



Coordenação Fernando Luiz Abrucio

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Diagnóstico, agenda de políticas e
estratégias para a mudança

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Diagnóstico, agenda de políticas e
estratégias para a mudança

Fernando Luiz Abrucio

Coordenação

Fundação **Santillana**



© 2016 Editora Moderna

PROJETO EDITORIAL

Editora Moderna

Diretoria de Relações Institucionais

Luciano Monteiro

Karyne Arruda de Alencar Castro

Fundação Santillana

Diretoria

André Luiz de Figueiredo Lázaro

Todos Pela Educação

Presidente-executiva

Priscila Cruz

Diretora Administrativo-financeira

Maria Lúcia Meirelles Reis

Superintendente

Alejandra Meraz Velasco

Gerente de conteúdo

Ricardo Falzetta

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação e edição

Ana Luisa Astiz / AA Studio

Revisão

Juliana Caldas e Cida Medeiros

Editoração eletrônica

Paula Astiz Design

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação de professores no Brasil : diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança / Fernando Luiz Abrucio, coordenação. – São Paulo : Moderna, 2016.

1. Brasil - Política educacional 2. Educação - Brasil
3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Professores - Formação
I. Abrucio, Fernando Luiz.

16-03536

CDD-370.710981

Índices para catálogo sistemático:
1. Brasil : Formação de professores : Educação
370.710981

Apresentação	7
Contextualização do problema	9
Objetivos da pesquisa	17
Diagnóstico da formação docente	23
Mapa da literatura: tendências e lacunas	24
Revisão bibliográfica internacional	24
Revisão bibliográfica nacional	29
Lista dos principais problemas	33
Prognóstico, alternativas e estratégias de implementação	55
Breve relato de boas práticas	55
Alternativas, consensos e dissensos	58
Considerações finais: proposição de uma agenda estratégica	65
Anexo 1 – Bibliografia	73
Anexo 2 – Entrevistados	87
Anexo 3 – Roteiro geral da entrevista	95
Anexo 4 – Roteiro do grupo focal	105

APRESENTAÇÃO

Em 2010, após uma exaustiva revisão da literatura nacional e internacional, o Todos Pela Educação (TPE), movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade, escolheu cinco frentes de política pública nas quais iria concentrar esforços¹. Mesmo sabendo que não há “bala de prata” em Educação, uma dessas frentes se destaca pelo enorme impacto que tem na aprendizagem das crianças e jovens: a formação dos professores.

No entanto, a aproximação ao tema não é trivial, pelas múltiplas facetas que apresenta – formação inicial, formação continuada, formação em serviço, formação para as diferentes etapas da Educação Básica – e pela complexidade das relações entre as partes interessadas – professores da Educação Básica, alunos das licenciaturas, professores universitários, gestores públicos de Educação, gestores das universidades públicas e privadas, instâncias avaliadoras e certificadoras, órgãos financiadores e promotores de pesquisa.

1. Denominadas 5 Bandeiras, essas frentes são: melhoria da formação e da carreira do professor; definição dos direitos de aprendizagem; uso pedagógico das avaliações de larga escala; ampliação da oferta de Educação integral; e aperfeiçoamento da governança e da gestão escolares.

Diversos estudos² identificam a falta de políticas docentes capazes de formar, atrair e manter em sala de aula os melhores profissionais, mas os caminhos institucionais para conseguir a mudança não são claros. Com o objetivo de contribuir para a definição de ações que levem a uma efetiva mudança, o TPE idealizou a pesquisa “Formação de Professores no Brasil – Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”, coordenada pelo professor Fernando Luiz Abrucio³, da Fundação Getúlio Vargas, e realizada no decorrer de 2015.

Com o apoio de especialistas da área, definiu-se que a pesquisa deveria contemplar, em primeiro lugar, uma revisão da literatura dos estudos relativos à pertinência e à suficiência dos programas de formação de professores existentes⁴. Esse primeiro passo traria elementos para a definição de escopo e elementos a indagar aos atores estratégicos numa segunda fase do estudo, na qual se foi a campo para realizar entrevistas em profundidade e grupos focais que permitiram identificar as principais problemáticas e proposições para avançar no terreno das políticas públicas.

Apresentamos nesta publicação um resumo dessa pesquisa, realizada com o apoio do Itaú BBA e do Instituto Península.

A edição do texto é do jornalista Ricardo Falzetta, gerente de conteúdo do Todos Pela Educação.

Alejandra Meraz Velasco

*Superintendente
Todos Pela Educação*

2. Destaca-se aqui a pesquisa coordenada pela profa. Bernardete Gatti em 2011, *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*.

3. Este trabalho contou com a participação decisiva das pesquisadoras Catarina Ianni Seggatto, Ana Paula Massonetto, Érica Farias e Catherine Rojas Merchán, sem as quais não seria possível realizar o estudo.

4. Para a seleção da bibliografia contamos com o apoio inestimável da profa. Bernardete Gatti.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

A Educação é um dos principais meios pelos quais os países se desenvolvem nos campos econômico, social e político. Entre os caminhos capazes de gerar eficácia educacional, a literatura tem dado destaque cada vez maior ao papel dos professores⁵.

Nas origens do debate, em meados da década de 1980, buscava-se avaliar a qualidade dos professores por meio da escolaridade, da formação prévia e dos certificados obtidos ao longo da carreira. Embora essas variáveis ainda sejam consideradas relevantes, as pesquisas recentes procuram entender quais competências e habilidades os professores devem ter e como as desenvolvem na formação inicial e continuada, para que de fato os alunos aprendam.

Essa visão coloca a formação docente em outro patamar de importância: dá maior peso às metodologias de ensino, à inserção na

5. Na experiência internacional, podem ser citados, entre outros, os trabalhos de Darling-Hammond (2000), Chetty, Friedman e Rockoff (2011), Hanushek (1992), Kane, McCaffrey, Miller e Staiger (2013) e OCDE (2005) para realçar o impacto do corpo docente sobre o desempenho, presente e futuro, de seus discentes, ao passo que no Brasil vale destacar a pesquisa pioneira de Gabriela Moriconi (2012), a qual estudou a rede municipal de São Paulo e demonstrou que o efeito dos professores foi maior do que o efeito das escolas na explicação da proficiência dos alunos.

carreira – com processos de mentoria – e ao trabalho pedagógico coletivo. Tais saberes devem ser desenvolvidos num contexto de profissionalização da carreira, com incentivos, cobranças e processos de aprendizado profissional construídos adequadamente pelas instituições educacionais (OCDE, 2005).

No Brasil, a Educação começou a ganhar mais importância apenas na história recente. Até então, a política educacional, sobretudo a relacionada à universalização da Educação Básica, nunca recebeu a devida prioridade. Foi somente com a Constituição de 1988, marco inicial de um Estado de bem-estar social no país, e com o fortalecimento da democracia, que grandes transformações começaram a ocorrer. A Educação se tornou, finalmente, um direito dos cidadãos brasileiros.

Os avanços são inegáveis, mas ainda há muitos problemas a resolver. Uma série de ações se fazem necessárias para aumentar, ao mesmo tempo, a qualidade e a equidade na Educação brasileira, de modo a garantir o direito à Educação igualmente a todos. Entende-se por qualidade não apenas o melhor desempenho e aprendizado dos alunos, mas o processo⁶ que cria as condições (capital humano, insumos, monitoramento/avaliação, gestão do sistema e participação social) para o avanço cognitivo, emocional e cidadão dos alunos, em especial os da escola pública.

Num país tão desigual como o Brasil, o tema da equidade é essencial, mas vale frisar que a literatura internacional também destaca essa questão em outros países, incluindo os desenvolvidos, em particular os Estados Unidos (ver, por exemplo, PESKE e HAYCOCK, 2006, e para o caso brasileiro, SIMIELLI, 2015).

6. A qualidade de uma política pública diz respeito tanto a seus resultados quanto a seus processos, como ensinam as teorias de governança pública (PETERS E SAVOIE, 2000).

O aumento da qualidade e da equidade no campo educacional depende de várias ações. Um dos pontos nevrálgicos tem a ver com o capital humano e se traduz na criação de uma sólida carreira de magistério, com professores bem formados e profissionalizados. Para atingir esse objetivo, uma das peças centrais é a formação e o aperfeiçoamento dos docentes, seja dos que vão entrar na carreira, seja dos que nela estão.

O tema ganha relevância no Brasil por causa de quatro fatores. Em primeiro lugar, porque os resultados ruins nos exames nacionais e internacionais mostram que é preciso melhorar o ensino público.

Em segundo, porque é preciso considerar a provável aposentadoria de um grande número de professores nos próximos anos (ABRUCIO, 2014). Problemático, esse quadro é também uma janela de oportunidade, um momento de reposição propício à reformulação da formação dos professores no país.

O terceiro fator tem a ver com o contexto das reformas que devem ser impulsionadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que se casam com a temática da formação dos professores, porque dependem da melhoria do capital humano que chega às escolas e podem favorecer mudanças nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas.

Por fim, vários governos pelo mundo – países e entes subnacionais, como na experiência norte-americana – estão fazendo reformulações na formação docente, tanto na inicial quanto na continuada. O Brasil pode aproveitar o momento para dialogar com essas reformas, aprender com algumas medidas e adaptá-las à realidade local.

Na primeira metade do século 20, adotou-se no país o modelo de formação em que as Escolas Normais formavam os professores das primeiras séries, enquanto a Educação Superior formava para os demais ciclos, principalmente os responsáveis pelas especialidades. Nas licenciaturas, vingou o modelo 3+1, isto é, três anos da especialidade mais um de cunho pedagógico.

Entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1970, duas transformações educacionais impactaram a formação docente. A primeira foi a massificação do ensino público, em particular no antigo 1º grau – embora não se tenha atingido a universalização, uma vez que o acesso ainda não era tido como direito de todos. Tal crescimento, com maior aceleração nas áreas que passavam por intensa urbanização, demandou expansão do número de escolas e de professores.

Naquele momento, em decorrência da reforma universitária ocorrida no país, que consolidava um sistema de pós-graduação, as universidades, principalmente as públicas e as de melhor qualidade, voltaram-se à pesquisa e à formação de bacharéis para o mercado. As faculdades de pedagogia, por sua vez, ampliaram o escopo da formação, congregando um conjunto maior de atividades na área educacional, sobretudo no campo da gestão, e procuraram se estabelecer principalmente como produtoras de reflexão e pesquisa. Isso produziu, sem dúvida, uma identidade mais clara desse campo acadêmico – o que tem seu efeito positivo –, mas distanciou a universidade da realidade escolar, sobretudo no que se refere ao fornecimento e ao acompanhamento dos quadros docentes.

Essa dissociação criou um fosso entre as universidades e as escolas e trouxe à carreira docente profissionais mais preocupados em disseminar as próprias especialidades, com a ampliação dos conteúdos ensinados na Educação Básica – fato que favoreceu o predomínio do conteudismo nos currículos escolares.

A preocupação didática, o saber como ensinar melhor para um conjunto grande de alunos que chegavam à Educação pública, não esteve presente na formação dos professores que entraram no sistema nesse período de massificação educacional.

A crise do regime autoritário e a luta pela democracia ajudaram a colocar a política educacional em um novo patamar da agenda política. Mesmo antes da Constituição de 1988, foram tomadas medidas

para melhorar o setor, desde o aumento de recursos até uma maior preocupação com a formação de professores.

Destaca-se, em 1982, a criação do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), cujas unidades cresceram em várias partes do país até meados da década de 1990, dentro de um modelo considerado de grande qualidade formativa e que dava condições, inclusive com bolsas, para atrair bons candidatos ao professorado (cf., entre outros, NEUBAUER e PISANESCHI, 2013 e TANURI, 2000).

Outra mudança ocorreu em 1986: por meio de parecer do então Conselho Federal de Educação, foi permitido que os graduados em pedagogia passassem a exercer docência nas primeiras séries do Ensino Fundamental. O intuito era trazer melhor capital humano à formação inicial das crianças, mas as principais universidades não se voltaram para esse projeto.

Nas décadas pós-Constituição, houve várias reformas e propostas de aperfeiçoamento da Educação. No campo da formação docente, o caminho inicial foi, no mínimo, ambíguo. No governo Itamar Franco (1992-1995), o ministro da Educação, Murilo Hingel, apoiou a criação de Institutos Superiores de Formação de Professores, que teriam um papel específico, diferente do modelo voltado à pesquisa e às especialidades, predominante nas universidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, bem como legislações posteriores, fortaleceram, por sua vez, o papel dos cursos de pedagogia e das licenciaturas, apostando na suposição de que o aumento do grau de escolaridade traria automaticamente mais qualidade ao corpo docente da Educação Básica.

Os dois modelos não conviveram harmoniosamente a partir do final da década de 1990. Não que fossem necessariamente antagonísticos, dado que não se trata, conceitualmente, de uma contraposição entre um formato tecnicista *versus* uma concepção científica e crítica

da Educação. Vale considerar que há países de tradição variada, como França e Inglaterra, que combinam ações de formação prática com centros avançados de pesquisa.

Não foi, portanto, por uma ordenação lógica, e sim por uma situação histórica que a convivência dos dois modelos não vingou. Praticamente foram extintos, nos últimos anos, os processos de formação de professores fora dos cursos universitários de pedagogia ou das licenciaturas – exceções honrosas são os casos do Instituto Vera Cruz e do Instituto Singularidades, ambos em São Paulo.

O modelo propugnado pelas universidades de ponta, mormente as públicas, se concentrou na área de pesquisa, de modo que vêm formando, em certa medida, mais “pensadores da Educação”, em vez de docentes preparados para as escolas públicas reais da Educação Básica, seja em termos de metodologias de ensino, seja em termos vocacionais.

Nesse mesmo período, da década de 1990 para cá, houve um enorme crescimento da provisão educacional pública, especialmente na Educação Básica. E a formação dos professores, num contexto de grande expansão, vem ocorrendo nas instituições privadas. Atualmente, quase 80% dos alunos de pedagogia estudam em faculdades particulares, grande parte em cursos noturnos – e quase metade dos estudantes das licenciaturas também se encontra nessa situação. O processo foi impulsionado por políticas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e, mais recentemente, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Outro fenômeno importante foi o expressivo aumento da Educação a Distância (EAD) na última década, em instituições públicas e privadas. No caso das universidades públicas, o impulso foi dado pela criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, visando à formação inicial e à continuada, e pela instituição do Plano Nacional de Formação da Educação Básica (Parfor), voltado à licenciatura e à formação pedagógica. Porém, o avanço maior da EAD ocorreu nas

instituições privadas, que respondem por 90% das matrículas na modalidade (ver BARRETO, 2015; e LIMA, 2014).

O aumento do número de docentes com formação superior e/ou continuada é, em si, uma boa notícia. Primeiro porque, até 1988, boa parte do professorado não tinha nível superior. Em 1991, 20% dos professores não eram graduados, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 2006, o número de formados chegou a 60% e, em 2013, a 75%.

Mas ainda há no Brasil grande desigualdade no acesso à formação, notadamente nas regiões Norte e Nordeste. Por isso, para buscar a equidade, será preciso ampliar a oferta de vagas e usar bem a EAD, modalidade fundamental para se chegar aos lugares mais distantes e menos desenvolvidos do país. A EAD também tem o potencial de alcançar um professorado que já trabalha na rede pública, mas que, sobretudo em razão do fator etário, teria dificuldades de fazer um primeiro ou um novo curso presencial.

Ocorre que o aumento do acesso à formação inicial e continuada não é suficiente para melhorar a qualidade da Educação. Pesquisa feita com os próprios licenciados revela que, em geral, os cursos nas instituições privadas são baseados, prioritariamente, em apostilas com resumos de livros (GATTI, 2013: 40), o que revela a precariedade de tais graduações.

Por outro lado, a literatura indica que as universidades públicas não estão resolvendo a questão formativa dos futuros docentes. O trabalho de Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010), por meio da análise do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), revelou que os cursos de pedagogia das instituições públicas são, na média, melhores que os das instituições privadas, mesmo tomando como base o contexto socioeconômico dos alunos desses cursos. No entanto, afirmam os autores, “essa vantagem desaparece quando se considera a experiência prévia na docência. Entre os graduados de

pedagogia que já deram aulas ou já são professores – dois terços dos ingressantes dos cursos – não se observam diferenças significativas no resultado do Enade dos alunos de cursos públicos e privados” (LOUZANO, ROCHA, MORICONI e OLIVEIRA, 2010: 564).

A precariedade da formação inicial é amplificada pelo baixo capital cultural e social da grande maioria dos estudantes de magistério. Isso faz com que a garantia de uma boa formação continuada ganhe ainda mais relevância. Atualmente, os futuros professores vêm, tipicamente, dos piores estratos da avaliação do Enem, e um pouco mais da metade deles constitui a primeira geração em suas famílias a chegar à Educação Superior. Na maioria das licenciaturas, tais características se repetem.

Professores com esse perfil, mais frequente nas instituições privadas, terão de dar aula para um público mais heterogêneo, resultante da busca da universalização educacional em todos os ciclos da Educação Básica, incluindo grupos historicamente negligenciados pelo Estado brasileiro. A eles soma-se um contingente de cerca de dois milhões e meio de professores que já trabalham nas redes públicas estaduais e, sobretudo, municipais (DIEESE, 2014).

OBJETIVOS DA PESQUISA

Cabe aqui demarcar o sentido deste trabalho. Não se trata de pesquisa empírica sobre os resultados dos programas de formação inicial e continuada no Brasil. Para tal objetivo, dado o tamanho do universo temático, seria necessária uma investigação bem mais ampla, talvez com um grupo maior de pesquisadores – embora essa seja uma tarefa indispensável nos próximos anos.

Em vez disso, foi captado material secundário, referente à literatura, documentos e dados oficiais, e realizou-se um estudo inédito, com material primário, de levantamento de percepções dos principais atores do sistema sobre o modelo de formação docente no país.

O objetivo foi encontrar diagnósticos, medidas consensuais e pontos de discordância – os quais ainda não haviam sido devidamente mapeados –, e articulá-los na construção de propostas e estratégias de aperfeiçoamento do processo formativo dos professores, da fase inicial à Educação continuada.

