



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROF. MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE

ERIKA SILVA CHAVES

A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFBA

Salvador
2020

ERIKA SILVA CHAVES

A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFBA

Dissertação apresentada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Universidade Federal da Bahia. Área de concentração: Gestão, Formação e Universidade.

Orientadora: Renata Meira Veras

Salvador
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Chaves, Erika Silva.

A formação docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia / Erika Silva Chaves. - 2020.
86 f.

Orientadora: Profª, Drª. Renata Meira Veras.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2020.

1. Professores - Formação. 2. Professores de ensino de primeiro grau - Formação.
3. Currículos – Avaliação 4. Universidade Federal da Bahia I. Veras, Renata Meira.
II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. III. Título.

CDD – 370.71
CDU – 371.13

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Ondina - CEP 40.170-115, Salvador, Bahia | (71) 3283-6790
ihac@ufba.br | www.ihu.ihac.ufba.br



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE
ÉRIKA SILVA CHAVES, NO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE,
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Aos dois dias do mês de março do ano de 2020, catorze horas, reuniu-se na Sala 404, do Pavilhão de Aulas da Federação V, no Campus de Ondina desta Universidade, a Comissão Examinadora, composta pelos professores: Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira (UFBA), Profa. Dra. Flávia Goulart Roza (UFBA) e Prof. Dr. Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro (UFBA), para examinar o trabalho intitulado "A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFBA", sob a orientação da Prof. Dr. Renata Meira Vêras.

Após a exposição oral da candidata, os examinadores apresentaram seus pareceres, anexos a esta ata, que foram seguidos pela réplica da mestranda. Findas a exposição oral e apresentação dos pareceres, a comissão julgadora reuniu-se reservadamente, chegando ao parecer final, abaixo apresentado:

- aprovada
 reprovada
 parecer final condicionado a reformulações a serem apresentadas no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Salvador, 02 de março de 2020.

Fernanda Mota Pereira

Prof.ª Dra. Fernanda Mota Pereira (UFBA)

Flávia Goulart Roza

Prof.ª Dra. Flávia Goulart Roza (UFBA)

Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro

Prof. Dr. Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro (UFBA)

GRATIDÃO

Por esta razão, dedico este trabalho à professora Renata Veras, à minha família e ao grupo de pesquisa da UFBA (EISU).

AGRADECIMENTOS

A todos que estiveram presentes nessa jornada de estudos e pesquisa. Fez-se realidade um sonho que tinha sido adormecido há uma década; Então, em especial agradeço a Deus e a Nossa Senhora por colocar pessoas tão especiais e generosas nessa minha jornada.

Minha eterna gratidão à professora Renata Meira Veras, por ser essa pessoa tão generosa e aberta ao diálogo com os alunos.

À minha família (esposo e filhos), que sempre estão ao meu lado para que eu possa caminhar e trilhar novos horizontes na vida.

Ao meu grupo de pesquisa, e aos meus queridos e novos amigos do mestrado, que levarei sempre em meu coração, por serem generosos e companheiros nessa jornada.

E o meu agradecimento especial à Universidade Federal da Bahia, por me proporcionar uma excelente qualidade de ensino e estudo em sua Instituição.

.

CHAVES, Erika Silva. A formação docente nos cursos de licenciatura da UFBA. 2020. Orientadora: Renata Meira Veras. 86 f. il. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar a formação inicial docente dos cursos de licenciatura da UFBA. Sob esse escopo, especificamente, nos propusemos realizar uma análise histórica da formação inicial dos professores no Brasil; analisar a estrutura curricular dos cursos de licenciaturas da UFBA, atentando para os componentes que tratam da formação docente; investigar a percepção discente acerca da formação docente nos cursos de licenciatura da UFBA. A fim de atender aos objetos de pesquisa, o presente trabalho foi estruturado sob a forma de coleção de artigos de minha autoria e da Profa. Renata Meira Veras – o primeiro intitulado *Histórico sobre a formação de professores: políticas de formação*. (a ser submetido a processo de avaliação para publicação), o segundo *Formação docente dos cursos de licenciatura na UFBA: análise dos currículos* (publicado em 2019 na Revista de Educação UFSM), o terceiro é um capítulo de livro *A Voz dos estudantes na análise da formação docente dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia* (no prelo). A abordagem metodológica foi elaborada com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa, constando de revisão bibliográfica (artigo 1), estudo exploratório do tipo documental, com acesso às matrizes curriculares dos cursos por meio do sistema acadêmico da universidade - Sistema Acadêmico da Universidade Federal da Bahia (SIAC) (artigo 2) e também um estudo de caso por meio de narrativas orais, obtidas através de entrevistas semiestruturadas (capítulo de livro). Como resultado da análise central desta dissertação, que enfocou a quantidade de carga horária dos componentes curriculares da formação docente dos cursos de licenciatura do turno diurno e noturno da Universidade Federal da Bahia, a partir dos currículos dos 38 cursos, constatou-se que os currículos da UFBA não atendem ao mínimo de carga horária que deveria ser dedicada a essa formação. Observou-se ainda fragilidade da formação deste profissional pelo currículo que as instituições formadoras oferecem, a falta de inovações e avanços em relação à atualização curricular, o que pode incidir em possíveis lacunas no processo formativo de professor. Contudo, cientes de que a formação de professores não se restringe ao currículo, mas é extramuros, consideramos que as biografias dos estudantes revelam o conhecimento sobre estrutura escolar, sobre currículo e sobre o que é ser professor.

Palavras-chave: Licenciatura. Universidade. Formação docente. Carga horária. Currículo.

ABSTRACT

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Tabela 1 - Carga horária de formação docente e técnico-científica por grupos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.	43
Gráfico 1 - Carga horária técnico-científica e de formação docente dos componentes curriculares	45
Gráfico 2 - Dimensões pedagógicas	47
Gráfico 3 - Carga horária de estágios supervisionados.....	48
Gráfico 4 - Carga horária de práticas pedagógicas	49

SUMÁRIO

PREFÁCIO	10
1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 OBJETIVOS	14
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	15
2 ARTIGO I - HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO	19
2.1 INTRODUÇÃO ARTIGO I.....	20
2.2 ANTES DA INDEPENDÊNCIA: PERÍODO COLONIAL (1549-1808).....	21
2.3 PÓS-PROCLAMAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA: PERÍODO IMPERIAL (1827-1889).....	23
2.4 PERÍODO REPUBLICANO (1890-1984)	25
2.5 NOVA REPÚBLICA: RETOMADA DEMOCRÁTICA (1985 ATÉ OS TEMPOS ATUAIS).....	27
2.6 PERSPECTIVAS PARA O FUTURO.....	30
2.7 CONCLUSÃO ARTIGO I	32
REFERÊNCIAS ARTIGO I.....	33
3 ARTIGO II - FORMAÇÃO DOCENTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFBA: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS.....	39
3.1 INTRODUÇÃO ARTIGO 2.....	40
3.2 METODOLOGIA	41
3.3 RESULTADOS	42
3.3.1 A composição curricular dos cursos de licenciaturas da UFBA	42
3.3.2 Discussão.....	49
3.4 CONSIDERAÇÕES ARTIGO II.....	54
REFERÊNCIAS ARTIGO II	56
4 ARTTIGO III - A VOZ DOS ESTUDANTES NA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.....	59
4.1 INTRODUÇÃO	59
4.1.1 Formação Docente.....	60
4.2 METODOLOGIA	61
4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
4.4 CONSIDERAÇÕES ARTIGO III.....	70
REFERÊNCIAS ARTIGO III.....	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	77

PREFÁCIO

Esta dissertação está estruturada sob a forma de coletânea de artigos e um capítulo de livro:

- **Artigo 1:** CHAVES, E.; VERAS, RM. (2020). **Histórico sobre a formação de professores:** políticas de formação. (a ser submetido à Revista Interfaces da Educação /UEMS)
- **Artigo 2:** VERAS, RM; CHAVES, E; SILVA, DL. (2019). Formação docente dos cursos de licenciatura na UFBA: análise dos currículos. **Revista Educação (UFSM)**, v. 44. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38110/pdf>.
- **Capítulo:** CHAVES, E.; VERAS, RM. (2020). A voz dos estudantes na análise da formação docente dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia. Capítulo 5. *In:* Veras, RM; Figueredo, WN (org.). **Formação docente para ensino básico e superior na contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2020. Cap. 5 (no prelo)

Além desses produtos, outros também foram desenvolvidos durante o período de mestrado. Apesar de não estarem compondo a dissertação, considero importante referenciá-los aqui, porquanto abordam sobre igual temática e faz parte do percurso acadêmico desta autora, enquanto pesquisadora e discente do Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU/IHAC/UFBA).

- **Artigo:** VERAS, RM; FIGUEREDO, WN; KURATANI, SM; CHAVES, ES. Formação de professores na Universidade Federal da Bahia: análise das licenciaturas noturnas. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 2020. (no prelo)
- **Capítulo de livro:** SILVA, DL; MULCAHY, D; CHAVES, ES; PRATES, MG, VERAS, RM. Initial teacher education degree programs in Bahia, Brazil and in Newfoundland and Labrador, Canada. *In:* VERAS, RM; FIGUEREDO, WN (org.). **Formação Docente para ensino básico e superior na contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2020. Cap. 7 (no prelo).
- **Trabalhos completos publicados em anais de congressos:**
 VERAS, R. M.; CHAVES, E. S.; SILVA, D.; PASSOS, V.; PRATES, M.; LEMOS, O. Formação inicial docente na UFBA: o papel do PIBID. *In:* CONGRESSO IBEROAMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 8, 2019, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: CIAIQ, v. 1. p. 42-52. Tema: Investigação Qualitativa em Educação

 VERAS, R. M.; SILVA, D. L.; CHAVES, E. S.; CARNEIRO, G.; AMORIM, H.; MORAES, M. A. Educação em direitos humanos nas licenciaturas: um estudo de caso na UFBA. *In:* CONGRESSO IBEROAMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 8, 2019, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: CIAIQ, v. 1. p. 651-660. Tema: Investigação Qualitativa em Educação.
- **Resumos expandidos publicados em anais de congressos:**

CHAVES, E. S.; VERAS, R. M. A Análise da percepção discente acerca da formação docente nos cursos de licenciatura da UFBA. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DA ANFOPE*, 12, 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANFOPE, 2019. Salvador: EDUFBA, 2019. v. 1, p. 476-479. Tema: Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência.

