal conservados.	785	3,8	3.967	8,3	4.752	6,9
(E)	Não há laboratório no meu curso.	6.232	30,0	11.347	23,7	17.579	25,6
	Branco	99	0,5	206	0,4	305	0,4
	Resp. inválidas	21	0,1	79	0,2	100	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A13 – Atualização do acervo da biblioteca, frente às necessidades curriculares do curso

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	É atualizado.	7.209	34,7	11.992	25,0	19.201	28,0
(B)	É medianamente atualizado.	7.371	35,5	16.475	34,4	23.846	34,7
(C)	É pouco atualizado.	3.739	18,0	10.905	22,8	14.644	21,3
(D)	É desatualizado.	1.415	6,8	6.275	13,1	7.690	11,2
(E)	Não sei responder.	998	4,8	2.083	4,4	3.081	4,5
	Branco	28	0,1	123	0,3	151	0,2
	Resp. inválidas	14	0,1	28	0,1	42	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A14 – Avaliação do horário de funcionamento da biblioteca

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Plenamente adequadas.	8.110	39,0	18.972	39,6	27.082	39,4
(B)	Adequadas.	9.741	46,9	21.664	45,2	31.405	45,7
(C)	Pouco adequadas.	1.815	8,7	4.228	8,8	6.043	8,8
(D)	Inadequadas.	585	2,8	1.503	3,1	2.088	3,0
(E)	Não sei responder.	495	2,4	1.378	2,9	1.873	2,7
	Branco	20	0,1	118	0,2	138	0,2
	Resp. inválidas	8	0,0	18	0,0	26	0,0

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A15 – Acesso aos microcomputadores da instituição para atender às necessidades do curso

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Plenamente.	6.640	32,0	12.947	27,0	19.587	28,5
(B)	De forma limitada.	11.255	54,2	28.036	58,6	39.291	57,2
(C)	Não viabiliza para os estudantes do meu curso.	1.428	6,9	3.073	6,4	4.501	6,6
(D)	Não viabiliza para nenhum estudante.	710	3,4	1.840	3,8	2.550	3,7
(E)	O curso não necessita de microcomputadores.	677	3,3	1.778	3,7	2.455	3,6
	Branco	54	0,3	166	0,3	220	0,3
	Resp. inválidas	10	0,0	41	0,1	51	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

Instituição contribui para que você reflita sobre (para as questões A16 a A22):

TABELA A16 – Analfabetismo

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Contribui/contribuiu amplamente.	13.038	62,8	19.329	40,4	32.367	47,1
(B)	Contribui/contribuiu parcialmente.	6.027	29,0	16.492	34,4	22.519	32,8
(C)	Contribui/contribuiu muito pouco.	1.234	5,9	7.843	16,4	9.077	13,2
(D)	Não contribui/contribuiu de forma alguma.	188	0,9	2.601	5,4	2.789	4,1
(E)	Não sei informar.	262	1,3	1.453	3,0	1.715	2,5
	Branco	19	0,1	137	0,3	156	0,2
	Resp. inválidas	6	0,0	26	0,1	32	0,0

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A17 – Desigualdades econômicas e sociais

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Contribui/contribuiu amplamente.	12.315	59,3	19.823	41,4	32.138	46,8
(B)	Contribui/contribuiu parcialmente.	6.574	31,6	17.172	35,9	23.746	34,6
(C)	Contribui/contribuiu muito pouco.	1.331	6,4	7.233	15,1	8.564	12,5
(D)	Não contribui/contribuiu de forma alguma.	211	1,0	2.184	4,6	2.395	3,5
(E)	Não sei informar.	314	1,5	1.333	2,8	1.647	2,4
	Branco	19	0,1	103	0,2	122	0,2
	Resp. inválidas	10	0,0	33	0,1	43	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A18 – Desemprego

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Contribui/contribuiu amplamente.	9.333	44,9	15.949	33,3	25.282	36,8
(B)	Contribui/contribuiu parcialmente.	7.765	37,4	17.535	36,6	25.300	36,9
(C)	Contribui/contribuiu muito pouco.	2.478	11,9	9.032	18,9	11.510	16,8
(D)	Não contribui/contribuiu de forma alguma.	586	2,8	3.454	7,2	4.040	5,9
(E)	Não sei informar.	577	2,8	1.804	3,8	2.381	3,5
	Branco	27	0,1	72	0,2	99	0,1
	Resp. inválidas	8	0,0	35	0,1	43	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A19 – Habitação

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Contribui/contribuiu amplamente.	7.206	34,7	11.522	24,1	18.728	27,3
(B)	Contribui/contribuiu parcialmente.	7.896	38,0	16.032	33,5	23.928	34,9
(C)	Contribui/contribuiu muito pouco.	3.508	16,9	10.991	23,0	14.499	21,1
(D)	Não contribui/contribuiu de forma alguma.	1.237	6,0	6.386	13,3	7.623	11,1
(E)	Não sei informar.	885	4,3	2.808	5,9	3.693	5,4
	Branco	33	0,2	117	0,2	150	0,2
	Resp. inválidas	9	0,0	25	0,1	34	0,0

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A20 – Discriminação em relação a cor, gênero e minorias