Essa estratégia de pesquisa, mais orientada a produzir políticas e respectivas ações de implementação, não é comum no Brasil, mas tem sido utilizada internacionalmente quando se pretende construir cenários e ações de mudança envolvendo os próprios atores na produção de soluções de políticas públicas, num debate embasado por evidên-

cias apresentadas pela literatura. Sob essa orientação, o resultado do trabalho foi a produção de um *policy paper*.

A pesquisa dividiu-se, assim, em três fases. Na primeira, foi feita uma revisão bibliográfica (ver Anexo 1) que analisou ampla gama de textos – artigos, livros, capítulos, relatórios de organismos internacionais, dissertações e teses – sobre a realidade nacional e também sobre a experiência internacional.

No plano internacional, o intuito foi destacar as principais questões e tendências que aparecem nas pesquisas sobre formação docente, buscando trazer temáticas importantes e raras na bibliografia brasileira e também procurar eixos analíticos e soluções relevantes para alimentar o aperfeiçoamento da formação docente no Brasil.

Para a literatura brasileira estabeleceu-se uma lista mais precisa de temas:

- histórico da formação de professores no Brasil;
- conteúdo e prática dos cursos de pedagogia e licenciaturas, observando o modelo das universidades públicas e a expansão do ensino privado;
- evolução, organização e resultados da EAD;
- estágios, residências e tutorias nas escolas;
- impacto do currículo, tanto o da universidade quanto o da Educação Básica, na prática dos professores;
- políticas educacionais recentes no campo da formação, especialmente as ações adotadas pelo MEC e pelos governos estaduais;
- o perfil dos profissionais que optam pela profissão de professor e o efeito do modelo atual de carreira sobre essa escolha profissional (e sobre quem escolhe);
- o conceito de profissionalização da carreira docente, tomando como base as competências requeridas e as condições para o exercício da profissão;

- diferenças na formação inicial segundo o ciclo e a modalidade de ensino;
- a utilização de Escolas de Formação, sejam as governamentais, sejam Institutos Superiores, para além da formação universitária;
- os programas de formação continuada dos docentes, bem como os impactos do acréscimo de escolaridade superior – graduação ou pós-graduação – no desempenho dos professores;
- análises sobre as relações entre os eixos do sistema formativo integrado por universidades, redes de ensino (MEC e secretarias) e escolas;
- temáticas da escola e da sala de aula, em termos de clima e contexto organizacional, e seus efeitos sobre a prática pedagógica;
- estudos sobre os métodos de ensino e sua efetividade em termos de aprendizagem, inclusive em relação às diferentes disciplinas; e
- pesquisas que identificam o uso de práticas pedagógicas inovadoras.

A hipótese inicial do trabalho, confirmada pela pesquisa, era de que os estudos nacionais sobre formação de professores eram fragmentados e tinham lacunas – muitas justificáveis, em face das mudanças ainda recentes para possibilitar uma reflexão acadêmica consistente –, e que parte do diagnóstico poderia ser captado por entrevistas e debates com os atores que participam do processo, analisando as múltiplas posições envolvidas.

Assim, a segunda parte da pesquisa consistiu na realização de 57 entrevistas em profundidade com atores estratégicos (ver Anexo 2) do sistema educacional, influenciadores da temática da formação.

Foram entrevistados pesquisadores das universidades, gestores públicos de todos os níveis de governo, coordenadores de cursos de graduação em pedagogia, professores das áreas de didática e metodologia de ensino, profissionais da área de EAD, presidentes de as-

sociações de pesquisa cujas temáticas têm licenciaturas, membros do terceiro setor que trabalham com o tema, representantes sindicais, membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), membros de organismos internacionais que trabalham com o assunto e diretores e professores de escolas públicas.

A seleção dos entrevistados orientou-se pela diversidade de posições, tanto de visão de mundo quanto de vínculo institucional. Desse modo, foram selecionados, por exemplo, gestores e pesquisadores de instituições universitárias públicas e privadas. A relevância do trabalho de cada entrevistado também foi critério, não só pela importância do cargo ocupado ou da pesquisa realizada, mas também buscando profissionais com experiências bem-sucedidas no campo da formação.

As entrevistas seguiram um roteiro de perguntas (ver Anexo 3) construído com base na leitura da bibliografia, de modo a colocar em discussão o diagnóstico presente nos estudos e a trabalhar com questões pouco tratadas pelas pesquisas consultadas.

O tema da formação continuada, por exemplo, não tem literatura extensa no Brasil, mas é fundamental para o aperfeiçoamento da prática docente no país e apareceu fortemente nas entrevistas, sobretudo nas dos gestores.

Também foi possível captar diagnósticos e medidas mais consensuais, provenientes de atores influentes em diversas partes do sistema educacional, gerando alternativas críveis e desejáveis. As divergências captadas ajudaram a identificar políticas que podem ter problemas de implementação.

A terceira e última etapa da pesquisa foi a realização de cinco grupos focais com parte dos profissionais entrevistados (ver Anexo 4). Sua constituição foi pautada pela diversidade de perspectivas e pela qualidade e abrangência das entrevistas individuais. Nos grupos, foram debatidos os consensos e dissensos mais importantes, aprofundando análises individuais. O diálogo e o contraditório foram muito

bem acolhidos, sendo que muitos dos participantes nunca haviam discutido o assunto com os demais.

Nesse sentido, o grupo focal provoca um sentimento de rede de políticas públicas que não existia entre aqueles que trabalham, na prática ou academicamente, com o tema. Com isso, o estudo permitiu a interação entre atores que pouco têm dialogado para além das próprias singularidades. Sem esse tipo de espaço, é muito difícil sair de posições estanques e construir saídas negociadas para as políticas públicas.

A ideia de rede de políticas públicas em geral engloba profissionais que tratam de um mesmo campo de ação, mas que não têm, necessariamente, a mesma vinculação institucional. O poder de influência advém das ideias e da reputação de cada um, seja pelo conhecimento teórico, seja pela atuação prática ou, em alguns casos, por ambos.

DIAGNÓSTICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Com base na bibliografia analisada e, principalmente, nas entrevistas e grupos focais realizados, chegou-se a um diagnóstico cujo ponto de partida são os conceitos de profissionalidade e profissionalização, ligeiramente adaptados aqui da ideia proposta por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003). Assim, a profissionalidade é tomada como o conjunto de conhecimentos necessários ao exercício profissional, e a profissionalização é entendida como um campo de trabalho reconhecido pela sociedade e que tem estruturas de carreira e aperfeiçoamento permanente do ofício.

Com base nessa definição, a conceituação principal que embasou o conjunto da pesquisa foi a necessidade de se articular o tripé institucional de sustentação do processo de formação docente: centros formadores (Instituições de Ensino Superior, doravante IES), redes educacionais (MEC, secretarias estaduais e municipais) e escolas. É por meio desse tripé formativo que se analisam os problemas e se propõem soluções para a formação de professores no Brasil.

MAPA DA LITERATURA: TENDÊNCIAS E LACUNAS

Revisão bibliográfica internacional

A literatura internacional começou a dar maior importância ao papel dos professores como variável-chave no resultado dos alunos a partir do final da década de 1980. O processo foi precedido da revisão dos argumentos do trabalho seminal do sociólogo norte-americano James Coleman publicado nos anos 1960 – ele havia mostrado que o efeito escola era muito menor do que o peso das variáveis socioeconômicas no desempenho do alunado.

Textos como os de Rutter *et alii* (1979) e de Madaus, Airasian e Kellaghan (1980) começaram a rever o argumento de Coleman, mostrando a importância de se olhar para elementos da chamada eficácia escolar. Como resultado, estudar os insumos e os processos se tornou central para o entendimento da dinâmica dos resultados educacionais (ver WELNER e CARTER, 2013).

Além disso, ainda nos anos 1980, a literatura sobre gestão pública revelava que, se é inegável a relevância de desenhos institucionais e modelos de gestão, o elemento humano é pedra angular na provisão de serviços públicos (WILSON, 1989)⁷. Essa visão também foi abraçada por pesquisas no campo educacional, impulsionando estudos sobre o papel dos professores, das lideranças e dos gestores escolares nos últimos vinte anos.

Nesse mesmo período histórico, organismos internacionais e governos centraram foco no estudo da efetividade dos professores e de

7. O trabalho de James Wilson é um marco nas análises que pretendem combinar a abordagem institucional com o estudo das ações de lideranças. Em seu seminal *Bureaucracy – What Government Agencies Do and Why They Do It* (1989), Wilson estuda uma escola de uma comunidade pobre e problemática, mostrando como as lideranças escolares, professores e diretores podem atuar para modificar uma situação adversa.

sua formação (OCDE, 2005; BRUNS e LUQUE, 2014). Vários são os trabalhos acadêmicos que mostram o peso dos professores no desempenho discente.

Destaca-se, por exemplo, o estudo de Chetty, Friedman e Rockoff (2011), que conclui que os impactos de um bom professor podem ocorrer ao longo de toda a vida das pessoas. Segundo os autores, alunos que tiveram acesso a docentes com alto valor adicionado estão mais propensos a frequentar uma universidade, a ganhar salários maiores, a viver em bairros mais afluentes e a poupar mais para a aposentadoria⁸.

Mesmo havendo uma importante bibliografia sobre o diferencial dos professores na Educação, vale dizer que há muita controvérsia sobre quais características dos docentes afetariam mais o desempenho dos alunos. Há textos realçando o efeito do conhecimento sobre as disciplinas ministradas, da escolaridade prévia, do conhecimento didático, da obtenção de certificados, da experiência ao longo da carreira, do comportamento docente em sala de aula, além do trabalho coletivo da escola e seu impacto no professorado.

Há, portanto, comportamentos mais observáveis e quantificáveis em larga escala, e outros mais vinculados à prática escolar e que precisam de observação direta para caracterização e mensuração de resultados. De todo modo, ambos são importantes, e a pesquisa de ponta hoje busca entendê-los melhor.

Observa-se no cenário internacional que ainda há lacunas de conhecimento sobre o que torna alguém um bom professor. Pode-se afirmar que a maioria dos países não está contente com a formação de seus professores. Mesmo assim, é possível destacar temáticas que vêm sendo apresentadas como tópicos centrais.

8. A tese de Lara Simielli (2015) faz um excelente balanço sobre a literatura internacional acerca do efeito dos professores no desempenho dos alunos.

Uma delas é reformar e reforçar o ofício do professor, desde a formação até a prática, por meio de uma maior integração entre o que se aprende na Educação Superior e o que se efetiva nas escolas. A atuação prática desde o momento formativo aparece em muitos estudos como essencial para criar melhores docentes, além de tornar a formação um processo contínuo ao longo da carreira. A permanente e melhor articulação institucional entre a formação inicial, a formação continuada e a vida escolar é vista hoje pelos estudiosos como peça-chave para melhorar os resultados dos professores.

A ideia de integração entre centros formadores e a oferta educacional – no caso brasileiro, MEC, redes de ensino e escolas – coloca o problema para além do acréscimo de escolaridade dos docentes. Embora alguns estudos mostrem efeitos positivos nisso, nem sempre tal resultado ocorre.

A integração também ultrapassa a utilização da formação continuada, se essa não for efetivamente acoplada à prática cotidiana da escola e a instrumentos de coaching (ver, por exemplo, a pesquisa de KANE, ROCKOFF e STAIGER, 2008).

Um segundo ponto importante no cenário internacional é a avaliação dos processos de motivação que afetam o desempenho dos professores. No que se refere aos incentivos individuais, a remuneração parece ter efeitos importantes na seleção inicial e na redução do abandono da carreira (cf. GUARINO, SANTIBANEZ e DALEY 2006), sendo esse último ponto fundamental, porque os estudos realçam o efeito positivo da estabilidade do professor, principalmente numa mesma escola. Mas um balanço geral da literatura constata que o aumento da remuneração com base no desempenho dos alunos não explica, sozinho, a melhoria do processo educacional.

Na verdade, não há uma “bala de prata” que defina o processo motivacional docente. Assim, em vez de se prender a um incentivo que capte somente uma das motivações, é fundamental, diz Umansky

(2005), garantir condições básicas para o bom trabalho: planejamento e trabalho coletivo nas escolas, alinhamento dos currículos, informação sobre melhores práticas de ensino, infraestrutura básica, apoio dos pais etc. A literatura internacional converge para o argumento de que professores mais motivados e capazes de estimular seus alunos (cf. ANDERSON, 2008) têm mais chances de melhorar os resultados educacionais.

Pode-se concluir que a motivação está vinculada a um sistema de incentivo amplo, no qual é preciso articular várias ações. Nessa linha, juntamente com medidas para fortalecer a carreira (atração, retenção e desenvolvimento), dar um sentido à atuação profissional, ao trabalho coletivo da escola e ao relacionamento com alunos e comunidade aparecem como as variáveis motivadoras com maior impacto (OCDE, 2005). A formação dos professores, inicial e continuada, tem de levar em conta essa complexidade.

Outro ponto essencial, baseado num conjunto de trabalhos quantitativos e qualitativos consultados, é a ideia de que o trabalho pedagógico, a formação e a intervenção nas escolas têm de ser vistos, ao mesmo tempo, como algo individual e coletivo. Desse modo, o processo formativo envolve a construção de saberes, habilidades e competências tanto individuais quanto organizacionais.

A visão presente na literatura internacional, especialmente em estudos nos campos sociológicos e educacionais, é a de que a formação pedagógica do professor tem uma dimensão tripla:

- a) o **conhecimento do conteúdo** do que será ensinado, envolvendo a soma de uma formação geral básica, tomada como um capital social que alicerça a capacidade de aprender a aprender com o saber específico de cada campo de estudo;
- b) a **capacitação e a formação em relação à prática e às metodologias de ensino**, de modo que os docentes sejam capazes

de ensinar os alunos a aprender, motivando-os continuamente ao aprendizado. Essa prática pedagógica leva em conta as especificidades etárias, de áreas disciplinares e de modalidades de ensino; e

- c) a constituição de **habilidades e competências de educador** em questões como gestão de tempo e espaço na sala de aula; relacionamento com diferentes perfis e componentes sociais (gênero, base econômica e cultural etc.); mediação dos conflitos entre alunos; trabalho em equipe com os docentes e a gestão escolar a fim de integrar melhor as disciplinas e as atividades da escola; consciência do papel do professor na comunidade, de modo que seu ofício envolva a atuação em prol do apoio comunitário e familiar com vistas no aumento do aprendizado e na motivação do alunado.

A construção dessa dimensão tripla passa por cinco caminhos institucionais. Primeiro, o momento da formação inicial, durante o qual os futuros professores já devem ter alguma ligação com a vida docente; segundo, processos de certificação por meio de exames nacionais ou de cursos que dialoguem com as necessidades dos governos e das escolas, geralmente voltados para questões curriculares e pedagógicas; terceiro, ações de mentoria e tutoria por professores mais experientes e/ou mais bem avaliados; quarto, a adoção e a disseminação de padrões que definam o que é ser um bom professor (DARLING-HAMMOND, 2000); e quinto, a criação de incentivos governamentais a práticas inovadoras, seja na formação superior, seja na atuação escolar.

Essa visão tem levado a uma maior pluralidade de objetos e métodos de pesquisa na literatura internacional, com abordagens quantitativas, qualitativas e combinadas. A escola e, especialmente, a sala de aula têm ganhado centralidade nos estudos sobre a docência e suas qualidades.

Outra linha importante da investigação internacional envolve o acompanhamento longitudinal dos egressos da formação docente, bem como dos alunos da Educação Básica. No primeiro caso, o objetivo é entender o efeito e os caminhos do processo formativo docente; no segundo, os impactos dos professores sobre os alunos em termos de proficiência acadêmica e carreira profissional.

Uma tendência recente é verificar como o uso de metodologias inovadoras pode ter efeito sobre o aprendizado, abarcando o estudo de aulas por meio da gravação da prática docente (ver, por exemplo, o trabalho de CARNOY, 2007), do uso de estudos etnográficos ou de experimentos que procuram reconstruir a vida escolar, bem como da análise dos efeitos das tecnologias de informação como instrumento didático de aprendizado dos alunos.

Revisão bibliográfica nacional

No Brasil, o campo de estudos relacionados à formação docente ainda é muito incipiente, em comparação com o exterior e com outros temas estudados pela pedagogia. Há um conjunto razoável de estudos, mas muito fragmentados quanto ao ângulo de análise, o que não permite constituir um debate sistemático que gere um campo de estudos contínuo, inclusive com a multiplicação de pesquisadores.

Do ponto de vista temático, existem importantes estudos históricos sobre a formação de professores (TANURI, 2000 e SAVIANI, 2009) e pesquisas que tentam diferenciar o campo conceitual da pedagogia daquele representado pela prática docente (LIBÂNEO, 2006 e SAVIANI, 2007). Tais trabalhos relacionam-se à construção epistemológica da área no país, na tentativa de se firmar como um campo científico. Esses textos têm o mérito de não transformar o saber científico em mera tecnicidade, mas, no geral, não mostram empírica-

mente como as teorias pedagógicas podem melhorar a formação e a atuação dos professores.

A expansão da formação docente gerou trabalhos importantes. Nessa linha, há estudos sobre o perfil dos alunos que fazem pedagogia (como LOUZANO, ROCHA, MORICONI e OLIVEIRA, 2010). Mesmo assim, pouco se sabe, do ponto de vista da pesquisa empírica, a respeito do percurso posterior dos alunos de pedagogia e das licenciaturas.

Podem ser citados, ainda, estudos sobre processos recentes de transformação na formação de professores, como a Educação a Distância ou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do governo federal. Nesse caso, ainda é cedo para se esperar um maior volume de estudos e maturidade analítica. O que há, sim, é uma grande agenda de pesquisa que deverá, nos próximos anos, analisar essas mudanças institucionais, particularmente as ações federais.

Vale a pena destacar os trabalhos de autores que procuram mostrar como a docência lida com uma série de aspectos da carreira e do contexto escolar, apontando para habilidades e competências que vão além da didática sobre determinado conteúdo. Essa área de sociologia da Educação também merece um investimento maior por parte das IES, uma vez que é preciso entender o trabalho pedagógico num contexto coletivo mais amplo, como tem colocado a literatura internacional já analisada (ver o trabalho organizado por SOUZA, DINIZ e OLIVEIRA, 2014).