CHAVES, E. S.; VERAS, R. M.; PRATES, M. G. C. Análise curricular dos cursos de licenciatura da UFBA. *In: CONGRESSO: PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO UFBA 2019*, [s.n], 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: EDUFBA, 2019. v. 1. p. 1396.

VERAS, R. M.; CHAVES, E. S.; SILVA, D. L. Análise da formação docente dos cursos de licenciatura na UFBA. *In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC*, 70, 2018, Alagoas. **Anais [...]**. Alagoas: UFAL, 2018. v. 1. p. 874-876.

- **Resumos publicados em anais de congressos:**

VERAS, R. M.; FIGUEREDO, W. N.; KURATANI, S.; CHAVES, E. S. Teacher education at Universidade Federal da Bahia, Brazil: the Curriculum Of The Nighttime Courses. *In: TEACHER EDUCATION POLICY IN EUROPE*, 2018, Braga. **Anais [...]**. Braga: TEPE. v. 1. p. 1.

1 INTRODUÇÃO

A universidade pública desempenha um papel fundamental na formação dos docentes; por isso, é importante entender o conceito de formar e formar-se em um espaço público, o que nos leva a um questionamento sobre as concepções distintas do que é formação e socialização desse espaço. Ambos são iguais em seus significados, se completam em suas dimensões de importância no processo formativo, porém é importante investigar como se dá esse processo de socialização na formação dos futuros profissionais da educação (SILVA JÚNIOR, 2015).

Merece ser ressaltado que o professor, por ser uma das mais antigas profissões, ainda se encontra em um processo evolutivo no que tange à sua formação no Brasil. Desde a colonização dos portugueses, onde os mesmos trouxeram os jesuítas como os primeiros formadores de docentes na colônia, após 49 anos de colonização (SAVIANI, 2009), o processo formativo de docentes no Brasil passou por inúmeros contextos históricos até chegar à configuração atual desse ofício, que foi definida, principalmente, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996. Esta normatizou, dentre outras prerrogativas, a obrigatoriedade de formação acadêmica de ensino superior (licenciaturas) no Brasil (BRASIL, 2002). As licenciaturas são cursos universitários que visam especificamente a formação acadêmica de professores da educação básica, diferentemente dos bacharelados que visam formar academicamente para as demais atuações profissionais. Assim, as licenciaturas precisam se preocupar não somente com o ensino, a pesquisa e a extensão, mas também com os estágios supervisionados no âmbito da educação básica, exigidos nos currículos dos cursos.

A formação inicial docente está diretamente relacionada com a educação básica, uma vez que a compreensão sobre o que é ensinar se reflete nos currículos dos cursos de formação de professores (GATTI et al., 2009; SIMÃO et al., 2009). A educação básica é compreendida pelas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio e, de acordo com a Lei 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 29, 32 e 35, ficam estabelecidos os objetivos de cada etapa da educação básica.

Assim, a primeira etapa, a educação infantil (art. 29 da LDB/1996), tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). A segunda, ensino fundamental (artigo 32 da LDB/1996), tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Inciso I, art. 32), a compreensão do ambiente

natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (Inciso II, art. 32), o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (Inciso III, art. 32) e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Inciso IV, art. 32). Quanto à terceira etapa, o ensino médio, suas finalidades são: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos (Inciso I, art. 35), a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Inciso II, art. 35), o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Inciso III, art. 35) e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Inciso IV, art. 35).

Aprender a ensinar constitui um processo difícil e com várias dimensões a serem trabalhadas e estudadas por esses profissionais, que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspectivas, de crenças e de práticas, que marcam a transição de aluno a professor (FLORES, 2014).

Ressalta-se que os principais diagnósticos detectados na educação básica, apontados por alguns estudiosos são, principalmente, a falta de ênfase em matérias que enfocam a formação docente, assim como a falta de integração entre estas disciplinas (didáticas, práxis pedagógicas, entre outras) e as disciplinas mais relacionadas à área do conhecimento (GATTI; NUNES, 2009; GATTI, 2010; NÓVOA, 2001).

Segundo Libâneo (2015), a formação dos professores permanece praticamente inalterada em termos de concepção formativa e formatos curriculares, sendo pouco afetados por mudanças legais, pelas políticas e diretrizes curriculares oficiais. É real, segundo o autor, ver nos cursos de formação a falta de integração entre teoria e prática, ainda que de modos diferentes, quando se analisa a licenciatura em pedagogia e as licenciaturas de conteúdo específicos. Destarte, é importante refletir sobre os desafios atuais, tendo como resultados a investigação mais recente no domínio da formação docente.

Nesse sentido, Flores (2014) assinala que a formação de professores tem um impacto real no futuro do profissional, pois se o ensino e a aprendizagem têm um nível de excelência, conseqüentemente; existirá no futuro profissionais qualificados e com excelente formação.

Nóvoa (2013, p. 142) ainda demonstra que nas últimas décadas do século XX a aquisição progressiva de um estatuto superior (universitário) para formação de professores acarretou a autonomia desse processo em relação à profissão. Prosseguindo, afirma que os modelos universitários sempre terão seu lugar no processo formativo de docentes, entendendo que o processo de ensinar e formar professores é uma tarefa criativa, e que “quem tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, transforma e elabora um novo conhecimento no próprio ato pedagógico”.

Deve-se salientar, portanto, que o curso de licenciatura habilita o professor para lecionar no ensino básico no Brasil, diferente dos bacharelados que visam formar academicamente para as demais atuações profissionais.

Dados recentes do último Censo Escolar da Educação Básica – pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação – (BRASIL, 2020) registraram que, em 2019, no Brasil, há 2,2 milhões de docentes em exercício na educação básica. A maioria atua no ensino fundamental (62,6%) – o equivalente a 1.383.833 docentes. As estatísticas revelam que “Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 84,2% têm nível superior completo (80,1% em grau acadêmico de licenciatura e 4,1% de bacharelado) e 10,6% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados, ainda, 5,2% com nível médio ou inferior.” (BRASIL, 2020, p. 9)

Tecidas essas reflexões iniciais, ressalta-se que a presente pesquisa desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU) está de acordo com a linha de estudo em Gestão, Formação e Vida Universitária. Nesse sentido, apresenta-se como **questão norteadora** desse estudo: De que maneira estão sendo formados os estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia?

Pretende-se, portanto, com este estudo, aprofundar os conhecimentos em torno da formação dos docentes, com o intuito de contribuir para uma formação docente consolidada, valorizando o conhecimento desse profissional dentro da sua prática e experiência, gerando reflexões e assim reconstruindo o seu espaço acadêmico.

1.1 OBJETIVOS

O **objetivo geral** é analisar a formação inicial docente dos cursos de licenciatura da UFBA. Para tanto, trazemos como **objetivos específicos**:

- realizar uma análise histórica da formação inicial dos professores no Brasil;
- analisar a estrutura curricular dos cursos de licenciaturas da UFBA, atentando para os componentes que tratam da formação docente;
- investigar a percepção discente acerca da formação docente nos cursos de licenciatura da UFBA.

Com o intuito de atender estes objetos de pesquisa, esta dissertação foi estruturada sob a forma de coleção de artigos – um publicado, outro a ser submetido a processo de avaliação para publicação, bem como um capítulo de livro a ser publicado em 2020 pela EDUFBA.

Desta forma, o primeiro artigo nomeado *Histórico sobre a formação de professores; políticas de formação* analisou, a partir de uma revisão bibliográfica, as trajetórias ocorridas na educação, em suas políticas públicas quanto à formação de professores no Brasil.

No segundo artigo intitulado *Formação docente dos cursos de licenciatura na UFBA: análise dos currículos*, foi realizado um estudo documental curricular dos 38 cursos de licenciatura da UFBA, onde verificou-se, na matriz curricular de cada licenciatura, a carga horária ofertada nos componentes curriculares voltados para a formação pedagógica (dimensões pedagógicas, estágios e práticas pedagógicas) e para a formação técnico-científica no rol de disciplinas obrigatórias. Foram estudados, no total, 1.355 componentes curriculares obrigatórios.

O capítulo do livro, sob o título *A voz dos estudantes na análise da formação docente dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia*, trata de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, por meio de narrativas orais, obtidas através de entrevistas semiestruturadas. Optou-se pelo estudo de caso devido à relevância de compreender a percepção dos estudantes acerca da formação docente ofertada na Universidade Federal da Bahia.

Ressaltamos que, por se tratar de uma dissertação a ser consultada em Repositório da UFBA, adequamos este trabalho às normatizações da mais recente versão da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT – NBR 6023, 2018) e *Manual de estilo acadêmico* (LUBISCO; VIEIRA, 2019).

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa teve aprovação em Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da

Universidade Federal da Bahia, sob número CAAE 03239218.4.0000.5531. Como desdobramento desta dissertação, foi proposto analisar a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, assim como a percepção dos estudantes sobre a formação docente ofertada nesses cursos e o histórico da principal lei de formação docente, que originou a Lei das Diretrizes e Bases.