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Contribui/contribuiu amplamente.	11.772	56,7	18.292	38,2	30.064	43,8
(B)	Contribui/contribuiu parcialmente.	6.204	29,9	15.564	32,5	21.768	31,7
(C)	Contribui/contribuiu muito pouco.	1.722	8,3	8.081	16,9	9.803	14,3
(D)	Não contribui/contribuiu de forma alguma.	458	2,2	3.560	7,4	4.018	5,9
(E)	Não sei informar.	579	2,8	2.278	4,8	2.857	4,2
	Branco	29	0,1	78	0,2	107	0,2
	Resp. inválidas	10	0,0	28	0,1	38	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A21 – Diversidades e especificidades regionais

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Contribui/contribuiu amplamente.	9.392	45,2	17.657	36,9	27.049	39,4
(B)	Contribui/contribuiu parcialmente.	7.913	38,1	17.115	35,7	25.028	36,5
(C)	Contribui/contribuiu muito pouco.	2.309	11,1	7.666	16,0	9.975	14,5
(D)	Não contribui/contribuiu de forma alguma.	458	2,2	2.833	5,9	3.291	4,8
(E)	Não sei informar.	661	3,2	2.419	5,1	3.080	4,5
	Branco	28	0,1	164	0,3	192	0,3
	Resp. inválidas	13	0,1	27	0,1	40	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A22 – Segurança e criminalidade

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Contribui/contribuiu amplamente.	7.620	36,7	11.995	25,1	19.615	28,6
(B)	Contribui/contribuiu parcialmente.	8.381	40,3	17.374	36,3	25.755	37,5
(C)	Contribui/contribuiu muito pouco.	3.214	15,5	10.955	22,9	14.169	20,6
(D)	Não contribui/contribuiu de forma alguma.	877	4,2	5.078	10,6	5.955	8,7
(E)	Não sei informar.	638	3,1	2.336	4,9	2.974	4,3
	Branco	36	0,2	123	0,3	159	0,2
	Resp. inválidas	8	0,0	20	0,0	28	0,0

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A23 – Exploração do trabalho infantil e (ou) adulto

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Contribui/contribuiu amplamente.	10.092	48,6	12.689	26,5	22.781	33,2
(B)	Contribui/contribuiu parcialmente.	6.875	33,1	15.590	32,6	22.465	32,7
(C)	Contribui/contribuiu muito pouco.	2.379	11,5	10.634	22,2	13.013	19,0
(D)	Não contribui/contribuiu de forma alguma.	720	3,5	6.034	12,6	6.754	9,8
(E)	Não sei informar.	653	3,1	2.762	5,8	3.415	5,0
	Branco	36	0,2	135	0,3	171	0,2
	Resp. inválidas	19	0,1	37	0,1	56	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A24 – Avaliação do currículo do curso

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	É bem integrado, havendo clara vinculação entre as disciplinas.	10.601	51,0	17.507	36,6	28.108	40,9
(B)	É relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins.	7.646	36,8	22.411	46,8	30.057	43,8
(C)	É pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligam.	1.806	8,7	5.413	11,3	7.219	10,5
(D)	Não apresenta integração alguma entre as disciplinas.	332	1,6	1.189	2,5	1.521	2,2
(E)	Não sei dizer.	342	1,6	1.148	2,4	1.490	2,2
	Branco	35	0,2	164	0,3	199	0,3
	Resp. inválidas	12	0,1	49	0,1	61	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A25 – Relevância das orientações dos planos de ensino para o desenvolvimento do curso

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	São altamente relevantes.	5.995	28,9	11.946	24,9	17.941	26,1
(B)	São relevantes.	10.983	52,9	23.541	49,2	34.524	50,3
(C)	São medianamente relevantes.	2.298	11,1	7.615	15,9	9.913	14,4
(D)	São de pouca relevância.	601	2,9	2.523	5,3	3.124	4,6
(E)	Não são relevantes.	142	0,7	703	1,5	845	1,2
	Branco	744	3,6	1.527	3,2	2.271	3,3
	Resp. inválidas	11	0,1	26	0,1	37	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A26 – Domínio das disciplinas pelos professores

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Sim, todos.	7.310	35,2	14.545	30,4	21.855	31,8
(B)	Sim, a maior parte deles.	10.714	51,6	25.428	53,1	36.142	52,6
(C)	Sim, mas apenas metade deles.	1.724	8,3	4.611	9,6	6.335	9,2
(D)	Sim, mas menos da metade deles.	927	4,5	2.948	6,2	3.875	5,6
(E)	Não, nenhum deles.	57	0,3	207	0,4	264	0,4
	Branco	26	0,1	91	0,2	117	0,2
	Resp. inválidas	16	0,1	51	0,1	67	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.

TABELA A27 – Atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Sim, em todas as disciplinas.	3.894	18,7	6.106	12,8	10.000	14,6
(B)	Sim, na maior parte das disciplinas.	9.540	45,9	17.592	36,7	27.132	39,5
(C)	Sim, mas apenas em metade das disciplinas.	2.561	12,3	6.412	13,4	8.973	13,1
(D)	Sim, mas em menos da metade das disciplinas.	3.377	16,3	11.692	24,4	15.069	21,9
(E)	Não, em nenhuma disciplina.	1.334	6,4	5.939	12,4	7.273	10,6
	Branco	51	0,2	98	0,2	149	0,2
	Resp. inválidas	17	0,1	42	0,1	59	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico ENADE 2005.