Uma área fundamental, presente na pesquisa internacional, embora rara nos estudos brasileiros, é a da visão dos egressos. É importante citar estudos que buscam ver como os professores veem sua formação e o ofício docente, entendendo a construção simbólica da carreira e a relação dela com o processo formativo, o inicial e o contínuo (como apontam NUNES e RAMALHO, 2008). Infelizmente, não há muitos estudos sobre o significado da formação para os que estão na prática.

Feito esse balanço temático, a questão central é que, na literatura brasileira, há poucas pesquisas que fazem avaliação de resultados do processo de formação dos docentes ou da prática didática dos professores.

No primeiro caso, podem ser citados os trabalhos de Nicolella, Kassouf e Belluzzo Júnior (2014) sobre o impacto do acréscimo de escolaridade e de cursos oferecidos pelas redes de ensino na efetividade dos professores, numa amostra de escolas de abrangência nacional, e o de Fontanive e Klein (2010) acerca de uma experiência bem-sucedida de formação continuada. O trabalho de Bauer (2011) sobre o Programa Letra e Vida trata da formação em serviço, outro tema fundamental para se entender como aperfeiçoar a formação docente no Brasil.

Em relação à prática didática e seus resultados, o contingente de trabalhos é ainda menor. Um deles pode ser realçado: o de Fontanive e Klein (2012) sobre boas práticas de ensino de matemática, considerando casos com melhores resultados pedagógicos dos alunos. Também há investigações sobre o uso da tecnologia de informação como ferramenta de aprendizado. Nessa linha, vale citar o trabalho de Biondi e Felício (2007), que procura analisar o efeito positivo dos atributos escolares sobre o desempenho em matemática das crianças de 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública, revelando impacto positivo da existência de acesso à internet na escola.

De todo modo, o conjunto de trabalhos que relaciona metodologias de ensino com melhorias no processo educacional, especialmente para o corpo discente, ainda é pequeno. Uma das principais explicações para isso deriva do fato de que a didática tem lugar secundário nas grades curriculares dos cursos de pedagogia e nas licenciaturas, algo que também acontece no campo da pesquisa, tornando-se um tema “menos nobre” para os estudiosos.

Como afirmado nas entrevistas, tanto em termos de ensino quanto de investigação, a reflexão dos pesquisadores sobre Educação

no Brasil, especialmente na pedagogia, “concentra-se mais no ‘o que ensinar’ do que no ‘como ensinar’”.

É importante evitar uma confusão conceitual que acompanha o debate brasileiro. Trata-se do descolamento dos estudos teóricos das pesquisas sobre a formação e a prática docente. Esse descolamento é prejudicial não só porque estudos empíricos devem ser embasados em teorias, e formulações teóricas precisam de embasamento nos fatos, mas sobretudo porque isso afeta, ao final, a formação dos alunos e dos pesquisadores nas IES.

A pesquisa sobre a prática de ensino nas escolas teria de seguir o chamado efeito bumerangue, acompanhando o seguinte ciclo: ensina-se na universidade como ser professor em termos de conteúdo e forma, para cada disciplina; depois, esse saber é testado e modificado pela prática na sala de aula; num momento posterior, a academia reflete sobre isso, com vinculação orgânica com as escolas, para entender o que dá certo e o que dá errado, produzindo, por fim, novas reflexões que se traduziriam na melhoria da formação dos alunos de pedagogia e licenciaturas.

Em suma, a literatura nacional, com honrosas exceções, não analisa a formação do professor como um *continuum* de carreira, separando a profissionalidade da profissionalização.

Poderia-se argumentar que a falta de um modelo que analise o efeito bumerangue na formação inicial é um dado da realidade atual do sistema educacional brasileiro, no qual há pouca interligação entre os centros formadores e as escolas. Todavia, a carência de pesquisas acadêmicas e, sobretudo, de grupos de pesquisa que investiguem o tema dificulta uma reflexão mais profunda sobre a formação inicial. As lacunas bibliográficas revelam, desse modo, não apenas a realidade da política educacional, mas a maneira como a academia estuda a questão, criando um círculo vicioso.

A melhor síntese desse debate fica por conta da argumentação de

Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010). Para eles, apesar de o tema gerar grande controvérsia, não há pesquisas empíricas que avaliem a formação inicial de professores no Brasil e a eficácia de diferentes currículos na capacitação do docente para o ensino.

De todo modo, essa carência pode vir a ser uma oportunidade: é preciso investir na criação de grupos de estudos sobre formação docente e, especialmente, sobre o efeito desse processo, em suas diversas facetas, na qualidade da Educação. Seria necessário concentrar a pesquisa nas áreas de didática, metodologias de ensino e condição docente, e apoiar projetos multidisciplinares e interinstitucionais que centrem a investigação na figura do professor e no impacto de seu trabalho.

Vale reforçar que já há um número importante de pesquisadores na área, mas os estudos e o debate são dispersos, com carências empíricas em assuntos estratégicos. O apoio a esse campo de investigação, como parte da reforma do modelo de formação de professores, poderia criar maior sinergia, com conclusões mais sistêmicas e orientadas para a política educacional.

LISTA DOS PRINCIPAIS PROBLEMAS

Tomando como base a literatura e a pesquisa qualitativa com os atores estratégicos, foi possível elencar uma série de questões relevantes para o processo formativo docente. Com o intuito de categorizar essa lista, foram selecionados sete principais problemas na formação docente:

1. integração do tripé formativo (universidades-centros formadores/redes de ensino/escolas);
2. perfil do aluno que poderá ser futuramente professor;

3. currículo da Educação Básica;
4. currículo e estrutura profissional-pedagógica dos cursos de pedagogia e licenciaturas;
5. Educação a Distância;
6. profissionalização da prática docente, da formação inicial à continuada; e
7. atratividade/motivação da carreira docente.

Detalhados a seguir, tais problemas são vistos aqui de forma sistêmica, isto é, articulados entre si na explicação do desempenho da formação docente no Brasil, e devem ser integrados em prol da produção de uma política pública mais bem-sucedida.

1. Integração do tripé formativo

Constata-se que há no país uma má articulação entre profissionalidade e profissionalização, reflexo de uma baixa integração do tripé universidades-centros formadores/redes de ensino/escolas. Isso ocorre, primeiramente, porque há uma relação muito compartimentalizada entre essas estruturas institucionais, cada qual isolada na própria dinâmica organizacional e com poucos mecanismos de interligação.

Isso aparece na relação entre formação e prática, uma vez que os cursos de pedagogia e licenciaturas, gradativamente desde a década de 1970, foram se afastando das escolas. Como disse um dos entrevistados, “há hoje um verdadeiro fosso entre a universidade e as escolas. O que se aprende na faculdade, na formação inicial, não contempla a ‘vida real das escolas’, isto é, não leva em conta as vulnerabilidades econômicas e sociais das crianças da rede pública de ensino”.

Ao falar sobre o mesmo tema, outro entrevistado acrescentou: “A universidade desconhece a escola básica e não a transforma em objeto de estudo. É por isso que a preocupação com a didática e a dinâmica real das escolas não aparece na formação dos futuros professores”.

Essa argumentação vai além do desconhecimento da dinâmica social. Ela revela que as preocupações acadêmicas da universidade estão, em geral, distantes do que as escolas precisam para melhorar o desempenho. A esse diagnóstico, outro entrevistado acrescenta que falta uma relação mais institucionalizada entre uma e outra: “Por vezes, a universidade tem preconceitos em relação à escola e alimenta um ciclo vicioso que contribui para desvalorizar socialmente a profissão e desmotivar o futuro professor do Ensino Básico. As parcerias são pontuais e dependem da iniciativa individual de professores e gestores, que não recebem incentivos para tanto”.

Esses problemas também estão do “outro lado do balcão”, isto é, nas redes educacionais, principalmente nas secretarias dos governos subnacionais. Elas têm um peso mais especial no Brasil, onde o sistema é predominantemente orientado pelas redes, ao contrário de países desenvolvidos, como Estados Unidos e Grã-Bretanha, onde a lógica predominante é a da escola, que tem maior autonomia e que orienta o conjunto das ações e reformas.

Não que as escolas públicas brasileiras não sejam peças-chave, mas são as redes que têm maior poder na ordenação das principais ações em áreas como a gestão de pessoas, o fluxo financeiro, a definição das diretrizes de gestão organizacional ou mesmo de políticas pedagógicas. O predomínio transparece, inclusive, ao se analisar o agregado dos resultados dos alunos em exames de proficiência, muito mais correlacionados com as secretarias correspondentes do que com as unidades escolares (cf. ABRUCIO, 2010).

Por causa do predomínio desse modelo “rede-orientado”, a formação de professores tem de estar ligada às secretarias, que precisam ter uma relação mais orgânica com os centros formadores. Essa integração não pode ser pontual. Ela deve ter um planejamento de longo prazo que defina as necessidades de pessoal, seja em termos de perfil, seja em termos de oferta (para formação inicial e continuada), e

também mecanismos para lidar com divergências e conflitos. Como apontou um dos entrevistados: “O Estado é o maior demandante de professores, mas não tem clareza do que quer. O concurso é um reflexo disso. É cobrado somente conhecimento de conteúdo, então as universidades só vão ensinar isso. Depois, não adianta reclamar que os professores não sabem ensinar”.

Poucos são os governos subnacionais que têm uma política ativa de parceria com centros formadores a fim de captar o pessoal formado por lá. É nessa linha que um dos entrevistados argumenta que “poderia haver uma ligação mais forte entre os alunos [de pedagogia e licenciaturas] e as escolas se as secretarias montassem programas que viabilizassem estágios, residências e, finalmente, o próprio trabalho como professor”.

Cabe reforçar que, embora menor, há também uma distância razoável entre as secretarias e as escolas. Pesquisa feita pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) para o Instituto Natura sobre a governança das secretarias estaduais de Educação, que abarcou todos os governos estaduais e o Distrito Federal, mostrou que os atores escolares declaram haver grandes dificuldades de comunicação com as secretarias (ABRUCIO, 2014). Essa ponte, como também a ligação com os centros formadores, é prejudicada igualmente pela fragilidade das burocracias das secretarias, bem como pela grande descontinuidade de políticas.

O fortalecimento do tripé formativo depende, ademais, de melhor coordenação federativa, uma vez que, no plano da União, são feitas as principais regulamentações acerca da formação e da carreira docente. Mas tais decisões são pouco articuladas com aqueles que as implementam – os governos subnacionais. Na maior parte do país, as IES respondem mais à regulamentação federal, mas suas ações e modelos formativos têm maior impacto nos estados e municípios, os quais, ao fim e ao cabo, são os que recebem os professores em suas redes.

Assim sendo, a desarticulação entre as instâncias federais e subnacionais significa um descolamento entre normatização e indução por políticas nacionais e implementação descentralizada, opção consagrada pela Constituição de 1988.

Resolver melhor a articulação institucional envolve, por fim, definir claramente o processo contínuo de profissionalização do trabalho docente. A falta de sintonia entre a formação superior e a prática nas escolas enfraquece a construção do ofício docente. Do mesmo modo, se a ligação institucional entre as secretarias e as unidades escolares não é boa, todo o processo de formação continuada se torna menos efetivo.

Do ponto de vista institucional, cabe frisar também que é preciso articular os vários atores escolares em prol do trabalho pedagógico coletivo. Nesse sentido, gestores escolares e coordenadores devem estar bem entrosados com a ação dos professores. Um dos entrevistados ressaltou que “a escola tem de ser vista como espaço de formação continuada, o que implica rever o papel da coordenação pedagógica e formar coordenadores para atuar de forma consistente. Para isso, foi muito importante a garantia da hora de trabalho pedagógico remunerada. Além disso, temos o coordenador pedagógico, o que não acontece em outros países latino-americanos. Hoje os gestores sabem que eles influenciam a aprendizagem dos alunos, mas é preciso avançar na formação desses profissionais, eles precisam se ver como sujeitos responsáveis pela gestão permanente dos professores”.

2. Perfil do aluno que poderá ser professor

Os alunos de pedagogia e licenciaturas, como já mencionado, frequentaram a Educação Básica, em sua maioria, em escolas públicas, são de famílias de menor nível socioeconômico e vão, em grande parte, para IES privadas, no período noturno ou em cursos de EAD. O resultado, como argumentou um dos entrevistados, “é uma combinação problemática, pois, ao mesmo tempo em que tal professor

precisa elevar sua formação cultural para suprir as lacunas herdadas do Ensino Básico público deficitário e buscar além do que a graduação costuma oferecer, a ausência da dedicação exclusiva (tempo integral) limita tal formação”.

A oferta de mais capital social e capacitação docente depende, assim, das condições criadas nas IES. Também se faz necessário criar espaço para o aprendizado prático, baseado em estágios profissionais. Isso é muito dificultado pelo peso que o ensino noturno ou a distância tem na formação desses alunos. Como apontou um dos entrevistados, “é esse pessoal que mais precisaria de tempo para ganhar capital social e instrumentos de reflexão mais elaborados, além de bagagem didática para a docência. Mas as condições geram o contrário do que o país precisa para ter melhores professores”.

Muitos entrevistados dizem que é essencial pensar em soluções mais amplas e que isso deveria ser feito não só pelo MEC, mas também pelas secretarias de Educação, em parceria com as IES públicas e privadas. Um dos entrevistados foi além: “Sabe-se que a maioria dos professores será recrutada entre ex-alunos da escola pública, sobretudo se for para trabalhar na periferia. Por que então não temos uma política mais ampla, para atraí-los, conquistá-los e mantê-los na docência, com ajudas e auxílios desde o Ensino Médio? Eu acho que no fundo temos vergonha do fato de que nossos professores já não serão mais aqueles que vinham da classe média. É como no Mais Médicos, continuamos tendo uma visão idealista e elitista de quem atenderá nos hospitais ou de quem dará aula na escola pública. Seria bom atrair pessoas com mais capital social e de outras classes sociais, e devemos atuar para que isso possa ocorrer, mas isso demorará um tempo e nos próximos anos ainda teremos o desafio de transformar jovens mais pobres em bons professores para outros jovens mais pobres. Aliás, se bem-feita, essa relação seria uma ascensão social para ambos. Precisamos perder o preconceito para pensar nessa relação”.

3. Currículo da Educação Básica

A melhoria da formação do professorado tem relação estreita com a organização da Educação Básica, particularmente (mas não só) com o currículo. A falta de clareza quanto ao que deve ser ensinado e quanto às expectativas de aprendizado afeta a docência. Paradoxalmente, junta-se a essa indefinição a opção pelo conteudismo, ou seja, pelo excessivo número de assuntos abordados, principalmente no Ensino Médio. Esse modelo curricular produz um viés na formação docente, pois, como disse um dos entrevistados, “se as escolas dão muito conteúdo, a universidade vai priorizar a formação de profissionais somente conhecedores de conteúdo. A didática torna-se irrelevante nesse modelo e as licenciaturas se afastam do saber pedagógico”.

O conteudismo, ademais, distancia-se daquilo que a experiência e a literatura internacionais têm apontado como tendência da pedagogia no século 21: um ensino estruturado por habilidades e competências. Tais características serão reforçadas nos futuros professores caso o currículo dê mais espaço para um perfil capaz de articular e sintetizar saberes de modo atraente para crianças e jovens.

O modelo estanque, com disciplinas isoladas em relação às demais, é outro aspecto que afeta a formação. Nessa perspectiva, é difícil formar um professor capaz de lidar com o aspecto coletivo da docência. Como afirmou um dos entrevistados, “uma das razões de o horário de trabalho pedagógico coletivo ser tão mal aproveitado é que os professores foram formados como ‘especialistas solitários’ e estão assim alocados na grade curricular. Não aprenderam na universidade a trabalhar com profissionais de outras áreas do saber e, mesmo quando frequentam juntos cursos de licenciatura, não há conversa entre eles para aprender a trabalhar em grupo”.

4. Currículo e estrutura profissional-pedagógica dos cursos de pedagogia e das licenciaturas

A forma como se estruturam, em termos curriculares e pedagógicos, os cursos de pedagogia e as licenciaturas dificulta sobremaneira a formação de um professor mais efetivo para o aprendizado dos alunos do ensino público. Isso se deve, primeiramente, à pequena integração pedagógica entre teoria e prática. Obviamente, é necessário passar aos futuros professores uma visão crítica e embasada cientificamente sobre o processo educacional, mas isso tem, no caso dos saberes pedagógicos, de vir junto com o aprendizado de metodologias de ensino, além das competências e habilidades necessárias para exercer bem o trabalho docente.

Segundo bem apontou um dos entrevistados, “tem de parar com essa discussão de que o problema é que há muita teoria e pouca prática na pedagogia e nas licenciaturas. É mais complexo. Nenhuma formação superior acontece sem uma boa base teórica. Esse é um dilema inexistente. Hoje, os futuros professores não são provocados a fazer projetos com implicações práticas, em que a base teórica da universidade seja discutida [...]. Quando o professor percebe que o conteúdo que ele aprendeu na universidade tem pouca sintonia com o currículo escolar, ele faz adaptações sem que tenha uma teoria para dar conta disso. Na verdade, ensinaram para eles que os instrumentos didáticos eram mera técnica, e ficam órfãos de um saber estruturado quando chegam à sala de aula”.

Para outro entrevistado, o problema está na forma como boa parte dos pesquisadores das faculdades de Educação interpreta a ideia de teoria: “Uma teoria pedagógica tem de buscar explicar as razões que levam um aluno a aprender ou a não aprender. Honestamente, isso não está sendo ensinado aos futuros professores. Na hora em que as faculdades de pedagogia se preocuparem mais em estudar o universo de aprendizado dos alunos, sobretudo os de escola pública, procu-

rando explicar o que é um bom professor e por qual razão, e depois repassar isso aos graduandos, aí sim vamos ter boas teorias”.

A dissonância entre teoria e prática nas universidades foi reforçada mais recentemente pela chamada “lógica Capes”, voltada apenas para a produção acadêmica de textos, sem nenhum incentivo para que os profissionais das faculdades de Educação e, sobretudo, das outras áreas que fornecem professores para a Educação Básica dediquem tempo de trabalho para a discussão pedagógica. Assim, a formação específica para a docência se tornou uma questão bastante secundária.