Para tanto, o estudo foi realizado a partir da pesquisa qualitativa, que é um método de investigação científico, focado em determinado assunto que esteja relacionado com o objeto de estudo, analisando assim as suas particularidades e experiências individuais. Tenta ainda compreender suas percepções acerca do objeto a ser estudado (GODOY, 1995).

Como esta dissertação está estruturada em formato de coleção de artigos, a metodologia será explicada em três etapas, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para o primeiro artigo foi necessário realizar uma revisão bibliográfica selecionando-se livros, artigos científicos, artigos publicados em periódicos, em anais de congressos, seminários e conclaves disponíveis na base de dados do *Scielo* e Google Acadêmico, que trouxeram contribuições para o objeto da pesquisa e possibilitou uma reflexão acerca do contexto histórico no qual foi desenvolvida essa profissão, e o seu cenário atual.

O segundo artigo trata de um estudo exploratório, com abordagem qualitativa e do tipo documental. Na pesquisa foram analisados 38 currículos de cursos de graduação na modalidade Licenciatura, considerando a oferta de cursos diurnos e noturnos, nas 17 áreas a seguir: ciências biológicas, ciências naturais, computação, ciências sociais, dança, desenho e plástica, educação física, filosofia, geografia, história, letras, física, matemática, música, pedagogia, química e teatro.

O acesso às matrizes curriculares dos cursos foi obtido por meio do Sistema Acadêmico da Universidade Federal da Bahia (SIAC), que disponibiliza para consulta pública as informações pertinentes para a pesquisa. Deste modo, foi verificada, na matriz curricular de cada licenciatura, a carga horária ofertada nos componentes curriculares voltados para formação pedagógica (dimensões pedagógicas, estágios e práticas pedagógicas) e para formação técnico-científica no rol de disciplinas obrigatórias. No total, foram analisados 1.355 componentes curriculares obrigatórios, distribuídos nos 38 currículos, no período de abril/maio de 2018. Foram eleitos, para esta pesquisa, apenas os cursos presenciais, cuja oferta é regular e permanente e por passarem por atualizações e avaliações periódicas. A análise dos dados foi realizada a partir do cálculo de proporção no *Excel* do pacote *Office*. Este estudo já foi realizado

e aprovado pela *Revista Educação* da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O terceiro trabalho é um estudo de caso que será publicado em capítulo de livro, onde foi realizada uma abordagem qualitativa, por meio de narrativas orais, obtidas através de entrevistas semiestruturadas. Optou-se pelo estudo de caso devido à importância de compreender as características ímpares da problemática na Universidade Federal da Bahia, buscando as potencialidades e carecimentos próprios desse espaço com relação ao objeto em análise.

A pesquisa foi realizada no campus da Universidade Federal da Bahia. Participaram do estudo 62 estudantes em 11 grupos focais e 33 entrevistas individuais, com um tempo médio de 15 minutos. Destes, 8 entrevistados são do curso de Pedagogia, 1 de Teatro, 5 de Letras Vernáculas, 2 de Dança, 5 de História, 10 de Geografia, 6 de Biologia, 1 de Letras-Português, 8 de Física, 2 de Ciências Naturais, 4 de Letras-Inglês, 5 de Química, 1 de Ciências Sociais, 3 de Matemática e 1 de Letras Português-Inglês. Dos estudantes participantes, 20 estavam matriculados no turno noturno e 42 no diurno. O método de saturação das respostas foi a técnica utilizada para montar o banco de dados.

Por meio de tópicos previamente elaborados e validados em teste piloto, foram realizadas as entrevistas e os grupos focais com a gravação de áudio e transcrição fidedigna no programa de textos *Microsoft Word* 2013. As entrevistas duraram, aproximadamente, 15 minutos. Os grupos focais tiveram a duração média de 40 minutos. As falas transcritas foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo (AC), a partir da sistematização proposta por Bardin (2016). O método proposto por ele é composto por três fases, a saber: (1) a pré-análise, uma análise preliminar do material e organização do mesmo, envolvendo a leitura exaustiva do material, atentando-se para as questões de exaustividade, representatividade e homogeneidade que devem ser observadas nesse primeiro momento; (2) a exploração do material, com a administração sistemática dos dados, realizando a codificação e organização, baseando-se nas decisões resultantes da primeira etapa, e o (3) tratamento dos resultados e interpretação, que se referem à significação dos resultados, possibilitando as inferências e interpretações. Em cada etapa há um processo cauteloso e exaustivo de organização e discussão dos dados com o problema de pesquisa e a teoria adotada.

Nesse estudo foi realizado a AC categorial temática, que busca o tema como definição central; “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2016, p. 35). O tema revela-se enquanto unidade de registro, sendo um

recorte dos sentidos evidenciados no conteúdo, ou seja, é uma unidade de significação, que mantém relação com os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa.

2 ARTIGO I - HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

RESUMO

O estudo historiográfico das políticas de formação e incentivo à educação brasileira é de suma importância para que se entenda a estruturação do processo de formação inicial dos professores nos moldes atuais. Em vista disso, o presente artigo objetiva fazer uma análise histórico-legal com enfoque nas principais legislações que constituíram o processo de consolidação da formação de professores da educação básica do Estado Brasileiro – um dos pilares para o desenvolvimento e crescimento social e econômico de uma nação. Com isso, foi realizada uma revisão bibliográfica, selecionando-se livros, artigos científicos, artigos publicados em periódicos, em anais de congressos, seminários e conclaves, disponíveis na base de dados do *Scielo* e *Google Acadêmico*, apresentando grande contribuição para a elucidação do objeto de pesquisa e seu entendimento.

Palavras-chave: Formação. Professores. Educação básica. Políticas educacionais.

ABSTRACT

The historiographic study of incentives and academic policies for Brazilian education is very important to understand the structuring of the process to initial teacher education in the current way. Then, this article search a historical-legal analysis, focusing on the main laws that constituted the process of consolidating the academic education of basic education teachers in the Brazilian State, which is one of the strategic points for the development and social and economic growth of one nation. This article was made through a bibliographic review, selecting books, scientific articles, articles published in periodics, in the congress, seminars and conclaves proceedings, available in the *Scielo* and *Google Scholar* database, making a great contribution to the elucidation of the research object and its understanding.

Keywords: Training. Teachers, Basic education. Educational policies

2.1 INTRODUÇÃO ARTIGO I

A educação é um dos pilares fundamentais de toda sociedade. Pensar em sua estruturação abarca, sobretudo, a maneira como os processos formativos para a docência estão organizados e sua implicação no panorama social. Com isso, este estudo teve como objetivo principal apresentar uma perspectiva histórica com foco principal na história das políticas educacionais da formação docente brasileira.

Para Saviani (2009), durante todo o período colonial (ou pré-independência), desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implementadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI, em 1808, nunca se manifestou preocupação explícita com a questão da formação de professores.

Romanelli (2017), por sua vez, assinala que a estrutura do ensino, desde a época da colonização até os dias atuais, nunca estivera organizada à base de um sistema nacional. O que existiam eram os sistemas estaduais, sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação.

No Brasil, a questão da formação de professores vem se apresentando em um processo evolutivo, perpassando por modulações políticas em cada período, com constantes mudanças no preparo da formação dos docentes, verificando-se uma certa descontinuidade, mas sem rupturas, e que vai se ajustando até a Carta Magna de 1988, quando a educação apresenta 32 dispositivos inscritos na mesma. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi considerada um grande avanço para a formação de professores, já que desencadeou uma série de mudanças nos processos de formação inicial de professores da educação básica. Dentre outras medidas, a partir da publicação da LDB, passou-se a exigir o nível de licenciado para atuar na docência. Em 2002 as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: ensino infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos e educação especial. (GATTI; BARRETO, 2009).

A institucionalização e o currículo desses cursos compõem um campo de acirradas discussões devido aos problemas que vêm enfrentando há várias décadas. Saviani (2009), constata que, mesmo após dois séculos de sucessivas transformações no processo de formação de professores, ainda persistem precariedades nas políticas formativas desses profissionais;

ainda não obtiveram êxito em estabelecer um padrão de unidade consistente de preparação a esses docentes, que venha a fazer face aos problemas atuais enfrentados pela educação no país.

Para Flores (2014), é de grande relevância a reflexão sobre as adversidades atuais, tendo em conta os diversos resultados de investigação neste tema, e como vêm se apresentando a formação dos professores, sendo entendida em diferentes contextos. Nesse sentido, foi desenvolvido um estudo historiográfico, a fim de elucidar as políticas educacionais criadas ao longo de todo um processo formativo educacional. Realizou-se uma revisão bibliográfica selecionando-se livros, artigos científicos publicados em periódicos, em anais de congressos, seminários e conclave disponíveis na base de dados do *Scielo* e Google Acadêmico, que trouxeram contribuições para o objeto da pesquisa. Este estudo ofereceu uma reflexão acerca do contexto histórico no qual foi desenvolvida a docência até o modo em que se encontra no cenário atual, e foi perfazendo toda a trajetória histórica e política do Brasil-colônia até a Constituição Cidadã de 1988, onde se observa as grandes modificações no processo de formação de professores.

Desta forma, para melhor exploração do tema, este estudo foi dividido em períodos históricos: Período Colonial (1549-1808), Pós-Proclamação da Independência – Período Imperial (1827-1889), Período Republicano (1890-1984), Nova República – retomada democrática (1985 até os tempos atuais), e Perspectivas para o futuro.

2.2 ANTES DA INDEPENDÊNCIA: PERÍODO COLONIAL (1549-1808)

No Brasil, a educação teve sua gênese com o início da colonização dos portugueses. No entanto, esta ocorreu de maneira desestruturada, como assinala Holanda (1995, p. 43) “pioneiros da conquista do trópico para a civilização [...] essa exploração dos trópicos não se processou em verdade por empreendimento metódico e racional, não emanou de uma vontade construtora e enérgica: fez-se antes com desleixo e certo abandono.” A educação, concomitantemente ao processo colonizador desorganizado, também sofreu com a falta de planejamento e de interesse por parte da Coroa.

Quarenta e nove anos após aportar em águas brasileiras, é enviada ao Brasil a primeira embarcação lusitana que continha jesuítas – os pioneiros na educação brasileira. No entanto, é importante ressaltar que, durante esse período, não havia escolas de formação de professores em território brasileiro e a educação básica ficava unicamente a cargo dos jesuítas. O processo de consolidação educacional no Brasil pode ser subdividido em duas fases: pós-proclamação

da independência e colonial, esta última podendo ainda ser subdividida em outras três: período jesuítico (1549-1759), período pombalino (1759-1808) e período joanino (1808-1822) (ARANHA, 1996).

O período jesuítico, que se iniciou no ano de 1549 e teve duração de 210 anos, se caracterizou pela catequização abundante dos índios, assim como uma educação mais vasta oferecida aos filhos dos colonos, que ultrapassava a leitura, escrita e contas, típicos da escola elementar, e se dilatava até a formação da elite intelectual, assim como de novos sacerdotes (ARANHA, 1996). Esse período pode ser dividido em duas fases: a fase heroica e a fase *Ratio Studiorum*.

A fase heroica, e também a inicial da ocupação jesuítica em terras brasileiras, baseou-se, sobretudo, no plano de instrução educacional confeccionado pelo padre Manoel da Nóbrega, que era composto basicamente do ensino do canto orfeônico, doutrina cristã, música instrumental, e português (aos indígenas), resultando no aprendizado agrícola; por outro lado, nos estudos da gramática latina para aqueles estudantes que desejassem ingressar no ensino superior (MARTINS, 2009). Como assinala Romanelli (2017, p. 39), “a parte da população escolar que não seguiu carreira eclesiástica, encaminha-se para a Europa a fim de completar os estudos na Universidade de Coimbra, de onde deveriam voltar letrados”. Durante essa fase, o principal público-alvo do ensino era a elite colonial e os indígenas.

A segunda fase da ocupação jesuítica se destacou pelo desenvolvimento do método *Ratio Studiorum* pela Companhia de Jesus, que consistia em um combinado de código, programa e lei orgânica que eram aplicados nas instituições de ensino jesuíticas. Deve-se ressaltar que essa fase foi marcada pelo ideal pedagógico de cunho universalista, uma vez que era um plano adotado por unanimidade entre todos os padres jesuítas; e elitista, uma vez que era destinado aos filhos da elite colonial e não aos indígenas (MARTINS, 2009). Percebe-se que, em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, p. 3).

Já no período pombalino (1759-1808), instaurado por Portugal em terras brasileiras, a criação do sistema de ensino laico era objetivada em contraposição ao modelo de ensino jesuíta, fortemente ligado à religião. Para Romanelli (2017, p. 36), “inúmeras foram as dificuldades decorrentes da expulsão dos jesuítas até as primeiras providências para a substituição dos educadores que transcorreu um lapso de 13 anos. Essa expulsão desmantelou toda uma estrutura administrativa de ensino na colônia”.

Os pontos de maior destaque do período pombalino foram a imersão dos ideais portugueses no contexto iluminista, que pretendia, utilizando como mecanismo principal a educação, conformar a ordem política, adequando então cada um ao lugar que lhe fora reservado por sua origem de classe, e as aulas régias que, a partir da estruturação em disciplinas isoladas, deram origem ao ensino fundamental tal como é compreendido hoje (MARTINS, 2009). Contudo, vale destacar que o período pombalino não logrou sucesso, por falta de investimentos da Coroa na sua colônia, motivada, sobretudo, pelo temor de que, através da educação, se propagasse no Brasil ideias emancipacionistas.

No ano de 1808, com a vinda da família real para o Brasil, o período joanino originou-se e se estendeu até o ano de 1827. Esse período traduz-se “nas primeiras tentativas descontínuas e intermitentes de se organizar a educação com responsabilidade do poder público, representado pelo governo imperial” (SAVIANI, 2009). Para além disso, a prioridade da família real foi o estabelecimento do ensino superior em detrimento do ensino fundamental (MARTINS, 2009).

2.3 PÓS-PROCLAMAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA: PERÍODO IMPERIAL (1827-1889)

A Lei das Escolas de Primeiras Letras, datada de 15 de outubro de 1827, para Martins (2009), pode ser considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases por trazer, em seus artigos, elementos que orientavam ou organizavam o ensino brasileiro. Em seu artigo 5º, há indicação no documento que os docentes que não tivessem o necessário preparo para ensinar, deveriam o fazer por conta própria nas escolas das capitais, sinalizando a falta de investimento público destinado à formação docente (BRASIL, 1827). Devido a essa lei e durante o período em que a Constituição de 1824 estava em vigor, foi propagado o método Lancasteriano, que também é conhecido como monitorial/mútuo, nas escolas de ensino primário. Nesse método, a responsabilidade acadêmica se divide entre professores e alunos, realizando todos os trabalhos com todos os alunos ao mesmo tempo (MARTINS, 2009).

O método Lancasteriano, no entanto, segundo Martins (2009), continuou enfrentando as mesmas dificuldades vistas no período pombalino, e repetidamente aos séculos anteriores, dando continuidade à desvalorização da atividade docente no Brasil. No ano de 1834 foi publicada a Lei de nº 16, datada de 12 de agosto, conhecida como Ato Adicional, que descentralizou o ensino e designou como responsabilidade das assembleias legislativas das províncias a manutenção da instrução primária (artigo 10, §2º) (MARTINS, 2009).

Na tentativa de melhorar a formação de professores foram então criadas as primeiras escolas que preconizavam uma formação específica para esses docentes, denominadas Escolas Normais. A primeira Escola Normal foi a de Niterói em 1835, seguida da Bahia, em 1836, e do Ceará. O conteúdo programático dessas escolas era composto pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se acreditava era que os professores deveriam ter o conhecimento dos conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, não levando em consideração o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

A formação docente, por intermédio das escolas normais, adotada a partir de 1835, somente adquiriu certa estabilidade após 1870, e permaneceu ao longo do século XIX como uma possibilidade sujeita a objeções. Para Couto Ferraz (FERRAZ *apud* SAVIANI, 2009), as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados.

Segundo Bastos (2019), o método monitorial/mútuo não correspondia às expectativas dos propagandistas no Brasil e, na Europa, uma das causas do insucesso era a ausência de um edifício escolar, local apropriado para o ensino, bem como a falta de materiais escolares de acordo com as recomendações dos idealizadores. Paralelamente a isso, era comum a ausência de materiais escolares adequados para o desenvolvimento das atividades, sendo estes um dos fatores fundamentais e prejudiciais na implantação e difusão do método, mostrando a precariedade do ensino. Por essas razões, as Escolas Normais foram fechadas e reabertas periodicamente devido a sua precariedade (ARANHA, 1996). Os progressos das escolas só tiveram início a partir de 1889, em decorrência dos ideais republicanos (AZEVEDO, 1944). Para Saviani, segundo os reformadores, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890 *apud* SAVIANI, 2009, p. 145).

2.4 PERÍODO REPUBLICANO (1890-1984)

A Constituição Republicana de 1891, observando a descentralização proveniente do Império, com relação ao ensino secundário e superior, descentralizou o ensino primário que passou a ser competência dos estados, e os primeiros passaram a ser competência da União. No entanto, em 1892, realizou-se a primeira reforma educacional que abrangia o ensino primário e normal. Com essa reforma foram criadas três escolas normais e o panorama de políticas de formação de professores começa, enfim, a mudar (MARTINS, 2009). Esse período foi denominado de “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais”, e se estendeu dos anos de 1892 até 1932, cujo marco inicial foi a Escola Normal Paulista, tendo como anexo escolas modelos (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011), nas quais haviam aulas práticas e experimentação de modelos pedagógicos (AZEVEDO, 1944).

Com a reforma instituída pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira traçou o caminho efetivo de introdução da Pedagogia na Universidade através dos Institutos de Educação – espaço de cultivo da educação entendida não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa – cuja proposta era erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais. Todavia, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, tais institutos passaram a ter nível universitário, mas falharam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p. 79-80). Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola para Professores.

Pelo exposto, percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais, caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72).

Esse movimento se caracterizou pelos pensamentos liberais de democracia e defesa da educação pública de qualidade e universal, conhecido como movimento Escola Nova ou *escolanovismo* que, infelizmente, não se consolidou devido às condições impróprias para a formação dos professores, tais como: falta de recursos didático-pedagógico, discussão sobre a prática pedagógica tradicional e por falta de professores bem preparados (BORGES AQUINO; PUENTES, 2011).

Ao final da criação dos Institutos de nível superior, foi promulgada a Constituição de 1934, que foi marco inicial para a organização da educação no país. A partir dessa Constituição de 1934, criaram-se conselhos nacional e estaduais da educação, onde foi determinado um mínimo de verbas a serem aplicadas ao ensino, reconhecendo a educação como direito de todos (RIBEIRO, 1993). Tal Constituição teve como referência a Constituição de Weimar (1919), que enunciou e assegurou os direitos sociais. A Constituição de 1934 instituiu políticas de promoção do acesso ao ensino e a erradicação do analfabetismo, ao mesmo tempo, estabelecendo novos impostos para que se desse a continuidade do ensino público gratuito, e mudando de vez o panorama educacional que antes era majoritariamente elitista. A partir dessa Constituição, passa-se a repensar no intuito de atingir um número maior da população (BRASIL, 1934).