O problema é que as universidades de ponta “viraram as costas” para o saber e a prática pedagógica, e as faculdades privadas, em sua maioria, estão pouco preparadas para a tarefa formativa com esse enfoque, que acaba realizada sob condições nas quais os alunos têm pouco tempo para construir o capital social e o conhecimento didático.

Essa transformação no modelo de formação docente foi analisada da seguinte maneira por um dos entrevistados: “Quando recebeu a tarefa de formar todos os professores, a universidade considerou mais nobre formar um pesquisador sem prestar atenção às diferentes competências exigidas para a formação do professor. Isso não quer dizer que o professor não tenha que fazer pesquisa, mas ser um pesquisador profissional e ser um professor profissional são coisas distintas. O fato é que, mesmo tendo sido um enorme avanço aumentar a escolaridade dos professores que já estavam nas redes, não soubemos traduzir a formação de nível médio, que o Normal dava, em uma formação, na universidade, adequada ao ofício de professor. Essa visão que separa a reflexão pedagógica dos instrumentos de ensino, dizendo que a didática é mera tecnicidade, levou a concentrar a formação em teorias tão gerais que não ajudam a profissionalizar o docente. Com esse modelo, só torcendo pela figura do ‘professor herói’, ou criticando o sistema em nome do ‘professor coitadinho’”.

Hoje, predomina nas IES uma formação com poucas disciplinas metodológicas, desarticuladas do restante da grade curricular, inclusive em relação àquelas que estariam mais próximas do campo teórico da área pedagógica. A maior evidência disso está no trabalho de Bernardete Gatti (2010) que, ao estudar os currículos de pedagogia e algumas licenciaturas, revela que apenas 0,6% deles estavam relacionados ao ofício docente. Diz a autora: “Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à ‘didática geral’. O grupo ‘didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino’ (o como ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, ao o que ensinar [...] Ainda assim, constatou-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (didática, psicologia da Educação ou do desenvolvimento, filosofia da Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, quando deveria haver equilíbrio entre os dois eixos. Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na Educação Básica” (GATTI, 2010: 1368).

Essa estrutura curricular com pouca ênfase nas disciplinas didáticas também não ocorre nas licenciaturas. Como afirmou um dos entrevistados, “a própria universidade forma o professor de geografia separado do de história e as associações de classe defendem essa fratura. A ideia de uma escola de formação de professor nunca foi efetivada, em que a pedagogia estaria associada às outras faculdades. Os professores da licenciatura são formados em duas unidades diferentes e, no caso do especialista, ele nunca tem contato com a pedagogia durante o curso. No final, recebe apenas um ‘tempero’ pedagógico”.

O fato é que as disciplinas didáticas e metodológicas não só são pouco valorizadas como ainda não estão integradas ao restante do curso. Isso enfraquece a articulação entre teoria e prática, o que dificulta a construção de um campo de pesquisa empírica com reflexão conceitual sobre o saber pedagógico e seus resultados. Também atrapalha um ponto essencial, que é a criação de didáticas específicas para as diversas áreas do saber. Na visão de um entrevistado, “existe um saber didático mais geral, mas há também didáticas específicas segundo o campo de saber. Ensinar matemática envolve uma dinâmica própria; o mesmo vale para história, artes ou língua portuguesa. Esse é um grande desafio para a pedagogia: encontrar as formas específicas de ensinar as disciplinas. Só assim poderemos fazer com que as crianças aprendam as diversas matérias e tenham prazer – e não repulsa – pelo conhecimento.”

Vale destacar que as IES dão pouca atenção, no currículo, à formação didática específica para os ciclos e modalidades de ensino (BARRETO, 2015), como exemplifica bem o caso da Educação Infantil, que ainda enfrenta uma indefinição de conteúdo e de identidade na formação docente.

Mudar o currículo é um passo essencial para fortalecer a didática e as metodologias de ensino. Todavia, é preciso dar incentivos para que os professores da Educação Superior deem mais atenção a essa questão. A dificuldade para isso está em três pontos. Primeiro, a chamada “lógica Capes”, já mencionada. Segundo, as áreas de didática geral e didáticas específicas são frágeis e dependem da formação e contratação de mais pesquisadores relacionados a essa questão, o que exigiria fortalecer o campo de pesquisa sobre esse tema. Por fim, não há incentivos para atuar no campo da inovação pedagógica. Como disse um dos entrevistados, “é preciso utilizar mais metodologias capazes de, ao mesmo tempo, aumentar o aprendizado do aluno e tornar o ensino mais atrativo diante da dinâmica da sociedade da informação.

Em alguns países, caminha-se para um ensino em que o estudante é protagonista, avaliado por competências, com o predomínio da interdisciplinaridade e de metodologias ativas e colaborativas, coisas que não estão no centro do debate pedagógico das universidades e, por isso, aparecem muito pouco nas escolas públicas brasileiras”.

Para concluir essa discussão, vale citar novamente a argumentação de Bernardete Gatti (2010): “No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados 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” (GATTI, 2010:1375).

5. Educação a Distância

A EAD teve enorme expansão no país, necessária para ampliar a formação em regiões com pouco ou nenhum acesso à Educação Superior presencial e para pessoas – geralmente já alocadas no mercado de trabalho – que não teriam outra forma de adquirir tal conhecimento e diploma.

Muitas críticas, no entanto, são feitas à forma como se deu esse processo. O trabalho de Almeida, Iannone e Silva (2012), ao analisar oito instituições ofertantes de EAD, mostra problemas referentes à expansão desigual dos cursos, com concentração nas regiões mais desenvolvidas; à descontextualização do curso em relação à realidade local, com pouca inovação e diferenciação; ao baixo número de concluintes; à necessidade de melhor tratamento e capacitação dos tutores; e ao desenvolvimento de práticas que não fiquem restritas a estágios cumpridos apenas formalmente.

Num retrato amplo da formação a distância de professores no Brasil, constituindo-se no estudo mais abrangente sobre o assunto, Daniela Lima (2014) ressaltou vários aspectos problemáticos da implementação recente desse instrumento, entre os quais podem ser destacados: baixa coordenação dos órgãos que cuidam da regulação, monitoramento e avaliação da EAD, fragilidades na arquitetura pedagógica dos cursos, necessidade de maior profissionalização das equipes pedagógicas que os implementam e avaliação mais contínua dos resultados.

Todos esses problemas se devem, em parte, ao fato de que as ações foram implementadas em larga escala num curto período. Espera-se, portanto, que sejam corrigidos nos próximos anos. O único perigo é, como apontado por um dos entrevistados, surgir uma visão que negue a necessidade da EAD, tratando-a como “prima pobre” da Educação presencial. Na verdade, ambas são necessárias para a formação de docentes, podendo ser, como já são em alguns lugares, mais bem combinadas, em vez de antípodas.

6. Profissionalização da prática docente, da formação inicial à continuada

O processo de profissionalização docente no Brasil é bastante precário e mal articulado. A profissionalização deve se iniciar antes de o professor assumir um posto permanente como docente, na forma de exercícios de prática profissional, como estágios, mentorias e residências.

No entanto, como argumentou um dos entrevistados, a articulação da Educação Superior com a Básica nos primeiros passos da profissionalização é muito frágil: “Em geral, os convênios entre as universidades públicas e privadas e as redes públicas de ensino são meramente formais, limitando-se a garantir o acesso dos estagiários às escolas. Não há diretrizes para os gestores escolares, tampouco para os professores da escola que recebem os estagiários. Não há carga docen-

te específica para acompanhamento dos estágios (nem na escola, nem na universidade), o tempo dedicado pelo professor universitário não conta como hora aula e tal atividade não é avaliada pela instituição”.

O estágio, no geral, é apenas uma atividade burocrática, para cumprir créditos, e não uma política sistemática de formação docente. Isso deriva, em parte, do fato de que o maior volume de matrículas dos cursos de pedagogia e das licenciaturas é ofertado no período noturno em faculdades privadas. Muitos desses futuros professores trabalham em tempo integral e geralmente tal atividade não tem relação com a sala de aula. A ligação tênue com as escolas – em tese, o ambiente no qual essas pessoas trabalharão – aumenta o fosso entre o momento formador e a prática profissional.

Mas esse fenômeno também decorre do fato de que a maior parte das IES não valoriza a prática docente ao longo da graduação, nem mesmo o conhecimento e a experiência didática, como dito anteriormente. A consequência, em instituições públicas ou privadas, é que há, segundo os entrevistados, uma “indústria dos certificados de estágio”, que vai desde a fraude até uma ação meramente formal de acolhimento e trabalho nas escolas, a não ser em casos mais pontuais em que há um interesse profissional legítimo nessa relação.

Um avanço inegável ocorreu com a criação do Pibid. A grande maioria dos entrevistados o elogiou e o tem como um mecanismo que, além do benefício pecuniário, integra melhor as IES e a atividade profissional dos futuros professores, não apenas proporcionando a interligação institucional mas dando maiores condições para os bolsistas terem dedicação efetiva ao processo de formação inicial na prática.

Porém, o programa conectou pouco as redes de ensino nesse processo. Como afirmou um dos entrevistados, “as redes não foram capazes de perceber o ganho que teriam se tivessem criado pontes com o Pibid, inclusive incorporando posteriormente esses alunos como professores de suas escolas. Só assim poderiam selecionar melhor quem

seria avaliado pela prática de aula e pelo desempenho efetivo, e não por concursos que não identificam quem é bom professor nem mesmo quem quer ser professor”.

Mesmo com essa lacuna, o modelo de articulação institucional do Pibid representou melhor, na maioria dos casos, a ligação entre professores e alunos, não tendo, conforme um dos entrevistados, um efeito sistêmico sobre as faculdades de pedagogia – há exceções importantes, como o caso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A pesquisa de Natália Deimling (2014) sobre o Pibid mostra, por um lado, o sucesso do programa em articular instituições formativas antes apartadas, mas realça duas questões problemáticas. A primeira é que ele não deveria ser visto como uma ação solitária feita para uma licenciatura, mas teria de produzir um projeto mais geral de formação docente nas universidades, inclusive com a participação dos atores externos que são receptáculos do capital humano, resultando numa parceria capaz de construir um modelo de “formação de formadores”. Segundo a autora, isso é ainda uma possibilidade.

O outro problema identificado torna mais claro o caráter sistêmico da política de formação de professores. A análise revelou que o Pibid tem cumprido uma função dupla: ao proporcionar aos alunos das licenciaturas a inserção e o contato com a realidade escolar, o programa tem, ao mesmo tempo, contribuído para fazer com que alguns se interessem pelo magistério enquanto outros perdem interesse e desistem da profissão quando percebem as agruras da carreira e das escolas reais.

O fato é que o índice de bolsistas do Pibid que seguem na carreira docente é pequeno. É claro que isso tem a ver, primeiramente, com os quesitos referentes à atratividade da profissão. Mas uma parcela importante da questão relaciona-se à má articulação entre universidades e redes de ensino para definir o perfil e as formas de atração e de retenção dos futuros professores.

Programas ao estilo Pibid só têm chance de dar certo se articularem centros formadores, orientando as práticas formativas, com as redes, que devem definir uma política de acolhimento e incorporação desse capital humano. Para tanto, é fundamental conectar o Pibid aos programas do MEC e dos governos subnacionais, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), por exemplo, a fim de fazer com que esses alunos se formem na prática atuando em algo essencial para a política educacional.

O obstáculo para esse modelo, acredita um dos entrevistados, está não só na falta de uma política integrada entre quem forma e quem emprega, mas também nos vícios de atuação das universidades e das redes: “As universidades públicas não têm políticas para seus egressos, a não ser que eles entrem na pós-graduação. Se virar docente e nunca mais voltar à pós, esse aluno não interessa à maioria das universidades. Nas faculdades privadas, depois de formado, o aluno só é importante se fizer um novo curso. E as redes de ensino não buscam o aluno da faculdade, já querem alguém ‘pronto’, que passe no concurso. A residência ou algo similar mexeria com a lógica interna das instituições formativas e empregadoras”.

Muitos dos entrevistados defenderam algum tipo de política de residência pedagógica, na qual os alunos de pedagogia e licenciaturas completariam parte da formação nas escolas recebendo algum auxílio financeiro e apoio pedagógico, ao estilo de uma tutoria, seja por docentes da universidade, seja por professores mentores da própria unidade escolar. Um dos entrevistados comparou essa proposta à residência médica, na qual “se faz o verdadeiro batismo profissional do médico. É na residência que ele aprende efetivamente o ofício e é, pela primeira vez, tratado como um profissional e orientado pelos professores não mais apenas como aluno, mas como um futuro companheiro de profissão”.

A comparação com o médico apareceu algumas vezes nas en-

trevistas, colocando a temática da profissionalização docente. Como definiu o trabalho de Louzano e Moriconi (2014), o avanço da formação passa pelo fato de que a “docência deve ser vista como profissão”. Isso envolve a criação de padrões formativos (o que e como ensinar), mecanismos de ligação da universidade com a prática e a melhoria da carreira docente.

A profissionalização docente, ademais, envolveria um aprendizado prático que começa nas escolas e continua ao longo da carreira. Como apontou um dos entrevistados: “Em vários países do mundo, como Estados Unidos e Inglaterra, bem como nos asiáticos que estão dando certo, há tutores e mentores nas escolas – professores mais experientes, formados em serviço para ser lideranças escolares, que alimentam continuamente a formação docente. No Brasil, não há essa especificação. Acreditamos, na década de 1980, que dar toda a liberdade para o professor geraria melhor Educação. Claro que estávamos saindo de uma ditadura, quando a repressão era a tônica. Mas hoje vejo que erramos. Temos de ter uma carreira dentro da escola, dando crédito a quem tem mais experiência ou saber numa área. E a autonomia muito grande também fez com que o professor não desse muita importância para quem está chegando, o estagiário. Sei que as universidades e os governos também não dão bola para o estagiário e seguem um ‘faz-de-conta’ nessa história. Mas se não construirmos uma ideia de tutoria, nunca teremos professores e, diria, escolas profissionalizadas, com planejamento e estrutura para ensinar melhor”.

Vale frisar que a construção da profissionalização depende fortemente do que se chama no Brasil de formação continuada. A pesquisa de Barreto (2015) sobre formação de professores apresenta o seguinte quadro geral da formação continuada no Brasil: “A maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre a capacidade de mudar as

práticas docentes. Ela contribui para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos. Mesmo quando os professores se convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso”.

Nessa mesma linha argumentativa, um dos entrevistados, que trabalha numa escola pública da Educação Básica, assim definiu os programas de formação continuada: “Em geral, são de tamanho único. O professor tem que vestir aquilo. Se vai ficar apertado ou solto é problema dele, não há políticas que, junto com o professor, mapeiam o que ele quer. Isso é importante, porque ele está dentro de um contexto escolar, nenhuma escola é igual à outra e os profissionais têm trajetória única. Os processos teriam de levar em consideração as necessidades formativas de cada um. O que é um desafio, ainda mais quando pensamos em larga escala. Dessa maneira, a formação continuada não é adaptada às necessidades das escolas, o que, em algum grau, deveria ser feito pelas diretorias regionais de ensino e pelas coordenações pedagógicas das escolas. Mas as secretarias preferem o tamanho único. E acho que as universidades, as principais produtoras desses cursos, também. No fundo, a formação continuada é um dos maiores exemplos de como as políticas educacionais estão pouco articuladas com as escolas”.

7. Atratividade/motivação da carreira docente

Como apontam estudos acadêmicos e de organismos internacionais (com base na análise de vários países), o processo formativo dos professores depende muito da capacidade de fazer com que os alunos da for-

mação inicial pretendam seguir a carreira e que, entrando nela, desejem permanecer e atuar de forma motivada ao longo da vida profissional.

A valorização da atividade docente é o primeiro passo. Como observou um dos entrevistados, “enquanto o ofício de professor não for valorizado pela sociedade, muitos vão continuar achando que ele é não profissional, que ele tem uma ocupação que não exige um saber especializado. Temos de mudar essa visão, mas só faremos isso se acharmos que ele é igual ao engenheiro, ao médico, profissões que exigem uma forte especialização, um forte investimento, da pessoa e da sociedade”.

Além de mudar essa visão equivocada sobre o ofício do professor, é preciso desenhar uma carreira mais atrativa para ativar positivamente o processo de formação. A literatura internacional, como já mostrado, realça o impacto positivo do salário na atração inicial e no abandono (cf. GUARINO, SANTIBAÑEZ e DALEY 2006). No caso brasileiro, de fato, a remuneração dos docentes do setor público, quando comparada à de outras funções de nível superior, não é atraente. Estudo de Gabriela Moriconi e Nelson Marconi (2008) mostrou que os salários dos professores da rede pública seriam 52,1% menores que os das demais ocupações do setor público.

Mas, como também realça a literatura internacional, a motivação docente vai além – embora não esteja aquém – dos salários, e é preciso tratar a questão profissional como um sistema mais amplo. Podem ser destacados cinco pontos que aumentam a atratividade e geram um modelo de gestão de pessoas mais adequado.

1. Não há, no Brasil, como noutros países com excelentes resultados educacionais, predominância do **professor de tempo integral**, que se dedique exclusivamente a uma escola. A exclusividade permite que o docente tenha maior capacidade de investir no desenvolvimento dos alunos, podendo planejar

com mais esmero as aulas e as atividades. E o mais importante: a dedicação a uma só unidade escolar permite uma ação mais efetiva de formação continuada, que incida com mais precisão na vida escolar e em seus problemas específicos.

Claro que a condição de trabalho vai além disso. Insumos escolares relevantes, como infraestrutura, bom clima escolar e segurança, entre os principais, têm de ser garantidos, sobretudo, para reter o professor na escola. Uma parte da literatura e muitas das entrevistas citaram como problema central a rotatividade e o abandono docente. Do ponto de vista da formação, tal volatilidade significa, primeiramente, que parte do investimento na formação inicial é perdida no meio do caminho e, em segundo lugar, que se torna mais complicado fazer a formação continuada com a instabilidade institucional gerada por esse fenômeno.