Todavia, os efeitos da Constituição de 34 foram cessados com a promulgação da Constituição de 1937. Famosa pela denominação de Constituição Polaca, restringiu inúmeros avanços referentes aos direitos fundamentais e aos direitos de acesso ao ensino positivados na Constituição de 1934. Retirou a vinculação de receitas para a educação, não estabeleceu imunidade de tributos para as instituições educacionais, colocou o Estado como subsidiário da família e do segmento privado na oferta da educação (MARTINS, 2009).

Em 1939, a partir do Decreto-lei de número 1.190, datado de 4 de abril, os Institutos educacionais do Distrito Federal e São Paulo foram promovidos ao nível universitário, compondo então a base dos estudos superiores de educação e sobre essa base se organizaram os cursos de formação de professores para escolas secundárias. Todavia, para Saviani (2009), ao serem generalizados, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais que eram incumbidas de fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. Conforme previsto no decreto lei acima citado, foi adotado o modelo 3+1, que se caracteriza pelo tempo de duração de 3 anos para se formar em bacharel, e mais 1 de curso para aqueles que quisessem lecionar (BRASIL, 1939).

Na década de 40, em pleno regime do governo de Getúlio Vargas, ocorreram várias reformas no ensino, entre 42 e 46, que receberam a denominação de Leis Orgânicas do Ensino. A ideologia política de ressaltar o patriotismo e nacionalismo fascista foi potencializada por essas reformas. No ano de 1946, com a lei 4.024, há a promulgação de uma nova Constituição, que retomou inúmeros direitos anteriormente previstos na Constituição de 1934, sobretudo no que tangia à educação. Ressalte-se que, nesse período, também foi apresentado o primeiro

anteprojeto de lei da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que devido a desavenças políticas, só foi efetivamente publicada em 1961, com conteúdo atrasado e produto dos interesses das classes dominantes de poder (ARANHA, 1996).

Na década subsequente à promulgação da LDB, nos anos 70, em decorrência da lei de número 5.692/71 (BRASIL, 1971), a formação docente para o antigo ensino primário, que se chamava primeiro grau, e hoje apresenta a denominação de ensino fundamental I, foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante nesse período. A partir do ano de 1980, houve um movimento pela reformulação do curso de pedagogia e licenciaturas, que adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (SAVIANI, 2009).

Esta década foi, então, fortemente marcada pelo modelo da lógica, ou seja, os professores eram treinados para exercerem sua profissão com uma visão pragmática, autoritária e positivista, onde havia sempre soluções teóricas para todos os problemas educacionais. Era considerado um bom professor aquele que tivesse domínio do conteúdo a ser ministrado e das técnicas para expor tais conteúdo. Assim sendo, esse período marca a formação docente tradicional.

2.5 NOVA REPÚBLICA: RETOMADA DEMOCRÁTICA (1985 ATÉ OS TEMPOS ATUAIS)

Nos anos 80, já se admitia o fracasso educacional da LDB de 1961, que fora publicada com uma defasagem de cerca de 30 anos da sua confecção original e, por essa razão, levou-se à publicação da Lei de número 7.044/82, que desobriga das escolas a profissionalização, sendo retomada a formação geral (ARANHA, 1996). No que se refere à formação docente, houve, mais uma vez, falta de critérios e descasos que resultaram na desativação das Escolas Normais, dando lugar à habilitação em Magistério. Por outro lado, a Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã por trazer um avanço significativo na alocação e significação dos direitos fundamentais em sua carta, trouxe progressos consideráveis no que diz respeito à educação, com aproximadamente 32 dispositivos que versam sobre ela (RANIERI, 2003).

Em seu artigo 208 e incisos, a Constituição impõe uma série de deveres ao Estado, que representam um progresso significativo em relação às normas anteriores, entre as quais se pode citar a progressiva universalização do ensino médio gratuito; a oferta de ensino noturno regular,

adequado às condições do educando, a ampliação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, dos 4 aos 17 anos de idade; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, especialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a seis anos de idade, oferta de assistência estudantil, objetivando suprir as necessidades mais básicas das pessoas que não possuem poder aquisitivo. Além da responsabilização do Poder Público, caso o mesmo não ofertasse educação básica pública, utilização de 18% da receita obtida dos impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, pela União, e 25% pelos estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 1988).

No entanto, a formação docente começou a ser pensada de uma maneira diferente, sete anos após a promulgação da Constituição, com o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado integrante do Ministério da Educação. Este instituiu a Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação (MEC) (BRASIL, 2015), criando metas e estratégias com delimitação de tempo a serem cumpridas.

Em 1996 foi promulgada Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que está para a educação no Brasil assim como a Constituição está para todo o aparato legislativo brasileiro. A LDB surgiu para alicerçar medidas que melhoraram o financiamento do ensino no Brasil e ampliaram o seu acesso. Vale ressaltar que a mesma é a mais importante lei brasileira no que se refere à educação, pois é composta por 92 artigos que abordam os diversos temas dentro da esfera educacional brasileira.

Especificamente acerca da formação de professores. A lei passou a determinar que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior. Em vista disso, a meta é estipulada para que, após a Década da educação, iniciada nos últimos dias de 1997, somente serão admitidos no ensino básico professores habilitados em nível superior (BRASIL, 1996).

Movido pelas discussões em torno da formação docente e das normas inscritas na CF/88 e na LDB/96, a partir dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) confeccionou inúmeros pareceres e diretrizes curriculares, que regulamentaram os cursos de graduação, e com eles a formação de professores. Entre esses pareceres, cabe destacar a Resolução n. 01/2002 do CNE (impõe princípios, concepções, formas de organização curricular, orientações para a elaboração dos projetos pedagógicos de curso, entre outros), e a Resolução n. 02/2002 do CNE (impõe a duração e carga horária das licenciaturas), que contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério para a

Educação Básica. A partir de então, esses cursos de licenciatura deveriam se adequar para ofertar, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas. Destas, 400 (quatrocentas) horas de prática pedagógica, 400 (quatrocentas) horas de estágio, 1.800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas de atividades acadêmico-científico-cultural (BRASIL, 2002).

Todavia, os cursos de formação inicial de professores no Brasil possuem seu direcionamento para a Resolução CNE/CP n. 02/2015, que elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015b). Essas diretrizes definem princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação. Com a criação dessas diretrizes em 2015, torna-se sem efeito as diretrizes anteriores (Resoluções n. 01/2002 e n. 02/2002 do Conselho Nacional de Educação – CNE), e estabelece-se um prazo às instituições de ensino superior, para que se ajustem às novas normas curriculares dos cursos de licenciatura até julho de 2017 (BRASIL, 2015b).

A alteração significativa das novas diretrizes para os cursos vigentes foi o aumento da carga horária total, com desdobramento nos princípios da organização curricular em suas dimensões específicas que são: conhecimento, prática e engajamento. Tais dimensões abarcam todos os conhecimentos e conteúdos específicos que se vinculam à formação pedagógica e seus fundamentos teóricos. O tempo de integralização curricular, que antes era de 2.800 horas; destas 1.800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (BRASIL, 2002d), passou a ser de 3.200 horas, destas, 2.200 horas de atividades formativas, que devem ser estruturadas por dois núcleos: formação geral e formação profissional (BRASIL, 2015b). As práticas pedagógicas e os estágios supervisionados têm sua carga horária definida, devendo ter dedicadas 400 horas cada (BRASIL, 2015a).

Observa-se, portanto, que todo o processo educacional é bastante complexo, e é inegável que as nossas políticas para formação de professores ainda não estão por alcançar uma educação com qualidade. Girox (1997), por sua vez, ressalta que a atividade docente é um exercício intelectual e que se faz necessário “encarar os professores como intelectuais transformadores”, por serem de fundamental importância na formação dos futuros cidadãos pensantes e críticos no país.

Todavia, apesar dessas recentes publicações das políticas públicas, Gatti (2010) aponta que esses profissionais da educação ainda têm em sua formação uma precariedade formativa,

visto que as instituições formadoras mantêm a sua matriz curricular defasada, segundo as novas e atuais diretrizes.

2.6 PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Dourado (2015) explica que o CNE designou uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, em 15 de setembro de 2004, formada por conselheiros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, com o objetivo de desenvolver estudos e proposições sobre a temática, inaugurando um novo marco educacional para o país. Vale ressaltar que, em 1996, foi criado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), mas só foi sancionado em 2001 com a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), traçando diretrizes e metas para a educação, com o intuito de que elas fossem realizadas até o fim do prazo estabelecido, que seriam de 10 em 10 anos, e seu principal objetivo era melhorar a educação no país. Hoje, o PNE, de lei nº 13.005/2014, firma metas e estratégias a serem cumpridas até 2024. (BRASIL, 2014). Implementando um novo marco normativo no processo de formação dos docentes, este documento prevê revisões e melhorias nos currículos do ensino superior, combinando formação geral e específica, com a prática didática e estágios.

No passado, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); atualmente, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais documentos vêm não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores, como prevê o parágrafo 1º do Artigo 5º, das Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e CNE/CP nº 04/2018 (BRASIL, 2017, 2018). Assim, torna-se importante refletir acerca da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica.

No cenário brasileiro, a concepção de referências para a formação docente precisa dialogar com as 10 competências gerais da BNCC, em concordância com a Resolução CNE/CP nº 02/2017: “ Na perspectiva de valorização e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do parágrafo 8 do art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da data de publicação da BNCC, de acordo com o art. 11 da lei n. 13.415/2017”. (BRASIL, 2017). Apesar disso, esse prazo foi adiado por três vezes e, atualmente, 22 de dezembro de 2019 era a data limite para a adequação dos cursos.

Consolidando esse avanço pretendido na qualidade da educação e formação de professores a BNCC, nos termos da Resolução nº 02/2017 e da Resolução CNE/CP nº 04/2018, apresenta 10 competências gerais que irão trazer um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para desenvolver os estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Tais competências são a seguir apresentadas: valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo em sua totalidade; exercitar a curiosidade intelectual de forma a abarcar todas as ciências; valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais do país e do mundo; utilizar diferentes linguagens, afim de ser entendidos pelos alunos, isso inclui (oral, visual, libras e escrita); compreender, utilizar e criar novas tecnologias digitais; valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais; utilizar de forma ética os dados e informações sobre diversos assuntos comuns, como direitos humanos, consciência socioambiental dentre outros; conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e mental; exercitar a empatia, o diálogo; agir pessoal e coletivamente com autonomia. Como preconiza o Artigo 205 da CF, essas competências deverão preparar os seus educandos para o exercício da cidadania e qualificá-los para o mundo do mercado de trabalho, promovendo em sua formação o pleno desenvolvimento das qualidades humanas (BRASIL, 2019).

Paralelo a isso, verifica-se que em pleno processo de modificações na educação, desponta um crescimento na Educação a Distância (EAD), uma modalidade de formação de docentes, amparada pela Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Essa lei corrobora com o andamento dessa modalidade para lograr um título superior. Ressalta que o poder público tem que incentivar essa nova modalidade através de vários programas de veiculação de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, como também na educação continuada de formação de professores LDB (1996).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), essa modalidade está se apresentando em plena expansão, principalmente nos graus acadêmicos de bacharelado, tecnológico e licenciatura. De acordo com o Censo da Educação Superior, um em cada cinco estudantes matriculados no ensino superior estuda a distância (INEP, 2018). Por outro lado, os cursos presenciais estão sofrendo com uma queda em suas matrículas nos cursos de licenciaturas. Os estudantes de educação a distância chegaram a quase 1,8 milhão em 2017 – o equivalente a 21,2% do total de matrículas em todo o ensino superior. Os dados do Censo revelam que “O aumento do número de ingressantes [em cursos de graduação] entre 2017 e 2018 é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 27,9% entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais

houve uma variação de -3,7%” (BRASIL/INEP, 2019, p. 15). Portanto, percebe-se que a EAD é uma perspectiva futura, mas, segundo dados do Inep, esses cursos são ofertados em maior quantidade por instituições privadas em detrimento das instituições públicas. Diniz-Pereira (2015) infere que tal fato leva a vários problemas a serem enfrentados, já que as instituições de ensino privado têm uma lógica de funcionamento diferente das instituições públicas. Para esse autor elas se fundamentam em seus discursos de sustentabilidade financeira, o estudante não é visto como um cidadão em formação, apenas como um cliente.

Diniz-Pereira (2015) aponta que esse tipo de modalidade, apesar de estar em plena expansão, pode somar aos impasses e desafios que a formação docente vem enfrentado nos últimos anos, fortalecendo a desvalorização e o desprestígio da profissão, bem como apresentando um ambiente desfavorável à formação desses profissionais.

2.7 CONCLUSÃO ARTIGO I

A educação no Brasil, historicamente, se desenvolveu de maneira desestruturada, devido ao processo de colonização desordenado. Além disso, ressalta-se que a história da educação é pouco conhecida e assimilada pela população brasileira, já que a igreja (inicialmente) e a universidade continuam mantendo a concepção dominante. Para Mignolo (2012) a ideia de América é uma invenção Europeia limitada à visão dos europeus de mundo e de sua própria história. A vinda dos jesuítas para ‘educar’ os índios brasileiros foi claramente uma ação colonialista que se reflete ainda hoje.

As primeiras universidades brasileiras não foram criadas e sim ‘transplantadas’ da Europa para o Brasil e eram totalmente excludentes, rejeitando negros e mulheres. Isso se traduz no que Quijano (2005) considera como colonialidade do saber, que operou na inferioridade de grupos humanos não europeus, repercutindo na divisão injusta do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Além do mais, a história da educação no Brasil nos foi “contada por *eles* e não por *nós*” (MIGNOLO, 2012, p. 40). E assim a herança colonial perpassa a nossa sociedade e, como consequência, os currículos escolares.

Durante séculos o problema educacional atingiu grande parte da população brasileira que, até a promulgação da Constituição Cidadã, era em alto índice analfabeta. Para além da desestruturação na esfera educacional, no que tange ao alunado, percebeu-se que a formação docente também acompanha a histórica precariedade estrutural da educação e só começa a ser pensada, de fato, a partir da LDB de 1996. Essa Lei de Diretrizes e Bases é um marco

educacional no país, publicada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e representa, até hoje, uma referência no cenário educacional.

Desde os anos 90, até os dias de hoje, houve inúmeras remodelações que abarcam a formação docente, de modo a fazer com que ela seja pensada, sobretudo, a partir da perspectiva pedagógica, mas que diferem da formação técnica dispensada a ela. Durante anos foi motivo de insucesso nos programas de formação de profissionais para lecionar, pois desprezava a chave principal do elemento fomentador da docência: a maneira como o professor se posiciona em sala de aula e a maneira como os alunos apreendem o conteúdo.

Frente a tais considerações, pode-se inferir que o futuro da educação brasileira é desafiador, mas o panorama é otimista, visto que mesmo com o modelo tradicional de ensino ainda sendo utilizado para formação dos docentes, há um avanço com a publicação dos pareceres do CNE e DCN, onde é possível enxergar uma evolução em torno do âmbito da educação.

Nesse sentido, com as novas diretrizes homologadas, desde 2017, da BNCC, as redes e sistemas de ensino devem estar aptos a reelaborar seus currículos, bem como se organizar e adaptar essa realidade em uma formação continuada aos professores, para que esses profissionais venham a se adequar às novas atividades propostas, oferecendo recursos necessários ao seu desenvolvimento. Paralelamente a essa nova realidade, se estabelece a EAD que, segundo dados do Inep, vêm apresentando crescimento significativo em cursos superiores, principalmente nas licenciaturas. Outrossim, é importante salientar que, assim como a formação docente nos cursos presenciais apresenta inconsistência em seus currículos, essa nova modalidade (EAD), além de reproduzi-la, tem comprometida as dimensões formativas de práticas e estágios, talvez não trazendo os benefícios esperados para a formação desses profissionais, bem como a sua devida valorização.

Contudo, é imprescindível que o Estado ofereça à sua sociedade uma educação de qualidade e de excelência, pois um dos direitos fundamentais de todo cidadão brasileiro é o direito à educação, que converge com o direito positivo, que por sua vez é reconhecida pela nossa Constituição Federal.

REFERÊNCIAS ARTIGO I

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT – NBR 6023**. Informação e documentação, referências, elaboração. São Paulo: ABNT, 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1944.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Maria Helena. Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX. *In: Histórias e memórias da educação no Brasil: O ensino monitorial mútuo no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2019. v. 2, cap. O ensino monitorial mútuo no Brasil, p. 44-45. ISBN 9788532631121.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando F.; PUENTES, Roberto V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 94-112, jun., 2011.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, RJ: Congresso Nacional [1934], Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7929 6 abr. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, v. 1, pt. I, p. 71. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 4 mar. 2002c, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em 2 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 4 de mar.2002d., p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> . Acesso em 2 de jan 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17719&Itemid= . Acesso em: 3 de jan 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4/2018, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na

Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 03 jan. 2020.

CNE-HISTÓRICO. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos (SP), v. 9, n. 3. p. 273-280, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun., 2015.

FLORES, Maria Assunção. Formação e desenvolvimento de professores: contributos internacionais: desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. *In*: FLORES, Maria Assunção. **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. 1. ed. Coimbra: Almedina, 2014. v. 1, cap. 10, p. 217-220. ISBN 9789724056456.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas /DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).

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

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GIROUX, A. Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

HOLANDA, Sergio Buarque. Raízes do Brasil: trabalho e aventura. *In*: HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil: trabalho e aventura**. 26. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995. v. 1, cap. 2, p. 43. ISBN 9788571644489.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-46132.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico:** trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 6. ed. rev. e ampl. Salvador : EDUFBA, 2019.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARTINS, Carlos Eduardo Behrmann Rátis. **Habeas Educationem**. Salvador: JusPodium, 2009.

MIGNOLO, Walter. **The idea of Latin America**. Victoria: Blackweell Publishing, 2012.

NÓVOA, Antonio. O professor pesquisador e reflexivo. **TV Escola**, 13 de set. 2001. Entrevista concedida ao programa Salto para o futuro. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>. Acesso em: 10 jan. 2019.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A.; SILVA JUNIOR, C. A.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 201-246.

RANIERI, Nina B. S. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: **Justiça pela qualidade na educação**. Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude. Todos pela Educação. São Paulo: Editora Saraiva, 2013, p. 55-103.