2. Um número bastante grande de professores tem **contrato temporário** por longo tempo. Segundo a pesquisa do Instituto Natura/FGV, esse contingente chega a mais de um quarto nas redes estaduais (ABRUCIO, 2014). Uma situação temporária que se prolonga e se torna “definitiva” gera precarização do trabalho e afeta a motivação para a formação continuada.
3. Não há muitas **perspectivas de avanço na carreira** de professor a não ser por tempo de serviço ou, por vezes, com a aquisição de maior nível de escolaridade, como a realização de pós-graduação. Um dos entrevistados definiu bem a situação: “Não há variações funcionais no ofício do professor, como ser tutor, líder de área ou algo que o valha, que gere acréscimo de remuneração ou uma nova posição. O professor, se fica na escola, só aumenta a renda porque continuou trabalhando ao longo dos anos, ou quando faz uma pós, que nem sempre tem a ver com o que ele trabalha, e pode, assim, ser pouco efetivo,

ou pior, desestimulante. Se quiser mesmo ter uma sensação de que está subindo na carreira, vira diretor ou vai trabalhar na secretaria. Assim, perdemos muitos bons professores em sala de aula, que não necessariamente viram bons diretores ou gestores. A moral da história é que criamos incentivos para eles fugirem da sala de aula”.

4. Dentro do sistema de carreira, também é necessário um **processo justo de avaliação**, gerando benefícios individuais e coletivos. Um exemplo de distorção, tanto para o docente quanto para a política educacional, é a ineficácia do estágio probatório. Essa exigência não tem servido efetivamente para avaliar e definir quem tem vocação e talento para ficar no serviço público. Como a maioria dos concursos não contém provas didáticas, esse seria o único momento para aferir se os professores concursados sabem ou não exercer a prática docente. Mas não é o que ocorre, na grande maioria dos casos. Vários entrevistados afirmaram que a falta de um estágio probatório efetivo afeta a qualidade do ensino brasileiro e enfraquece a profissionalização da carreira docente.
5. São raros os **bons programas de formação continuada**. Os entrevistados foram unânimes em dizer que processos de capacitação geradores de acréscimo de maior conhecimento, especialmente se esse for útil para a prática docente, ajudando os professores a resolver melhor os problemas na escola e na sala de aula, são motivadores e ajudam a aperfeiçoar o desempenho docente.

A boa formação continuada, ademais, tem a potencialidade de gerar um espaço de reflexão. Um dos entrevistados comentou: “Todas as vezes que a formação discute temas importantes da escola, meus professores voltam animados, porque ganharam um espaço novo que

os tira do dia a dia e os faz pensar na prática. A gente tenta discutir nossos problemas na escola, mas quando um ator externo traz novas informações, um jeito diferente de olhar, com conceitos e ferramentas, a discussão fica melhor”.

Entretanto, vários dos entrevistados realçaram que nem sempre a formação continuada cumpre esse papel, uma vez que, como já apontado anteriormente, muitas vezes o processo é descolado da realidade escolar e, além disso, nesses casos ele é feito sem acompanhamento posterior dos resultados e adoção de novas capacitações.

O efeito motivador e atrativo da formação continuada, portanto, não está vinculado apenas à aquisição de novos conhecimentos. Ela é útil e estimulante aos professores quando consegue trazer informações que possam melhorar a atuação na escola. Por isso, as secretarias precisam casar melhor os programas de capacitação e desenvolvimento profissional com as demandas e o aperfeiçoamento contínuo das unidades escolares. Como disse uma diretora: “Queremos ser ouvidos pela secretaria em relação à formação continuada. Se criarmos uma relação permanente quanto a esses programas, poderemos aprender mais e dizer o que pode ser útil para nós. Sentiremos mais que somos uma coletividade, o que é bom para as relações entre os professores, os funcionários, os alunos e a diretoria. E quando estivermos mais próximos, mais envolvidos com a superação dos desafios, ficaremos mais satisfeitos. Creio que numa escola em que todos estão satisfeitos, a luta para melhorar os resultados, com todas essas provas e índices, fica mais fácil”.

Para finalizar o diagnóstico, vale dizer que os sete aspectos apontados neste capítulo podem ser analisados separadamente, com a produção de soluções para cada um, mas isso tem um limite, que é o caráter sistêmico do problema. É preciso articular as ações referentes a cada um dos pontos, procurando escolher elementos estratégicos que podem potencializar a melhoria dos demais.

PROGNÓSTICO, ALTERNATIVAS E ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO

A conclusão deste trabalho apresenta caminhos para a melhoria da formação docente no Brasil. Para tanto, o argumento está dividido em três partes: relato de boas práticas; apresentação dos resultados do debate em torno das soluções (seção composta pelos temas mais consensuais e por aquilo que está no terreno do dissenso); e definição de uma proposta de reformulações, com a construção do cenário mais provável e a seleção de medidas que possam responder tanto aos dilemas da política quanto às preferências dos entrevistados, estabelecendo uma agenda estratégica de medidas.

BREVE RELATO DE BOAS PRÁTICAS

No plano específico desta pesquisa, cabe citar como avanços o **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** (Parfor), que construiu um fórum importante para organizar, pela primeira vez em nossa história, uma política formativa com diálogo federativo e social; a **Lei do Piso Nacional**, especialmente o um terço de tempo obrigatório para o trabalho de formação continuada do

professor; a **Universidade Aberta do Brasil** (UAB), que, mesmo com ressalvas a alguns de seus resultados, ampliou muito a EAD, formando um grande contingente de professores que não teriam condição para tanto sob outras circunstâncias; as resoluções do Conselho Nacional de Educação que formularam **diretrizes sobre os planos de cargos e carreiras**; a **Biblioteca do Professor**, que permitiu aos docentes universitários se aproximarem das questões do ensino escolar; e, ainda, o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (Pnaic), que, embora não esteja diretamente ligado à formação de professores, concebeu um desenho institucional interessante, buscando uma articulação com o tripé formativo, em diálogo com a prática pedagógica nas escolas (formação continuada em serviço), por meio de um acordo federativo que responsabiliza as redes de ensino, além de ter uma participação importante dos centros de formação. Não há avaliações em larga escala do Pnaic, mas sua proposta, no mínimo, abriu um caminho para se ter uma visão sistêmica na formação de professores.

O **Pibid** é outro programa citado muitas vezes como bem-sucedido. Ainda que necessite de aperfeiçoamentos, como relatado anteriormente, há experiências de êxito, como a da **UFSCar**, em São Paulo, que fez boa articulação institucional dos atores do tripé formativo. Essa mesma instituição apresenta muitos bons resultados em seu programa de EAD. Não é o único caso no Brasil, mas vale resumir o que significou isso.

O curso de EAD da UFSCar busca a inserção do aluno na prática escolar desde o início. Para isso, a coordenação identifica, forma e certifica os professores das redes estadual e municipais que atuarão como tutores e co-formadores, juntamente com os professores universitários. Os alunos, portanto, têm um acompanhamento de um professor da rede durante o período em que atuarem nas escolas públicas, realizado de maneira articulada com seus relatórios para que a coordenação do curso avalie a qualidade do trabalho nas escolas.

Existem também práticas bem-sucedidas na reformulação pedagógica dos currículos em algumas faculdades de Educação de universidades públicas e privadas (a minoria, ainda), que poderão ser pensadas como modelos para as outras, tendo em vista as mudanças que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em junho de 2015, em termos de estruturação curricular – em São Paulo, o Conselho Estadual de Educação também definiu mudanças nessa linha, ainda mais abrangentes.

Não basta mudar o currículo. É necessário também orientar a universidade em torno de novas propostas metodológicas de ensino. Uma experiência interessante nesse sentido é liderada pela **Pontifícia Universidade Católica do Paraná** (PUC-PR), que começou recentemente uma ação amparada nas metodologias disponibilizadas pelo Consórcio Sthem Brasil, formado por catorze IES brasileiras e a Laspau (Academic and Programs for the Americas), organização filiada à Universidade Harvard, nos Estados Unidos. Inaugurada em 2014, a iniciativa tem o objetivo de capacitar professores para a aplicação de metodologias que envolvam os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. A ação é promissora e poderá ser expandida e copiada por outras universidades, mas ainda não teve tempo de ser avaliada.

Com base nas entrevistas e na análise dos sites das universidades, as duas instituições que foram apontadas e que parecem ter a estrutura pedagógica e curricular mais adequada para formar os conteúdos, habilidades e competências docentes são o **Instituto Vera Cruz** e o **Instituto Singularidades**. Tais experiências, voltadas para pensar a prática docente, podem ser referências para as outras IES, inclusive as públicas, que têm um excelente conjunto de profissionais e que poderiam aperfeiçoar tal modelo. Ademais, as outras instituições privadas, se tiverem incentivos regulatórios para tal, poderão caminhar em boa medida para essa linha pedagógica.

Ainda no campo da profissionalização, vale citar a criação da figura da **tutoria na cidade do Rio de Janeiro**, caminho profícuo para repensar a prática docente num modelo de formação profissional contínua. É interessante notar como são poucas as experiências no Brasil que seguem essa linha.

ALTERNATIVAS, CONSENSOS E DISSENSOS

As alternativas consensuais de reformulação apresentadas pelos entrevistados foram classificadas conforme os sete problemas apresentados.

Em relação ao **tripé formativo**, propõe-se primeiramente o fortalecimento de fóruns nacionais e subnacionais de articulação entre os centros formativos, as redes e as escolas. A maioria ressaltou a necessidade de as IES se integrarem mais com a vida das escolas, e as secretarias serem o principal polo de planejamento, discussão e ligação entre a formação e a prática docente.

No que se refere ao **perfil dos alunos**, foram propostas medidas para dar auxílio financeiro e apoio pedagógico a alunos mais pobres que queiram entrar na carreira docente. Para tanto, foi dito que qualquer sistema de bolsas deve estar articulado com as redes e criar uma vinculação com o exercício da função. Além disso, é preciso garantir espaço e tempo para que os alunos, sobretudo os que estudam no noturno ou em EAD, possam ter atuação pedagógica ainda na graduação.

A imensa maioria acredita que é fundamental modificar o **currículo da Educação Básica**, reduzindo o conteudismo, criando mais articulações interdisciplinares e definindo claramente os objetivos e as expectativas de aprendizagem. Também houve consenso de que a mudança curricular deve garantir especificidades regionais e flexibi-

lidades no que tange às modalidades de ensino e à possibilidade de inovações metodológicas por parte dos professores e das escolas.

O **currículo de formação de professores nas universidades** precisa mudar fortemente, concluíram quase todos os entrevistados. Primeiro, deve haver uma readequação da distribuição de disciplinas no currículo, com ampliação das áreas de didática geral e relativas ao ensino dos ciclos, aumentando o espaço de eletivas para as didáticas específicas e inovações metodológicas. Em segundo lugar, é necessário articular esses conteúdos metodológicos com o restante do currículo. Foi argumentado, pela grande maioria, que é preciso evitar o descasamento entre teoria e prática. Para tanto, é preciso fortalecer a área de pesquisa em metodologia de ensino, mas sem apartá-la dos demais departamentos.

É consensual a necessidade de melhorar a regulação das IES privadas, dado o enorme contingente de possíveis futuros professores que nelas estudam. Muitos argumentaram que é preciso criar parcerias entre o governo e a parcela mais bem avaliada dessas instituições. De todo modo, criticou-se a expansão sem critérios feita recentemente pelo Fies.

A articulação com as redes e as escolas foi realçada como um mecanismo para mudar o modelo pedagógico e de pesquisa das universidades, mas há discordâncias em relação a como isso deve ser feito. Houve, ainda, crítica em relação à “lógica Capes”, que dificulta o fortalecimento da área de ensino e de formação docente das universidades.

Todos concordam, finalmente, que é necessária uma política para premiar e disseminar boas práticas de formação docente, tanto inicial quanto continuada. E afirmam que o MEC poderia articular universidades e redes nesse processo, que poderia ter, segundo a visão de um dos entrevistados, “o papel de criar uma agenda positiva, motivadora por si, o que pode ser um passo que ajude nas mudanças mais polêmicas e que vão exigir diálogo e negociação”.

Apesar de a **Educação a Distância** ter sido muito criticada, todos admitem que ela tem papel essencial para reduzir as disparidades regionais e sociais no acesso à Educação Superior. Foram feitas propostas de aperfeiçoamento, como a maior regulação das IES privadas; a profissionalização dos agentes envolvidos nos cursos; a maior integração da EAD com as redes de ensino (em termos de apoio e sinalização de oferta educacional); a criação, pelo MEC, de mecanismos de monitoramento e avaliação constante e efetiva dos programas públicos e privados; e a maior articulação dos cursos de EAD com os presenciais. Alguns entrevistados também propuseram a criação de incentivos a linhas de pesquisa, nas universidades, sobre os modelos e resultados da EAD no Brasil e no mundo.

Finalmente, os entrevistados realçaram que é preciso, na EAD, integrar o conhecimento acadêmico à prática docente, construindo uma forma específica para que tal modalidade de ensino faça essa articulação.

No campo da **profissionalização docente**, o primeiro ponto que aparece com total concordância é a necessidade de se mudar o sistema de estágios no Brasil. Como disse um deles, “[tal] como existe hoje, está falido, não serve para nada. É preciso retomar urgentemente as relações com a prática docente desde a graduação, senão não formaremos bons professores no futuro”.

Muitos entrevistados desejam como estágio ideal o que denominam de residência pedagógica, comparada à residência médica. Nesse modelo, haveria a oferta de bolsas, exigindo frequência na escola básica, porém com diretrizes, objetivos e distribuição de atribuições previamente delineados entre os atores, bem como acompanhamento e avaliação da execução.

Segundo os entrevistados, é preciso que a residência seja não só um modelo de prática docente na graduação, mas que possa ser a antessala da função de professor, com as redes garantindo, pelo menos

a uma parcela dos bolsistas (os melhores e com mais vocação, disse um entrevistado), o posto docente, ainda que de forma temporária. Um dos entrevistados chegou a propor que “o estudante da faculdade deveria desde o início ter um vínculo com as redes. E os sistemas de ensino deveriam acolher os estudantes nos processos formativos, fazendo isso valer nos planos de carreira”.

Chegou-se a um consenso de que as redes têm papel fundamental nesse tema, pois a elas cabe fazer o planejamento e a interligação entre as IES e as escolas. Somente as redes podem tornar o estágio e/ou a residência pedagógica um instrumento de formação, atração e retenção dos professores do futuro. O MEC, disseram os entrevistados, pode ajudar no processo com normatização, recursos e apoio, contanto que haja boa articulação com estados e municípios.

A formação continuada foi considerada por todos uma peça-chave, mesmo porque, infelizmente, ela ainda realiza a tarefa de corrigir os defeitos da formação inicial. O consenso se constituiu em torno de três tarefas. Primeira: aproximar os programas de capacitação da realidade escolar, montando os conteúdos com base nas demandas que afetam a prática docente, em prol do aprendizado dos alunos. Segunda: é preciso que a formação continuada se organize para acompanhar os efeitos nas escolas, sendo uma ferramenta de longo prazo que funcione não só agregando conteúdos, mas também ajudando as unidades escolares a melhorar as práticas – isto é, tornando a capacitação um instrumento de apoio pedagógico contínuo e organizado pelos problemas conforme definidos, conjuntamente, por secretarias e escolas. Terceira: a formação continuada deve ter, de algum modo, impacto na carreira docente, com incentivos para a sua realização, de modo que não vire uma peça formal ou uma justificativa para “apenas sair da sala de aula”, conforme disse um entrevistado.

Outro elemento citado no quesito profissionalização é o do reforço de políticas que incentivem o trabalho coletivo nas escolas, o

que é fundamental para o resultado educacional positivo e se articula com o novo perfil de professor que deve ser formado. Conforme argumentou um dos entrevistados, “a ideia de que a profissão docente é coletiva é muito importante [...] Você tem uma rede pública, tem currículo, tem projeto pedagógico etc. É uma profissão muito interdependente”. Nesse sentido, as políticas de prática docente na graduação, como o estágio e a residência pedagógica, já deveriam estar norteadas por esse modelo pedagógico coletivo.

Ademais, essa linha de ação vincula-se às propostas de criação de mentorias e tutorias. A grande maioria dos entrevistados defendeu essas medidas, o que, segundo eles, implicará uma forma diferente de ver os professores, pois alguns deles terão de ser capacitados e incentivados a assumir esse papel diferenciado. Como disse um dos entrevistados, “criar tutorias resolve dois problemas: melhora a inserção dos mais jovens na profissão e dá maior flexibilidade e possibilidade de avanço para a carreira dos professores, sem que precisem virar diretores ou gestores públicos”.

Nas palavras de outro entrevistado, “a grande mudança ocorrerá quando o sistema educacional perceber que a escola tem de se tornar um espaço de formação contínua. Se isso ocorrer, a universidade terá de mudar sua lógica de formação, as secretarias terão de mudar seus programas de formação continuada, e as escolas terão de funcionar de forma mais estável e coletiva. Seria uma revolução no nosso modelo de ensino”.

Com relação à **atratividade** e à **motivação** dentro da carreira, todos concordam que é preciso aumentar o salário, especialmente o inicial, embora se dividam quanto à forma de se fazer isso. Defendem também que a necessidade de existir mais espaço para avanço específico na carreira docente, e que é preciso mudar o estágio probatório, apesar de haver divergências sobre a maneira de implementar essa modificação. Como era de se esperar, a temática ligada à gestão de

pessoas é consensual em relação aos fins, mas uma das mais polêmicas – senão a mais – em relação aos meios.

O primeiro dissenso mais claro entre os entrevistados diz respeito à criação de Escolas Nacionais de Formação. A maioria, na verdade, posicionou-se contra, embora parte considerável tenha defendido fortemente tal ideia. O raciocínio é que a criação de uma instituição como essa tenderia a centralizar demais a política educacional e não captaria as realidades regionais. Houve a aceitação de que instituições dos governos subnacionais e, com mais dúvidas dos entrevistados, IES de alta qualidade pudessem ter um papel de reforço e mesmo de certificação de professores. A maioria, em verdade, propôs que as escolas de governo fossem fortalecidas institucionalmente para exercer esse papel nos estados e municípios, embora alguns entrevistados tenham dito que tais organizações teriam de ser blindadas contra influências partidárias e ganhar prerrogativas de estabilidade de sua função para poderem exercer a tarefa de forma legítima e efetiva.