RIBEIRO, Paulo. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, ed. 4, p. 15-30, 1 fev. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003. Acesso em: 10 jan. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SÃO PAULO (1890), “Decreto n. 27, de 12/03/1890”. In: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Tomo I – 1889-1891.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. Construção de um espaço público de formação. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. Editora Unesp, 2015. Cap. 7, p. 133 -148.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga et al. Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 61-74, 2009. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_22_fom_prof_cont_colabortativos_amvsimao.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

SOARES, Marcelo; BERNARDO, Nairim. 20 anos da LDB: como a lei mudou a Educação. **Nova Escola** [online.], 19 dez. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo>. Acesso em: 9 jan. 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

3 ARTIGO II - FORMAÇÃO DOCENTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFBA: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS

Renata Meira Veras
Erika Silva Chaves
Daiane da Luz Silva

RESUMO

A formação de professores se constitui como um dos elementos decisivos para melhoria do sistema educacional, uma vez que a visão de profissionalismo docente subjaz a um determinado programa de formação, tanto no seu conteúdo, como na forma como está organizado. Com base nisso, esse estudo tem como objetivo analisar a carga horária das atividades formativas nos cursos de licenciatura da UFBA. A partir de uma pesquisa exploratória do tipo documental, foram analisadas 1.355 ementas de componentes curriculares obrigatórios distribuídos nos 38 currículos de cursos de licenciatura da UFBA, no turno diurno e noturno no período de abril/maio de 2018. Os resultados apontaram que com relação aos componentes que contemplam as dimensões pedagógicas, estágios supervisionados e práticas pedagógicas, cujos objetivos estão voltados para formação docente, os cursos que apresentaram expressiva carga horária foram o de Pedagogia, seguido de Teatro, Computação do turno noturno, Ciências Naturais e Educação Física. O curso que apresentou menor carga horária nesse grupo foi o de Dança do turno diurno. Sendo assim, verifica-se que a formação docente nos cursos de licenciatura da UFBA necessita de revisão para se adequar às novas exigências das Diretrizes Curriculares.

Palavras-chave: Licenciatura; Universidade; Formação docente.

ABSTRACT

Teacher training is one of the decisive elements for the improvement of the educational system, since the vision of professionalism underlies a given training program, both in its content and in the way it is organized. Based on this, this study aims to analyze the hours of training activities in UFBA undergraduate courses. Based on an exploratory research of the documentary type, 1,355 mandatory component components were analyzed in the 38 undergraduate curricula of the UFBA, in the daytime and night shift in the period of April / May 2018. The results indicated that in relation to components that include the pedagogical dimensions, supervised internships and pedagogical practices, whose objectives are focused on teacher education, the courses that presented an expressive workload were Pedagogy, followed by Theater, Night shift Computing, Natural Sciences and Physical Education. The course that presented the lowest hourly load in this group was Dance of the day shift. Thus, it is verified that the teacher training in UFBA undergraduate courses needs revision to fit the new requirements of the Curricular Guidelines.

Keywords: Initial Teacher Education; University; Teacher training.

3.1 INTRODUÇÃO ARTIGO 2

A formação inicial de professores é um campo complexo que envolve um crescente número de atores sociais e, em alguns países, diferentes níveis de ações governamentais. A discussão acerca da formação de professores evoca a relevância desse profissional para a construção do conhecimento, suscitando debates sobre o desempenho do seu papel político-pedagógico-social na sociedade e para o desenvolvimento do trabalho, sobretudo por meio da educação superior.

Nas últimas duas décadas tem sido crescente o número de estudos acerca da formação de professores. Apelos por professores de qualidade, resultados de qualidade e escolas de qualidade se tornaram metas para os políticos, levando a numerosos relatórios sobre o ensino, a formação de professores e a profissão (CUMMING; JASMAN, 2003).

Algumas ações importantes no campo de formação inicial de professores se relacionam à compreensão da organização das atuais configurações curriculares dos cursos de Licenciatura, que podem indicar a realidade do modelo formativo vigente no nosso país.

Um dos componentes que auxiliam na formação do conhecimento pedagógico dos professores são os componentes curriculares de formação docente. Atualmente, os cursos de formação inicial de professores no Brasil devem ser orientados pela Resolução CNE/CP n. 02/2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015b). Essas diretrizes definem princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação. Com a instituição dessas diretrizes em 2015, ficaram revogadas as diretrizes anteriores (Resoluções n. 01/2002 e n. 02/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecendo o prazo às instituições de ensino superior para adequação curricular dos cursos de licenciatura até julho de 2017 (BRASIL, 2015b). Contudo, esse prazo foi adiado por três vezes e, atualmente, 22 de dezembro de 2019 é a data limite para a adequação dos cursos (BRASIL, 2019).

Nas novas diretrizes, a principal alteração de impacto para os cursos vigentes foi o aumento da carga horária total, com desdobramento nas dimensões pedagógicas. Tais dimensões abarcam todos os conhecimentos e conteúdos específicos que se vinculem à formação pedagógica e seus fundamentos teóricos, por exemplo, conteúdos de Didática, Psicologia da Educação, Legislação Educacional e outros. O tempo de integralização curricular

que antes era de 2.800 horas, destas 1.800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (BRASIL, 2002d), passou a ser de 3.200 horas, destas, 2.200 horas de atividades formativas devem ser estruturadas por dois núcleos: formação geral e formação profissional (BRASIL, 2015b). Entretanto, ficou mantida a quinta parte da carga horária total do curso a ser dedicada às dimensões pedagógicas para todas as licenciaturas, exceto Pedagogia, que deverá ter maior parte do tempo formativo nestas dimensões. Neste cômputo não devem ser inseridas as práticas pedagógicas e os estágios supervisionados, pois para ambos devem ser dedicadas 400 horas cada (BRASIL, 2005a).

Reconhece-se que os conhecimentos pedagógicos necessários para a formação de professores se configuram como essenciais para a formação dos futuros docentes. De acordo com Gatti (2016), as condições formativas iniciais contribuem fortemente para a construção identitária do professor, que vão conduzir as formas de atuação educativas e didáticas no seu processo de trabalho. O currículo se apresenta como uma dessas condições. Portanto, deve haver destaque nos componentes curriculares na formação dos professores que foquem o fazer docente, o processo educativo e as práticas pedagógicas (CANDAUI, 2008).

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar a carga horária de formação docente dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia, com base nas Resoluções do CNE instituídas em 2002, considerando que os projetos pedagógicos desses estão em fase de adequação para as novas diretrizes e que tiveram suas últimas reestruturações com data anterior a 2017.

3.2 METODOLOGIA

Trata-se de estudo exploratório, com abordagem qualitativa e do tipo documental. A UFBA, atualmente, tem 38 currículos de cursos de graduação na modalidade Licenciatura, considerando a oferta de cursos diurnos e noturnos, nas 17 áreas a seguir: ciências biológicas, ciências naturais, computação, ciências sociais, dança, desenho e plástica, educação física, filosofia, geografia, história, letras, física, matemática, música, pedagogia, química e teatro.

O acesso às matrizes curriculares e as respectivas ementas dos cursos foi obtido por meio do Sistema Acadêmico (SIAC) da Universidade, que disponibiliza para consulta pública as informações pertinentes para a pesquisa. Deste modo, foi verificada na matriz curricular de cada licenciatura a carga horária ofertada nos componentes curriculares voltados para formação pedagógica (dimensões pedagógicas, estágios e práticas pedagógicas) e para formação técnico-

científica no rol de disciplinas obrigatórias. No total, foram analisados 1.355 componentes curriculares obrigatórios, distribuídos nos 38 currículos, no período de abril/maio de 2018. Foram eleitos para esta pesquisa apenas os cursos presenciais, cuja oferta é regular e permanente e por passarem por atualizações e avaliações periódicas. A análise dos dados foi realizada a partir do cálculo de proporção no Excel do Microsoft Office.

Quanto ao procedimento de análise, consistiu em uma análise documental, cujas operações sistemáticas (codificação de informação e estabelecimentos de categorias) visaram analisar e estudar os vários documentos (ementas curriculares) no intuito de descobrir as circunstâncias com as quais podem estar relacionados (RICHARDSON, 2012). Destarte, essa análise foi estruturada em três etapas: (1) análise preliminar dos documentos e organização do mesmo, envolvendo a leitura exaustiva do material, considerando as cinco dimensões propostas por Cellard (2008): contexto no qual foram produzidos os documentos, os autores, a autenticidade e confiabilidade do texto, a sua natureza, os conceitos-chaves e a lógica interna do texto; (2) a exploração do material, com a administração sistemática dos dados, realizando a organização, com base nas categorias predefinidas; (3) tratamento dos resultados, baseando-se nas decisões resultantes das etapas anteriores, buscando fornecer interpretações coerentes, conjugando abordagens indutivas e dedutivas, tendo como referencial a temática e o problema da pesquisa (CELLARD, 2008). Como resultado, a categoria e as subcategorias preestabelecidas, a partir do referencial normativo e norteador da pesquisa, foram: carga horária (categoria principal) e formação docente, técnico-científicos, dimensões pedagógicas, práticas pedagógicas e estágios supervisionados (subcategorias).

3.3 RESULTADOS

3.3.1 A composição curricular dos cursos de licenciaturas da UFBA

Para Gatti e colaboradores (2010) as licenciaturas são cursos, que pela legislação, têm como propósito formar profissionais na área da educação seja ela: básica, infantil; fundamental; médio e ou profissional. Mas o que se percebe é a fragilidade da formação deste profissional pelo currículo que as instituições formadoras oferecem. Essa é a grande preocupação que aparece nos debates em organizações tanto mundiais quanto nacionais.

Esse estudo, especificamente, tratou de analisar a formação docente ofertada nos cursos de licenciatura da UFBA. Além disso, também foi verificado se os cursos estão cumprindo a

orientação das Diretrizes Curriculares de oferta de 400 horas de prática e de pelo menos um quinto da carga horária total de tempo dedicado às dimensões pedagógicas, com exceção de pedagogia, que deve ter predominância desse tipo de componentes na formação.

Destaca-se que para investigação da formação acadêmica inicial, a formação docente está relacionada neste estudo à carga horária de componentes curriculares que tratam dos fundamentos epistemológicos, sociológicos, psicológicos, às didáticas e metodologias e práticas de ensino, estágio curricular e trabalho de conclusão de curso, conforme Parecer 197/2004 do CNE (BRASIL, 2005a). A formação técnica se relaciona aos componentes curriculares específicos do conhecimento técnico do curso e que não são voltadas à dimensão pedagógica.