Também não houve consenso em relação ao concurso nacional de professores. Aqui, gestores concordam mais, e acadêmicos, no geral, discordam. Em lugar disso, a ideia de certificação é mais aceita quando proposta como algo a ser feito por múltiplas instituições, e que essas tenham proteção contra ingerências políticas e possam ser controladas pela sociedade.

O conceito de prática pedagógica é outro ponto de dissenso. Embora todos concordem que é preciso mudar a formação e a prática docente, uma parcela considerável – embora não majoritária – teme que se caminhe para um modelo tecnicista dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Do mesmo modo, todos admitem que há uma distância enorme entre universidade e escola, mas uma parcela dos entrevistados diz que é preciso ter cuidado para que a aproximação “não afete a autonomia de ambas”. Aqui, há uma grande preocupação de professores universitários para que não se perca a visão crítica e a

liberdade do pesquisador, numa direção que coloca “a universidade a reboque da escola”. Um exemplo desse dilema está nos estágios, que devem dialogar ao mesmo tempo com o saber da universidade e com a prática das escolas, segundo um dos entrevistados.

Talvez um dos maiores desafios esteja em como sair da dicotomia universidade de pesquisa *versus* formação de professores. Há aqui dois pontos na argumentação. De um lado, a “lógica Capes” dificulta a dedicação do professor universitário ao processo formativo, uma vez que há poucos incentivos para isso no atual modelo regulatório, em especial para as universidades públicas. De outro, há o temor de que se perca o espaço da pesquisa, transformando as faculdades de Educação “em novas escolas normais, só que com o status universitário”, disse um dos entrevistados.

Por fim, embora haja grande concordância em que a escola tem de ser ouvida, tematizada e colocada no centro da matriz formativa docente, há uma dificuldade em definir como essa instituição, como ator, poderia participar desse processo. “Todos querem a aproximação, mas também têm medo dela”, afirmou um dos entrevistados.

Muitos dilemas podem ser resolvidos com soluções de compromisso que garantam a convivência razoável de valores e concepções educacionais diferentes. Esse processo de resolução de dissensos envolve diálogo e negociação, e é possível encontrar saídas. Outras questões, no entanto, talvez sejam mais difíceis. De todo modo, há ações que aproximam as visões diferentes e outras que têm o efeito “bola de neve”. As principais reformulações devem se concentrar principalmente nesses dois tipos de ação. Essa escolha estratégica é o tema das considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROPOSIÇÃO DE UMA AGENDA ESTRATÉGICA

Antes de definir uma agenda estratégica para o tema da formação dos professores, é fundamental lembrar que o cenário de recursos traçado pelo PNE não deverá ser alcançado no curto prazo, seja por causa da crise fiscal, seja em razão da menor previsibilidade da receita do Pré-Sal. Mesmo nesse cenário de escassez, há cinco grandes fatores que podem favorecer as mudanças.

1. A existência do **Plano Nacional de Educação (PNE)** estabelece uma agenda e pressões para alcançá-la. Questões como a Base Nacional Comum e as relativas à profissionalização irão levar à temática formativa, do mesmo modo que a formação docente será colocada em pauta em razão das metas de qualidade e equidade que foram estipuladas.
2. A **reforma curricular da Educação Básica** obviamente envolverá polêmicas. Não obstante, a Base Nacional Comum poderá melhorar em algum grau o modelo atual, que, paradoxalmente, é conteudista e indefinido pedagogicamente. Em meio a esse processo, a discussão sobre quem será o professor que levará adiante essa grande transformação curricular se coloca como essencial.

3. A **sociedade** em geral e as coalizões educacionais formadas nos últimos anos cobrarão mais por melhor Educação. A tendência é que a pressão aumente e o tema da qualificação dos professores estará no centro da agenda.
4. O processo de **regulação das IES privadas** montado nos últimos anos continuará sendo essencial, em especial pelo grande número de alunos que nelas estudam. Mas será preciso melhorar o modelo regulatório, que tem se centrado mais em medidas gerais de qualidade (muitas delas equiparando instituições de perfil e objetivos distintos), e cujo caminho, em particular no campo da formação docente (o mesmo valeria para a formação médica), deveria ser mais o de estabelecer mecanismos de indução e parcerias para que tais cursos persigam objetivos e metas definidos pelas políticas públicas. No caso da formação docente, é possível, por exemplo, levá-las a fazer mais acordos com escolas públicas, em termos de estágio e afins, para incorporar fortemente a prática docente à graduação.
5. A **mudança curricular na formação inicial** aprovada em junho de 2015 pelo CNE, acompanhada por algo semelhante ao ocorrido no Conselho Estadual de Educação em São Paulo (que regula as principais universidades públicas do país, USP e Unicamp, na pesquisa educacional), deverá levar a alterações no perfil pedagógico dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Soma-se a isso uma demanda, ainda incipiente, por mais estudos aplicados nesse tema e tem-se um terreno fértil para reformas na formação docente.

Há, todavia, obstáculos no caminho. O primeiro advém de setores importantes – e legítimos – dos cursos de pedagogia e licenciaturas, em particular das universidades públicas, além de algumas asso-

ciações dessas áreas. Nesse caso, é preciso dialogar e negociar, notando também que existem gradações de opiniões, de modo que não há, aqui, um mundo completamente dicotômico. Existem vários professores, pesquisadores e grupos que querem, em maior ou menor grau, fazer modificações no processo formativo dos docentes. Entre eles, há questões mais consensuais e espaços de coalizão para temas mais polêmicos. De todo modo, as demandas da academia devem ser levadas em consideração, mas isso deve ser feito em conjunto com as visões e preferências de outros atores educacionais, como gestores públicos, atores escolares (diretores, professores e funcionários), organizações da sociedade civil e as próprias famílias e jovens que são os beneficiários da política pública.

A fragilidade financeira e gerencial dos governos subnacionais é outro possível obstáculo. Isso é especialmente verdadeiro para as medidas de atração, retenção e desenvolvimento da carreira docente, como também para as políticas de formação continuada. Por esse motivo, as parcerias e articulações do MEC com os fóruns federativos, ou com municípios e estados individualmente, são fundamentais para ajudá-los e ainda atuar conjuntamente pelo aperfeiçoamento do processo formativo. O casamento de programas federais com ações dos governos subnacionais é a melhor forma de fazer essa parceria em prol de uma formação docente já voltada para objetivos claros e responsabilizáveis da política educacional.

É igualmente relevante a questão da baixa atratividade da carreira de professor. Medidas para atrair e reter mais talentos na docência já têm sido tomadas, inclusive em termos de política de formação, e muitas outras, evidentemente, terão de ser criadas nos próximos anos.

O pouco conhecimento sobre a vida e os valores escolares por parte dos gestores e da universidade constitui outro obstáculo. Decerto as unidades escolares são muito heterogêneas entre si, mas é preciso incorporar mais essas organizações e sua comunidade ao debate e à

implementação de mudanças na formação. Reduzir a distância das outras duas pernas do tripé em relação às escolas é um passo essencial para evitar problemas na reformulação do processo formativo dos professores.

Diante desse cenário, há medidas de cunho regulatório; de articulação com os atores estratégicos; de incentivo à pesquisa sobre metodologias de ensino e à prática docente inovadora; e, por fim, de aperfeiçoamento de políticas já existentes que podem ser tomadas, junto com algumas prioridades, para concentrar a maior parte do esforço gerencial e financeiro.

Apresenta-se a seguir, de forma sintética, uma lista de quinze medidas importantes que podem melhorar a formação de professores, levando em conta uma estratégia de implementação.

1. Fazer **mudanças nos currículos de pedagogia e licenciaturas**, aumentando a parcela referente a didática e metodologias de ensino, integrando esses assuntos com o restante do curso. Embora essa reforma deva ser geral, é possível acelerá-la, em termos de apoio e acompanhamento, nas áreas mais centrais da Educação Básica, como língua portuguesa e matemática.
2. Apoiar e fortalecer os programas de graduação que já fazem uma boa articulação com as redes e as escolas, bem como seus núcleos que trabalham com **didática e metodologias de ensino**. É preciso que aqueles que trabalhem com formação docente possam ser valorizados.
3. Criar editais de apoio, com recursos governamentais ou de organismos internacionais, para **pesquisadores e núcleos de pesquisas** das universidades que trabalhem com didática e metodologias de ensino. Esse foi o caminho que fortaleceu, em meados da década de 1990, a área de avaliação educacional, produzindo núcleos de excelência e formando uma

destacada leva de pesquisadores dedicados ao tema. Não por acaso essa foi uma das áreas da Educação que teve mais desenvolvimento em termos de investigação científica e impacto nas políticas públicas.

4. Montar um programa, junto com as redes subnacionais, que incentive e, se possível, cobre a **adoção de escolas públicas de referência** por IES. Essas instituições não podem, em hipótese alguma, ser apenas aquelas com melhores resultados nas avaliações. Deve-se priorizar aquelas com maiores problemas no que tange ao aprendizado dos alunos. Nos governos subnacionais, as escolas de formação de professores – ou equivalentes –, ou instâncias voltadas ao processo formativo, poderiam ser o ponto de apoio entre as universidades e as escolas. Um programa como esse reduziria o fosso entre a academia e a Educação Básica e poderia formar não só melhores professores como também melhores pesquisadores. Ademais, dada a amplitude dessa ação, ela poderia ter um grande apoio da sociedade civil e da mídia em termos de comunicação, atração de escolas e acompanhamento/avaliação.
5. Criar **programas de estágios e residências pedagógicas** em parceria com os estados e municípios, aproveitando as lições do Pibid e acoplando o modelo de prática pedagógica à graduação com algum mecanismo de aproveitamento, mesmo que temporário, dos discentes na função docente. Isso obrigaria os governos a pensar em estratégias de longo prazo de planejamento da força de trabalho, atração e retenção de novos professores. A medida teria efeitos importantes na universidade, pois essa nova lógica traria ao ambiente dos alunos uma perspectiva profissional mais estimulante, além de poder reforçar a área das metodologias de ensino nos cursos de graduação.

6. Incentivar, em pilotos (por adesão), programas de **mentoria e tutoria**, formando e apoiando tutores que ajudariam os residentes, os professores mais jovens e aqueles com mais dificuldades na atividade pedagógica, juntamente com as políticas de estágio e residência pedagógica. O governo federal poderia montar um programa nacional de formação de professores tutores, em parceria com estados e municípios, além de IES e organizações que trabalhem com Educação.
7. Acoplar essa ação a programas de avaliação e aprendizado ligados ao **estágio probatório**, tornando esse instituto, de fato, um degrau na carreira e na formação do professorado. Por fim, essas ações poderiam estar vinculadas a programas que estimulassem o trabalho pedagógico coletivo.
8. Instituir **premiações** capazes de incentivar quem já adota, em lugares diferentes do sistema de ensino, iniciativas inovadoras e positivas no campo mais geral da formação docente. Nesse sentido, seria interessante reconhecer as melhores ações de formação inicial e continuada, incluindo uma categoria de premiação para as melhores formas de articulação do tripé formativo. Também poderia haver destaque para modelos de boas aulas, disseminando-as por meio de vídeos acessíveis a todos, inclusive por internet. Poderiam existir prêmios relacionados ao trabalho pedagógico coletivo.
9. Criar múltiplas possibilidades de complemento à formação inicial que levem a **certificações** concedidas por um rol de instituições previamente qualificadas, como IES ou escolas de governo. Tais documentos poderiam ser usados pelas redes em processos de contratação e desenvolvimento profissional dos docentes.

10. Montar uma comissão nacional que discuta as competências e **padrões didáticos** (standards) **do ofício do professor**, com participação de todos os atores estratégicos do sistema educacional. Nesse campo, seria essencial trazer a experiência internacional para o debate.
11. Sinalizar que haverá mais medidas para aumentar a atratividade da carreira do professor, estabelecendo um cronograma de longo prazo para implementação – aproveitando inclusive pontos que já estão no PNE. É preciso também implantar ações que comecem atuando, primeiro, sobre os alunos de Ensino Médio, procurando jovens que gostariam de seguir a carreira de professor, mas têm receio de fazê-lo por causa da imagem atual da profissão. Esse trabalho tem de ser ainda mais intenso e sólido nas licenciaturas e na pedagogia, criando incentivos desde o primeiro ano da graduação. Tais ações envolvem informação, bolsas, apoio acadêmico e comunicação persuasiva para mudar o panorama atual de descrédito quanto à condição docente. Obviamente, a atração da carreira docente deve caminhar paralelamente à melhoria gradual dos insumos escolares, pois será no universo da escola real que os futuros professores trabalharão. Pensando na motivação dos docentes, quanto mais escolas de tempo integral ou assemelhadas, tanto melhor para o professorado, que poderá concentrar atividades num só lugar e, assim, aperfeiçoar a prática, facilitando também o processo de formação continuada em diálogo com a trajetória organizacional do professor.
12. Fortalecer a regulação das IES privadas, estabelecendo com elas formas de parceria orientadas por objetivos e metas da política de formação de professores. Trata-se de uma ação prioritária, uma vez que a maioria dos alunos de pedagogia

e cerca da metade dos de licenciatura estão no ensino privado. Nesse processo, as universidades e entidades do terceiro setor podem ajudar tecnicamente.

13. Criar mecanismos de maior aproximação com a comunidade escolar, procurando envolvê-la na discussão sobre a formação e o perfil dos professores. Algumas escolas poderiam ser “adotadas” para iniciar um programa como esse.
14. Ajudar as redes estaduais e municipais, com apoio das universidades e outras organizações que trabalham com Educação, a aperfeiçoar programas de formação continuada. Uma maneira de atuar nesse aspecto é fortalecer ou ajudar a criar escolas de governo no plano subnacional que atuem com a formação docente em seu sentido mais sistêmico.
15. Atuar para aprimorar os programas de Educação a Distância, disseminando boas práticas e ajudando as IES, em parceria com os governos, a planejar melhor tais cursos.

É necessário terminar essa lista de possíveis alternativas para a melhoria da formação docente voltando ao ponto central da pesquisa: todas as ações elencadas dependem da boa articulação do tripé formativo (centros formadores/redes de ensino/escolas), ao qual podem se somar, como parceiros, movimentos sociais, organizações internacionais, terceiro setor e fundações privadas, instituições capazes de aportar legitimidade, recursos, apoio técnico e energia para trabalhar na principal mudança que o país deve fazer: a Revolução Educacional. E essa grande transformação, com certeza, precisará ter nos atuais e futuros professores aliados estratégicos.

ANEXO 1

BIBLIOGRAFIA DA PESQUISA “FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL – DIAGNÓSTICO, AGENDA DE POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS PARA A MUDANÇA”

- ABRUCIO, F. L. (2010). “A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento”. In: OLIVEIRA, R. P. & SANTANA, W. (orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco.
- (2010a). “Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas”. In: *Estudos e pesquisas educacionais*, v. 1. São Paulo: Fundação Victor Civita, pp. 241-274.
- (2014). *Governança das secretarias estaduais de Educação – Relatório final*. São Paulo: Instituto Natura/FGV.
- AGUIAR, M. A. et al (2006). “Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação”. *Educação & Sociedade*, 27, n. 96 – Especial, Campinas, pp. 841-842.
- AKIBA, M.; LE TENDRE, G. K. & SCRIBNER, J. P. (2007). “Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries”. *Educational Researcher*, 36(7), Washington DC, pp. 369-387.
- ALMEIDA, J. S. (1991). “Formação de professores do 1º grau – A prática de ensino em questão”. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
- ALMEIDA, L. B. C. (2012). “Formação do professor do ensino básico para a educação para a mídia: avaliação de um protótipo de currículo”. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, Marília. Bibliografia: pp. 154-159.
- ALMEIDA, M. E. B.; IANNONE, L. R.; SILVA, M. G. M. (2012). “Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em pedagogia”. *Estudos & pesquisas educacionais*, v. 3. São Paulo: Fundação Victor Civita, pp. 279-354.
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, N. (org.) (1992). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez.

- ALVES, M. T. G. & FRANCO, C. (2008). “A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar”. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- ANDRÉ, M. (2005). “Pesquisa, formação e prática docente”. In: ANDRÉ, M. (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4 ed. Campinas: Papirus.
- . (2009). *Relatório final de pesquisa do projeto “O trabalho docente do professor formador”*. São Paulo: CNPq/PUC-SP.
- ANPED et al (2006). “Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia”. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 97, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Unicamp, Campinas, pp. 1361-1363.
- ARANHA, A. V. S. & SOUZA, J. V. A. de (2013). “As licenciaturas na atualidade: nova crise?”. *Educar em Revista*, n. 50. Curitiba: Editora da UFPR, pp. 69-86.
- AVALOSA, B. & ASSAELB, J. (2006). “Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation”. *International Journal of Educational Research*, 45, Amsterdã, pp. 254-266.
- BALL, D. L & COHEN, D. K. (1999). “Developing practice, developing practitioners: towards a practice-based theory of professional education”. In: SYKES, G. & DARLING-HAMMOND, L. (orgs.). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. São Francisco: josseybass, pp. 3-32.
- BARRETO, R. G. (2006). “Política de educação a distância: a flexibilização estratégica”. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, pp. 187-204.
- . (2008). “As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução”. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 104, Campinas, pp. 919-927.
- BAUER, Adriana (2011). *Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação – USP, São Paulo.
- BERRY, B. (2013). “Good schools and teachers for all students: dispelling myths, facing evidence, and pursuing the right strategies”. In: CARTER, P. L. & WELNER, K. G. (orgs.). *Closing the Opportunity Gap: What America Must Do to Give Every Child an Even Chance* (cap. 13). Oxford: Oxford University Press.
- . Ministério da Educação/Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 jan. 2002.
- . Ministério da Educação/Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 4 mar. 2002a.

- _____. Ministério da Educação/Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 4 mar. 2002b.
- _____. Ministério da Educação/Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 2, de 31 de janeiro de 2006. Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 6/2005, referente ao credenciamento para oferta de cursos de especialização, em regime presencial, na área de Economia. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 19 maio 2006a.
- _____. Ministério da Educação/Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 16 maio 2006b.
- BRITO, N. D. (2014). “Estudo sobre a aprendizagem da docência na educação a distância: uma análise da percepção dos professores”. Dissertação em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
- BRUNS, B. & LUQUE, J. (2014). *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington: World Bank.
- BRZEZINSKI, I. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus.
- _____. (1996). “Formação de professores – Concepção básica no movimento de reformulações curriculares”. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG.
- _____. (1998). “Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática”. In: SERBINO, R. V. et al *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, pp. 161-174.
- _____. (2003a). “A formação e a carreira de profissionais de educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades”. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8 ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (2003b) “Política de formação dos professores: a formação do professor ‘primário’ na Lei 9.394/96 e seus desdobramentos”. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8 ed. São Paulo: Cortez.
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2003). *Relatório de pesquisa sobre a situação dos(as) trabalhadores(as) da educação básica*. Brasília, DF: CNTE/Dieese.
- CAMPOS, F. A. C. (2011). “Tecnologias da informação e da comunicação de professores: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada”. Dissertação de mestrado em Educação. UFMG.
- CARNOY, M. (2007). *Cuba’s Academic Advantage: Why Students in Cuba Do Better in School*. Stanford: Stanford University Press.
- CASTRO, M. F. A. & ALVES, L. A. (2007). “The implementation and use of computers in education in Brazil”. *Computers & Education*, 49, pp. 1378-1386.

- CHEVALIER, A.; DOLTON, P.; MCINTOSH, S. (2007). "Recruiting and retaining teachers in the UK: an analysis of graduate occupation choice from the 1960s to the 1990s". *Economica*, 74, pp. 69-96.
- CHRISTIE, D. (2006). "The Standard for Chartered Teacher in Scotland: a new context for the assessment and professional development of teachers". *Studies in Educational Evaluation*, 32(1), pp. 53-72.
- CLOTFELTER, C.; LADD, H.; VIGDOR, J. (2007). "Teacher credentials and student achievement: longitudinal analysis with student fixed effects". *Economics of Education Review*, v. 26, Issue 6, pp. 673-682.
- COLEMAN, J. S. (1966). "Equal Schools or Equal Students?" *The Public Interest*, nº 4. Nova York, pp. 70-75.
- CRONINGER, R. et al (2007). "Teacher qualifications and early learning: effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement". *Economics of Education Review*, v. 26, issue 3, Amsterdã, pp. 312-324.
- CUBAN, L. (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice*. Cambridge: Harvard Education Press.
- CATRIB, A. M. F.; GOMES, S. C.; GONÇALVES, F. D. (2008). *Educação superior: formação de professores x demanda de educação básica*. Brasília: Inep.
- CAVALCANTE, M. J. (1994). *Cefam: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez.
- CHAQUIME, L. P. (2014). "A prática pedagógica na Educação a distância transformando a docência: uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais". Dissertação em Educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
- CHETTY, R.; FRIEDMAN, J. N.; ROCKOFF, J. E. (2011). "The long-term impacts of teachers: teacher value-added and student outcomes in adulthood". (Working Paper Series n. W17699.) Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- CODO, W. & MENEZES, I. V. (1999). "Educar, educador". In: CODO, W. (org.). *Educação, carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.
- CONSTANTINE, J. et al (2009). *An Evaluationers Trained through Different Routes to Certification: Final Report*. Washington: US Department of Education/Institute of Education Sciences.
- CUNHA, M. I. (2004) "A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores". In: ROMANOWSKI, J. et al (org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, pp. 31-42.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). "Teacher Quality and Student Achievement: a Review of State Policy Evidence". *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), Tempe.
- _____. (2006). "Securing the right to learn: policy and practice for powerful teaching and learning". *Educational Researcher*, 35(7), Washington, pp. 13-24.

- _____. & LIEBERMAN, A. (2012). “Teacher Education around the world: what can we learn from international practices?” In: DARLING-HAMMOND & LIEBERMAN, A. (orgs.). *Teacher Education around the World*. Londres: Routledge.
- DEIMLING, N. N. M. (2014). “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente”. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
- DEMO, P. (2004). *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstitutivos*. Porto Alegre: Mediação.
- DIAS, R. E. & LOPES, A. C. (2003). “Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo”. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 85, Campinas, pp. 1155-1177.
- DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2014). “Nota Técnica. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica”, n. 14. Disponível em <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notatec141docentespnadvf.pdf>>.
- DUTHILLEUL, Y. (2005). *Developing teachers' knowledge and skills. Policy Trends in OCDE countries. Seminar Proceedings*. Kuala Lumpur: International Institute for Educational Planning.
- ENGUITA, M. F. A. (1991). “Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização”. *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre, pp. 41-61.
- FANFANI, E. T. (2007). La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FARIA, C. A. P. (2003). “Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes”. *RBCS*, v. 18, n. 51, São Paulo, pp. 21-30.
- FARIAS, S. A. (2011). “Formação inicial de professores de Química na região Norte: análise das diferentes concepções das IES públicas e de professores e estudantes do ensino médio”. Tese de doutorado em Química, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, p. 219.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2012). *Teachers as Learners*. Cambridge: Harvard Education Press.
- FIGLIO, D. & KENNY, L. (2007). “Individual Teacher Incentives and Student Performance”. *Journal of Public Economics*, 91, Amsterdã, pp. 901-914.
- FRANCO, M. A. S. et al (2007). “Elementos para formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, São Paulo, pp. 63-97.
- FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M. I. (2002). “O projeto pedagógico e os resultados escolares”. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 32, n. 3. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, pp. 477-493.
- FREITAS, H. C. L. (1999). “A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação”. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA Jr., C. (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*, v. 2. São Paulo: Editora da Unesp, pp. 103-127.

- FONTANIVE, N S. & KLEIN, R. (2010). “O efeito da capacitação docente no desempenho dos alunos: uma contribuição para a formulação de novas políticas públicas de melhoria da qualidade da Educação Básica”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 3, Cidade do México, pp. 62-89.
- _____; KLEIN, R.; RODRIGUES, S. S. (2012). “Boas práticas docentes no ensino da Matemática”. In: *Estudos & pesquisas educacionais*, v. 3, 1 ed. São Paulo: Fundação Victor Civita, pp. 195-278.
- FURTADO, Clara M. (2001) “O curso de Pedagogia e a formação do profissional reflexivo”. Dissertação de mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.
- GALIAN, C. V. A. & PAGNEZ, K. S. M. (2012). “O estágio na formação inicial: a perspectiva dos estudantes de Pedagogia”. In: YOSHIE, U. F. L. et al (org.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*, v. 1, 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, pp. 1474-1486.
- _____; ARROYO, A.; SASSERON, L. H. (2013). “Formação inicial de professores para o Ensino Fundamental I: o conhecimento das ciências naturais no currículo do curso de Pedagogia”. *Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 1, Viçosa, pp. 87-110.
- GATTI, B. A. (1997). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados.
- _____. et al (2008). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Fundação Victor Civita.
- _____. & NUNES, M. M. R. (orgs.) (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, v. 29. São Paulo: FCC/DPE.
- _____. & BARRETO, E. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco-Brasil.
- _____. (2010). “Formação de professores: características e problemas”. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, Campinas, pp. 1355-1379.
- _____. ; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco-Brasil.
- GERTEL, H. R. & DE SANTIS, M. (2002). “Who chooses to become a teacher in Argentina?” XXXVII Reunión Anual de la AAEP, Tucumán, pp.12-15.
- GUARINO, C.; SANTIBAÑEZ, L.; DALEY, G. (2006). “Teacher recruitment and retention: a review of the recent empirical literature”. *Review of Educational Research*, 76:2, pp. 173-208.
- HANUSHEK, E.; KAIN, J.; RIVKIN, S. (2001). “Why public schools lose teachers”. NBER Working Paper n. 8599.
- _____. (2006). “Teacher quality”. In: HANUSHEK, E & WELCH, F. (orgs.) *Handbook of the Economics of Education*, v. 2. Amsterdã: Elsevier, pp. 1051-1078.

- _____ (2011). “The Economic Value of Higher Teacher Quality”. *Economics of Education Review*, 30, Amsterdã, pp. 466-79.
- HATTIE, J. (2008). *Visible Learning: a Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Nova York: Routledge.
- HUMMEL, E. I. (2012). “Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva”. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, 2012. Bibliografia: pp. 166-177.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (2010). “Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras”. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 1, São Paulo, pp. 17-61.
- JUSTINA, L. A. D. (2011). “Investigação sobre um grupo de pesquisa como espaço coletivo de formação inicial de professores e pesquisadores de Biologia”. Tese de doutorado em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.
- KANE, T.; ROCKOFF, J.; STAIGER, D. (2007). “Photo finish: certification does not guarantee a winner”. *Education Next*, n. 1, Cambridge, pp. 60-67.
- _____ . (2008). “What does certification tell us about teacher effectiveness?: Evidence from New York City”. *Economics of Education Review* (2008), v. 27, n. 6, Amsterdã, pp. 615-31.
- _____ et al (2011). “Evaluating teacher effectiveness: can classroom observations identify practices that raise achievement?” *Education Next*, v. 11, n. 3. Cambridge.
- _____ & STAIGER, D. (2012). *Gathering Feedback on Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains*. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation.
- _____ et al (2013). *Have We Identified Effective Teachers? Validating Measures of Effective Teaching Using Random Assignment*. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation.
- KANSANEN, P. (2003) “Teacher education in Finland: current models and new developments. Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments”. In: MOON, B.; VLASCEANU, L.; LELAND, C. (orgs.) *Studies on Higher Education*. Bucareste: Unesco-Cepes stradastirbei-Voda, acessado em <http://www.un.ro/unesco_cepes.html>.
- KUHN, C. (2011). “Educação inclusiva das ações institucionais à formação inicial dos professores na UFPR”. Dissertação em Educação. Universidade Federal do Paraná – UFPR.
- LAPO, F. & BUENO, B. (2003). “Professores: desencanto com a profissão e abandono do magistério”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, São Paulo, pp. 65-88.
- LARA, R. C. (2011). *Impressões digitais entre professores e estudantes: um estudo sobre o uso das TICs na formação inicial de professores nas universidades públicas de Santa Catarina*. Dissertação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.
- LAVY, V. (2007). “Performance Pay and Teachers’ Effort, Productivity, and Grading Ethics”. NBER Working Paper 10622.

- LAZZARIN, S. R. (2011). “Estágio: eixo articulador da formação inicial de professores para os primeiros anos da educação básica”. Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.
- LEAL, A. D. (2011). “Itinerários de políticas de formação inicial de professores para os anos finais do ensino fundamental e médio: a experiência de duas universidades estaduais paulistas”. Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.
- LEBOEUF, H. A. (2011). “Formação de professores para os anos iniciais: uma experiência com o ensino de ciências”. Dissertação em ensino de ciências e educação matemática. Universidade Estadual de Londrina – UEL.
- LEVINE, A. (2006). *Educating School Teachers*. Washington: Communication Works/LLC.
- LIBANEJO, J. C. & PIMENTA, S. G. (orgs.) (1987). Projeto: “Revisão curricular da habilitação ao magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação”. Mimeo.
- _____. (1999). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- _____. (2006). “Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores”. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96 – Especial, Campinas, pp. 843-876.
- LOURENCETTI, G. C. (2008). *O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: interseções, particularidades e perspectivas*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- LOUZANO, Paula (2007). *Do Schools Matter in Brazil? Excellence and Equity in Brazilian Primary Education*. Tese de doutorado em Educação. Harvard Graduate School of Education.
- _____. et al (2010). “Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil”. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 21, n. 47, São Paulo, pp. 543-568.
- _____. & MORICONI, G. (2014). “Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente”. In: *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago: Unesco.
- LÜDKE, M. & BOING, L. A. (2004). “Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes”. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, Campinas, pp. 1127-1144.
- MACEDO, E. (2002). “Currículo e competência”. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP & A, pp. 115-143.
- MADAUS, G.; Airasian, P. W.; Kellaghan, T. (1980). *School Effectiveness: a Reassessment of the Evidence*. Nova York: McGraw-Hill.
- MARIN, A. J. & GIOVANNI, L. M. (2006). “A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos”. In: LAZZARI, R. L. B. (org.). *Formação de educadores*. São Paulo: Editora da Unesp, pp.131-149.
- MEC/INEP. *Educação Básica. Enem – 2006-2008* <www.Inep.gov.br>.
- MEC/INEP. *Microdados Enade – 2005 – CD ROM*.
- MELLO, G. N. (1993). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez.

- _____ (2000). “Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical”. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1. São Paulo: Seade, jan/mar, pp. 98-110.
- MONLEVADE, J. A. C. (2000). “Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública”. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas.
- MONTEIRO, E. A. C. (2011). “Política de formação inicial de professores do Ensino Básico caboverdiano: um estudo a partir do Instituto Pedagógico”. Dissertação em Educação. Universidade Federal da Bahia – UFBA.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; AFONSO, M. (2005). “Teacher training processes and teachers’ competence – a sociological study in the primary school”. *Teaching & Teacher Education* 21(4), Amsterdã, pp. 415-437.
- MORICONI, G. (2008) “Os professores são mal remunerados nas escolas públicas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração”. Dissertação de mestrado. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, FGV-SP.
- _____ & MARCONI, N. (2008). “Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil?” In: Anais do 36º Encontro Nacional de Economia. Salvador: Anpec, pp. 1-20.
- _____ (2012). *Medindo a eficácia dos professores: o uso de modelos de valor agregado para estimar o efeito do professor sobre o desempenho dos alunos*. Tese de doutorado em administração Pública e Governo. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas – FGV-SP.
- _____ (2013). “Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente”. In: GATTI, B. (org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. 1 ed., v. 1. Campinas: Editores Associados, pp. 1-256.
- _____ & BELANGER, J. (2015). “Student Behaviour and Use of Class Time in Brazil, Chile and Mexico: Evidence from Talis 2013”. *OECD Education Working Papers*, v. 112, pp. 1-29.
- _____ & BELANGER, J. (2015). “Supporting Teachers and Schools to Promote Positive Student Behaviour in England and Ontario (Canada): Lessons for Latin America”. *OECD Education Working Papers*, v. 116, pp. 1-59.
- NICOLELLA, A. C.; KASSOUF, A. L.; BELLUZZO JUNIOR, W. (2014) “Programas de qualificação do corpo docente e sua relação com o desempenho dos estudantes”. In: FERNANDES, R. et al (orgs.). *Políticas públicas educacionais e desempenho escolar dos alunos da rede pública de ensino*, 1 ed. Ribeirão Preto: Funpec, pp. 157-195.
- NEW YORK STATE EDUCATION DEPARTMENT (2009). “Preparation Pathways”. Cited from <<http://www.highered.nysed.gov/tcert/certificate/pathways.html>>.
- NICOLETTI, M. G., MEDEIROS, A. M. (orgs.) (2002). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar.

- NORRIS, C.; SOLOWAY, E.; SULLIVAN, T. (2002). "Examining 25 years of technology in U. S. Education". *Communications of the ACM*, v. 45, n. 8, pp.15-18.
- NUÑEZ, I. B. & RAMALHO, B. L. (2008). "A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental". *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 46, n. 9, Madri, pp. 1-15.
- _____. (2012). "O tempo como dimensão do profissionalismo docente: o caso de professores de química, física, biologia e matemática do ensino médio". *Ensino em Revista*, v. 19, n. 1. Uberlândia: UFU, pp. 39-57.
- OECD – Organization for Economic Cooperation and Development (2011). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OSTINELLI, G. (2009). "Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland". *European Journal of Education*, v. 44, n. 2, pp. 291-308.
- PAPAY, J. P. R.; WEST, J. B. F.; KANE, T. J. (2012). "Does an urban teacher residency increase student achievement? Early evidence from Boston". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 34, n. 4, Washington, pp.413-434.
- PENIN, S. T. S. (2001). "A formação de professores e a responsabilidade das universidades". *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, São Paulo, pp. 317-332.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PESKE, H. G. & HAYCOCK, K. (2006). *Teaching Inequality: How Poor and Minority Students Are Shortchanged on Teacher Quality – a Report and Recommendations by the Education Trust*. Washington: Education Trust.
- PETERS, B. G.; PIERS, J.; SORENSON, J. (2011). *Interactive Governance: Advancing the Paradigm*. Oxford: Oxford University Press.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. (1990). *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1995). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- PISANESCHI, L. (2010). *Formação inicial de professores*. São Paulo: Livronovo.
- PRADA, L. E. (2001). "A formação continuada de professores: experiências em alguns países". *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins, Campinas*, v. 2, n. 3, pp. 97-116.
- PUCCI, B.; OLIVEIRA N.; SGUISSARDI, V. (1991) "O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação". *Teoria & Educação* n. 4, Porto Alegre, pp. 91-108.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. ; GAUTHIER, C. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Sulina.
- RAYMUNDO, G. M. C. (2011). "Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da Educação Básica". Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP.
- RICE, J. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Washington: Economic Policy Institute.

- RIPLEY, A. (2014). *As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá*. Trad. Renato Marques. São Paulo: Três Estrelas.
- RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F. (2005). "Teachers, schools, and academic achievement". *Econometrica*, v. 73, n. 2, pp. 417-458.
- ROCKOFF, J. E. (2004). "The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data". *The American Economic Review*, v. 94, n. 2, Pittsburgh, pp. 247-252.
- ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (2004). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, pp. 31-42.
- ROSCELLE, J. M. et al (2000). "Changing how and what children learn in school with computer-based technologies". *The Future of Children. Children and Computer Technology*, v. 10, n. 2, Princeton University/The Brookings Institution, pp. 76-101.
- RUTTER, M. et al (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Londres: Open Book/Cambridge: Harvard University Press.
- SÁNCHEZ, J. & SALINAS, A. (2008). "ICT & learning in Chilean schools: lessons learned". *Computers & Education*, v. 51, n. 4, pp. 1631-1633.
- SANDERS, W. & RIVERS, J. (1996) "Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement". Research Progress Report, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville.
- SHULMAN, L. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, Cambridge, pp. 1-23.
- SAVIANI, D. (2009). "Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro". *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, Rio de Janeiro, pp. 143-155.
- (2007). "Pedagogia: o espaço da educação na universidade". *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, pp. 99-134.
- SHCEIBE, L. (2007). "Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa". *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, pp. 43-62.
- SILVA, C. S. B. (2003). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*, 2 ed. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, L. F. (2011). "As tecnologias da informação e comunicação na formação inicial de professores de matemática em Recife e região metropolitana". Dissertação em Ensino das Ciências. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.
- SILVA, R. N. et al (1991). *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Reduc.
- SILVA, W. C. (1999). "A criação dos institutos superiores de educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores?" Trabalho apresentado na 22ª reunião anual da Anped, Caxambu.
- SILVEIRA, G. T. (1996). "Centros Específicos de Formação para o Magistério – os CEFAM's em São Paulo". In: MENEZES, L. C. *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados/São Paulo: Nupes.

- SIMIELLI, L. E. R. (2015). “Equidade educacional no Brasil: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011”. Tese de doutorado em Administração Pública e Governo. Fundação Getúlio Vargas – FGV-SP.
- SOARES, J. F. (2004). “O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio en Educación*, v. 2, n. 2, pp. 83-104.
- SOMMER, L. H. (2010). “Formação inicial de professores a distância: questões para debate”. *Em Aberto*, v. 23, n. 84, Brasília, pp. 17-30.
- SOUZA, D. T. R. (2006). “Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência”. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3. São Paulo: Feusp, pp. 477-492.
- SOUZA, J. V. A. (2007). “Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites”. In: SOUZA, J. V. A. (org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: UFMG, pp. 27-44.
- _____; DINIZ, M.; OLIVEIRA, M. G. (orgs.) (2014). *Formação de professores(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- TANURI, L. M. (2000). “História da formação de professores”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, Rio de Janeiro, pp. 61-88.
- TARDIFF, M. & GAUTIER, C. (2001). “O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento?” In: PAQUAY, L. et al (orgs.) *Formando professores profissionais, quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- _____ & LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- TARTUCE, G. L. B. P.; NUNESO, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. (2010). “Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, pp.445-477.
- VIDAL, F. S. L. (2011). “A formação inicial em pedagogia e o ensino da arte: um estudo em instituições do Ensino Superior do estado de Pernambuco”. Dissertação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.
- WELNER, K. G. & CARTER, P. L. (2013). “Achievement gaps arise from opportunity gaps”. In: CARTER, P. L. & WELNER, K. G. (orgs.). *Closing the Opportunity Gap: What America Must Do to Give Every Child an Even Chance*. Oxford: Oxford University Press.
- WILSON, J. (1989). *Bureaucracy: What Government Agencies Do and Why They Do It*. Nova York: Basic Books.
- WILSON, T. C. P. (2011). “Representações sociais da diversidade cultural na formação inicial de professores”. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

- UMANSKY, I. (2005). "A literature review of teacher quality and incentives: theory and evidence". In: VEGAS, E. (org.). *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington: World Bank.
- UNESCO (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna.
- UNESCO (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago do Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y El Caribe.

ANEXO 2

ATORES ESTRATÉGICOS ENTREVISTADOS E CARGOS QUE OCUPAVAM À ÉPOCA DA ENTREVISTA

Aline Reali – Secretária-geral de EAD e professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, SP).

Americo Matiello – Vice-presidente de ensino presencial da Kroton Educacional.

Ana Paula Morales – Pesquisadora na área de Educação e coordenadora de comunicação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp).

Andréa Caldas – Diretora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e presidente do Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (Forumdir).

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – Diretora da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Estado de Educação de MG (Magistra); professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e coordenadora da Rede Veredas – Formação Superior de Professores em Exercício dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Belo Horizonte.

Bernardete Gatti – Vice-presidente e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

Cândida Cecília Massugossa Arruda – Coordenadora de Apoio à Pós-Graduação *Lato Sensu* e professora de EAD da Unitins do Tocantins.

Carmen Moreira de Castro Neves – Diretora de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Circe Maria Fernandes Bittencourt – Presidente-diretora (gestão 2014-2016) da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh).

Clara Mindal – Professora titular da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Claudia Costin – Consultora do Banco Mundial, ex-secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro e ex-ministra da Administração e Reforma do Estado, do governo Fernando Henrique Cardoso.

Cleuza Repulho – Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e secretária municipal de Educação de São Bernardo do Campo (SP).

Cristiana Gonzaga Candido de Souza Castro – Departamento de Formação do Conselho Estadual de Educação do Paraná e CNE (rede estadual, PR).

Cristina Monteiro – Coordenadora e professora de graduação em pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (RJ).

Danilo de Melo Souza – Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Dayene Miralha de Carvalho – Coordenadora acadêmica do Núcleo de Educação a Distância (Nead) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).

Denise Sodré Dorjó – Pró-reitora de Graduação, diretora de EAD e professora da Unitins, no Tocantins.

Edson Inforsato – Professor do Departamento de Didática da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp).

Eduardo Deschamps – Presidente do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e secretário estadual de Educação de Santa Catarina.

Elba de Sá Barreto – Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Eliana Maria da Silva – Diretora da Escola Estadual Toledo Barbosa, São Paulo.

Fátima Sena – Diretora da Escola Municipal Beatriz Rodrigues da Silva, Distrito Federal.

Gisela Wajskop – Consultora em Educação.

Gleiva Giuvannucci Alves – Diretora da Escola Municipal de Tempo Integral Olga Benari, Palmas (TO).

Guilherme Prado – Ex-presidente da Comissão Permanente de Formação de Professores e professor do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Unicamp (SP).

Guiomar Namó de Mello – Ex-secretária municipal de Educação de São Paulo; ex-deputada estadual de São Paulo; ex-conselheira do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica; e atual membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE-SP.

Helena Costa Lopes de Freitas – Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope), professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); ex-diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP).

Heleno Araújo – Diretor do Educacional Sintepe-PE, secretário de Assuntos Educacionais da CNTE e Coordenador do Fórum Nacional de Educação.

Inês Maria de Castro Garção Oliveira – Diretora regional de ensino de Porto Nacional (TO).

Iracema Sampaio – Diretora da Escola de Formação, Sobral (CE).

Jean Marc Georges Mutzing – Coordenador-geral de Inovação em Ensino a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

João Valdir Alves de Souza – Vice-diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ex-presidente da Coordenadoria das Licenciaturas da UFMG.

José Henrique Paim – Ex-secretário executivo e ministro da Educação.

Lucia Couto – Ex-secretária de Educação das Prefeituras de Diadema e Embu das Artes (SP) e membro da diretoria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Undime-SP; atualmente é gerente de Desenvolvimento e Conteúdo do Instituto Unibanco.

Lucidalva Bacelar – Coordenadora da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Luis Carlos Menezes – Professor do Instituto de Física da USP.

Luiz Fernandes Dourado – Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Maria Beatriz Luce – Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação.

Maria do Pilar Lacerda – Diretora da Fundação SM e ex-secretária de Educação Básica do MEC.

Maria Regina Gomes – Vice-diretora da Escola Estadual Orestes Guimarães, São Paulo.

Marina Junqueira e Edson Basilio Amorim Filho – Coordenadoria Regional de Ensino do Centro/Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André – Professora e coordenadora da pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) desde 2013.

Marta Pacheco Ramos – Diretora de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Palmas (TO).

Nilda Alves – Professora aposentada do Departamento de Estudos Aplicados à Educação da UERJ.

Paula Louzano – Graduada em pedagogia pela USP; mestre em Educação – International Comparative Education pela Universidade de Stanford (EUA); e doutora em Administration, Planning and Social Policy.

Paulin Romanowski – Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e colaboradora no Centro Universitário Uninter.

Regina Scarpa – Diretora pedagógica da Escola e do Instituto Vera Cruz, São Paulo.

Reynaldo Fernandes – Professor da Universidade de São Paulo (USP); membro do Conselho Nacional de Educação (2010-14).

Roneide Alves – Gerente de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Palmas (TO).

Silvia Galletta – Coordenadora da Escola de Formação do Estado de São Paulo.

Sonia Sanae Sato – Coordenadora-geral do Núcleo de Educação a Distância (Nead) e professora do curso de graduação em administração da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e de cursos de pós-graduação *lato sensu* presencial e EAD.

Sonia Teresinha de Sousa Penin – Professora e ex-diretora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; ex-pró-reitora de graduação da Universidade de São Paulo; ex-membro do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo; ex- membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes/MEC).

Tathyana Gouvea – Administradora pela FGV e pedagoga pela USP; mestra em Gestão Escolar pela PUC; doutoranda na USP.

Vera Lucia Cabral – Ex-assessora da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e atual consultora na Bett Brasil Educar.

Vidal Martins – Professor e pró-reitor de graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

ANEXO 3

ROTEIRO GERAL DA ENTREVISTA SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A ideia do roteiro foi contemplar temas gerais que deviam ser adaptados ao perfil do entrevistado, aos quais se somariam questões específicas para cada grupo. Seguindo a orientação da pesquisadora Bernardete Gatti, montou-se então um questionário com perguntas abertas. A partir das respostas, foram feitos comentários e/ou colocadas outras questões que os levaram a desenvolver melhor o argumento.

Dependendo da dinâmica da entrevista, algumas perguntas foram respondidas conjuntamente ou adiantadas em relação à ordem de exposição original. O mais importante era, em 40 minutos a uma hora, obter o máximo possível de informações sobre o tema e as maneiras de melhorá-lo.

I. TEMAS GERAIS

1. De maneira geral, quem são os professores brasileiros e como o sr(a). vê o processo de formação inicial no Brasil? A formação inicial melhorou ou piorou nos últimos anos?
2. Quais seriam os principais problemas da formação inicial no país?
3. Como deveria ser a formação inicial ideal dos professores? Que medidas deveriam ser tomadas para melhorá-la?
4. Que disciplinas, assuntos e métodos faltam na formação inicial dos professores?
5. Que fatores estariam impedindo a melhora do processo de formação inicial dos professores?

II. TEMAS PARA O GRUPO DE ESPECIALISTAS

1. Qual é a base teórico-metodológica que inspira a formação inicial dos professores brasileiros?
2. Que mudanças institucionais/legais feitas nos últimos anos melhoraram ou pioraram a formação inicial dos professores?
3. De que maneira a origem social daqueles que se tornarão professores impacta sua formação para o magistério?
4. Que medidas deveriam ser adotadas pelo MEC para mudar o cenário atual? E que medidas deveriam ser tomadas pelas faculdades de pedagogia e pelas licenciaturas para melhorar a formação inicial dos professores?
5. A formação continuada pode resolver os problemas da formação inicial?
6. Pergunta específica ao membro da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE): como as organizações dos trabalhadores da Educação podem ajudar na formação inicial dos professores?
7. Pergunta específica a especialista que trabalhe no terceiro setor: como o terceiro setor pode ajudar na formação inicial dos professores?
8. Seria necessário ter uma escola nacional de formação para resolver os problemas atuais? Se sim, qual deveria ser seu papel?

9. Se o sr(a). pudesse escolher apenas dois pontos para melhorar a formação inicial dos professores, quais seriam suas prioridades?

III. TEMAS PARA O GRUPO DOS ATORES GOVERNAMENTAIS VINCULADOS AO MEC E ÀS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

1. Qual o impacto das mudanças institucionais/legais feitas nos últimos anos, principalmente (mas não só) em seu âmbito de governo, sobre a formação inicial dos professores?
2. Como os níveis de governo poderiam atuar conjuntamente para melhorar a formação inicial dos professores?
3. Pergunta específica para a Undime ou para o Consed: o que essas instituições estão fazendo para melhorar a formação inicial dos professores?
4. Pergunta específica ao membro do Conselho Nacional de Educação (CNE): o que o CNE pode fazer para melhorar a formação inicial dos professores?
5. Como os governos, e mais especificamente o seu âmbito, podem ajudar a melhorar a qualidade dos cursos de pedagogia e das licenciaturas? E de que maneira os governos podem ajudar os alunos que querem ser professores?
6. Pergunta que deve ser mais frisada para os representantes dos governos estaduais e municipais: como a formação inicial dos professores é sentida quando eles chegam à rede de ensino? Como a formação inicial impacta a produção de programas de Educação continuada?

7. Como atrair jovens talentosos para a carreira de professor?
8. Seria necessário ter uma escola nacional de formação para resolver os problemas atuais? Se sim, qual deveria ser seu papel?
9. Por fim, se pudesse escolher apenas dois pontos para melhorar a formação inicial dos professores, quais seriam suas prioridades?

IV. TEMAS PARA O GRUPO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

1. Qual é a base teórico-metodológica que inspira a formação inicial dos professores brasileiros?
2. Como a Educação a Distância está impactando a formação inicial dos professores? O que pode ser aperfeiçoado nesse processo de Educação a Distância? Como os governos podem ajudar nesse aspecto?
3. Que mudanças institucionais/legais feitas nos últimos anos melhoraram ou pioraram a formação inicial dos professores?
4. De que maneira a origem social daqueles que vão se tornar professores impacta a sua formação para o magistério?
5. Que medidas deveriam ser adotadas pelo MEC para mudar o cenário atual? E que medidas deveriam ser tomadas pelas faculdades de pedagogia e pelas licenciaturas para melhorar a formação inicial dos professores?
6. Seria necessário ter uma escola nacional de formação para resolver os problemas atuais? Se sim, qual deveria ser seu papel?
7. Por fim, se pudesse escolher apenas dois pontos para melhorar a formação inicial dos professores, quais seriam suas prioridades?

V. TEMAS PARA O GRUPO DOS RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE

1. Qual é a base teórico-metodológica que inspira a formação inicial dos professores brasileiros?
2. De que maneira a origem social daqueles que vão se tornar professores impacta a sua formação para o magistério?
3. De que maneira o seu curso está atuando para melhorar a formação inicial dos professores? Tais ações já estão tendo resultados?
4. Quais são os maiores obstáculos em seu curso para melhorar a formação inicial dos professores?
5. De que maneira reformas nas leis e na atuação dos governos podem melhorar a formação inicial dos professores?
6. Como atrair jovens talentosos para a carreira de professor?
7. Seria necessário ter uma escola nacional de formação para resolver os problemas atuais? Se sim, qual deveria ser seu papel?
8. Por fim, se pudesse escolher apenas dois pontos para melhorar a formação inicial dos professores, quais seriam suas prioridades?

VI. TEMAS PARA O GRUPO DE GESTORES ESCOLARES

1. Qual é a base teórico-metodológica que inspira a formação inicial dos professores brasileiros?
2. De que maneira a origem social daqueles que vão se tornar professores impacta a sua formação para o magistério?
3. Qual o efeito da atuação dos governos nos últimos anos sobre a formação inicial dos professores?
4. Como a formação inicial dos professores afeta a vida dos diretores de escola/diretores regionais? O que o sr(a). pode fazer em sua função para melhorar a atuação dos professores?
5. Como atrair jovens talentosos para a carreira de professor?
6. Seria necessário ter uma escola nacional de formação para resolver os problemas atuais? Se sim, qual deveria ser seu papel?
7. Por fim, se pudesse escolher apenas dois pontos para melhorar a formação inicial dos professores, quais seriam suas prioridades?

ANEXO 4

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Discussão a partir do resultado das 55 entrevistas e da leitura de cerca de cinquenta textos sobre o assunto.

I. SITUAÇÃO ATUAL DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

1. Elenque quais são os três principais problemas na formação dos professores no Brasil.
2. Elenque pelo menos dois avanços que houve no país no campo da formação dos professores, no que se refere a mudanças legais e novos programas.

II. COMENTAR E DEBATER OS PRINCIPAIS TEMAS SURGIDOS NA PESQUISA

1. Relação entre teoria e prática – currículo dos cursos de pedagogia, disciplina de didática, repertório metodológico dos professores (em termos de tipos de aula), especialização por ciclo na formação dos professores, dualismo na formação dos professores (Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 *versus* Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio).
2. Formação dos professores e qualidade das escolas – formação a distância, preponderância das faculdades privadas e sua baixa qualidade, resistências das universidades públicas em mudar sua estrutura de ensino.
3. Cursos de licenciatura – situação atual, casos de sucesso, propostas de mudança.
4. Relação entre universidade e escola – formação na graduação já pensando na escola, tutoria, estágio profissional ou residência pedagógica, preparação para a chegada dos professores, uso das horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs) como forma de aprimoramento didático.
5. Formação de professores e carreira docente – perfil dos professores, atratividade da carreira, incentivos para continuar o processo de formação pedagógica.

6. Currículo da Educação Básica – dispersão de disciplinas, sentido conteudista das disciplinas, indefinição sobre o que deve ser ensinado.
7. Visão nacional sobre a formação de professores – currículo nacional comum, escola nacional (ou institutos superiores de formação) ou escolas regionais de formação, prova nacional de ingresso no magistério ou banco de professores advindos de concurso nacional, indução para que universidades federais atuem mais próximo das redes de ensino.
8. Resultados dos cursos de formação a distância – avaliação da situação atual, casos de sucesso, propostas de melhoria.
9. Formação continuada de professores – de que forma ela pode ajudar na melhoria da formação dos professores; que políticas são mais adequadas.
10. Mapa dos atores – o que deveria caber ao MEC, aos governos estaduais e municipais, às universidades, à sociedade civil e ao setor privado.

III. QUE MUDANÇAS DEVEM SER FEITAS E COMO?

1. Se tivesse que escolher apenas duas mudanças para começar uma reforma na formação dos professores no Brasil, quais o sr(a). faria?
2. E quais seriam as mudanças que o sr(a). não deixaria para o início da reforma da formação dos professores?
3. Que modelo de reforma da formação dos professores o sr(a). considera mais adequado? Qual o papel dos atores e qual deveria ser o processo de decisão?
4. O que o sr(a). considera que faltou discutir no grupo focal?
5. Comentários finais.

Esta publicação foi composta na fonte Garamond em maio de 2016.

A formação dos professores é uma das cinco frentes de política pública nas quais o Todos Pela Educação foca esforços desde 2010. Com o objetivo de contribuir para avançar no terreno das políticas públicas nesse campo, realizou em 2015 a pesquisa “Formação de Professores no Brasil – Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”, coordenada pelo professor Fernando Luiz Abrucio, da Fundação Getúlio Vargas. Esta publicação é um resumo desse estudo, que analisou a literatura nacional e internacional existente e entrevistou em profundidade 55 especialistas da área.



APOIO



instituto
península