Destaca-se também que esse estudo se baseou apenas na análise dos componentes curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura, perfazendo o currículo mínimo obrigatório a ser integralizado pelos estudantes. Os dados apresentados no quadro e gráficos a seguir foram extraídos das ementas de cada componente curricular que compõe o currículo de cada curso. Nestas ementas estão identificadas as horas-aulas dedicadas às aulas práticas e teóricas, bem como, a descrição da natureza (obrigatória ou optativa), modalidade (disciplina, atividade, estágio, trabalho de conclusão de curso, perfil da ementa e conteúdos. Com base nessas informações, foi possível enquadrar esses dados nas subcategorias de análise supracitadas.

Tabela 1 - Carga horária de formação docente e técnico-científica por grupos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

NOME DO CURSO	TOTAL CH OBRIGATÓRIAS	CH CC TÉCNICAS	CH CC TÉCNICAS (%)	CH TOTAL DE FORMAÇÃO DOCENTE	CH TOTAL DE FORMAÇÃO DOCENTE (%)
Ciências Biológicas - Diurno	2873	2057	71,60%	816	28,40%
Ciências Sociais - Diurno	2074	1496	72,13%	578	27,87%
Dança - Diurno	2669	2091	78,34%	578	21,66%
Educação Física - Diurno	2720	1360	50,00%	1360	50,00%
Filosofia - Diurno	2312	1530	66,18%	782	33,82%
Física - Diurno	2754	1666	60,49%	1088	39,51%
Geografia - Diurno	2414	1700	70,42%	714	29,58%
História - Diurno	2618	1870	71,43%	748	28,57%
Letras: Inglês - Diurno	2176	1666	76,56%	510	23,44%
Letras: Espanhol - Diurno	2176	1666	76,56%	510	23,44%
Letras: Letras Vernáculas e Inglês - Diurno	3128	2346	75,00%	782	25,00%
Letras: Letras Vernáculas e Francês - Diurno	3128	2346	75,00%	782	25,00%
Letras: Letras Vernáculas e Espanhol - Diurno	3128	2346	75,00%	782	25,00%
Letras: Letras Vernáculas e Italiano - Diurno	3128	2346	75,00%	782	25,00%

Letras: Letras Vernáculas e Alemão - Diurno	3128	2346	75,00%	782	25,00%
Letras: Português Como Língua Estrangeira - Diurno	2482	1564	63,01%	918	36,99%
Letras - Português - Diurno	1938	1428	73,68%	510	26,32%
Licenciatura em Ciências Naturais - Diurno	2907	1411	48,54%	1496	51,46%
Licenciatura em Desenho e Plástica - Diurno	2822	2040	72,29%	782	27,71%
Licenciatura em Teatro - Diurno	2278	884	38,81%	1394	61,19%
Matemática - Diurno	2788	1700	60,98%	1088	39,02%
Música - Diurno	2516	1462	58,11%	1054	41,89%
Música: Violão - Diurno	2584	1530	59,21%	1054	40,79%
Música: Piano - Diurno	2516	1462	58,11%	1054	41,89%
Pedagogia - Diurno	2669	119	4,46%	2550	95,54%
Química - Diurno	2975	2023	68,00%	952	32,00%
Ciências Biológicas - Noturno	2873	2057	71,60%	816	28,40%
Computação - Noturno	2499	1122	44,90%	1377	55,10%
Dança - Noturno	2482	1632	65,75%	850	34,25%
Física - Noturno	2754	1530	55,56%	1224	44,44%
Geografia - Noturno	2414	1700	70,42%	714	29,58%
História - Noturno	2618	1836	70,13%	782	29,87%
Letras - Noturno	2006	1496	74,58%	510	25,42%
Letras: Inglês - Noturno	2018	1508	74,73%	510	25,27%
Letras: Espanhol - Noturno	2018	1508	74,73%	510	25,27%
Matemática - Noturno	2720	1564	57,50%	1156	42,50%
Pedagogia - Noturno	2669	119	4,46%	2550	95,54%
Química - Noturno	2958	1802	60,92%	1156	39,08%

Fonte: Dados construídos por meio do acesso *online* ao site e-MEC, SIAC-UFBA.

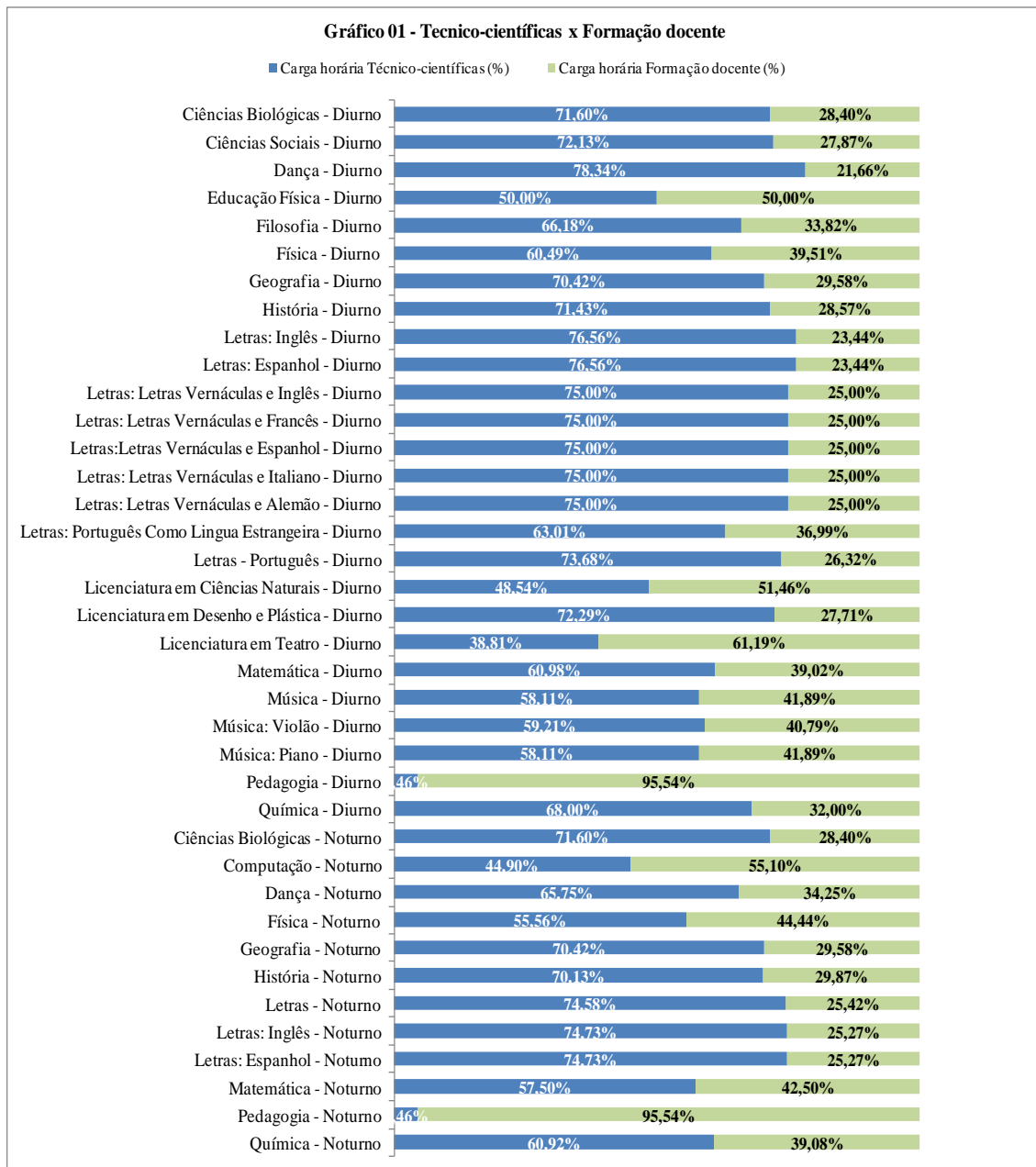
Legenda do Quadro 1: CH – carga horária; CC – componentes curriculares; Formação docente – componentes curriculares obrigatórios que se referem aos fundamentos epistemológicos, sociológicos, psicológicos, às didáticas e metodologias e práticas de ensino, estágio curricular e trabalho de conclusão de curso; Técnicas - componentes curriculares obrigatórios que se referem à formação específica da área do conhecimento.

Verifica-se que os cursos de Letras do turno diurno tendem a ofertar maior carga horária obrigatória, indo além de 3.000 horas. Por outro lado, o curso de Letras do Noturno apresenta menor carga horária de componentes curriculares obrigatórios, cerca de 2.000 horas. Com relação à carga horária dos componentes classificados como técnicos, os cursos de Dança diurno (78,34%) e os de Letras em geral (variando entre 73,68% e 76,56%) apresentaram maior proporção. Os que apresentaram menor proporção foram os de Pedagogia diurno e noturno (4,46%), Teatro (38,81%), Computação (44,90%) e Ciências Naturais (48,54%).

No Gráfico 1, é possível identificar que na formação docente, que contemplam os fundamentos epistemológicos, sociológicos, psicológicos, às didáticas e metodologias, práticas de ensino, estágios curriculares e trabalhos de conclusão de curso, o curso que apresentou expressiva carga horária foi o de Pedagogia do noturno e diurno (95,54% da carga horária total), seguido de Teatro (61,19%), Computação (55,1%), Ciências Naturais (51,46%) e Educação

Física (50%). Os cursos que apresentaram menor carga horária nesse grupo foram os de Dança, diurno (21,66%) e os de Letras (entre 23 e 25%), com exceção do curso de Letras como língua estrangeira – Português que apresentou 36,99% da carga horária obrigatória de formação docente.

Gráfico 1 - Carga horária técnico-científica e de formação docente dos componentes curriculares



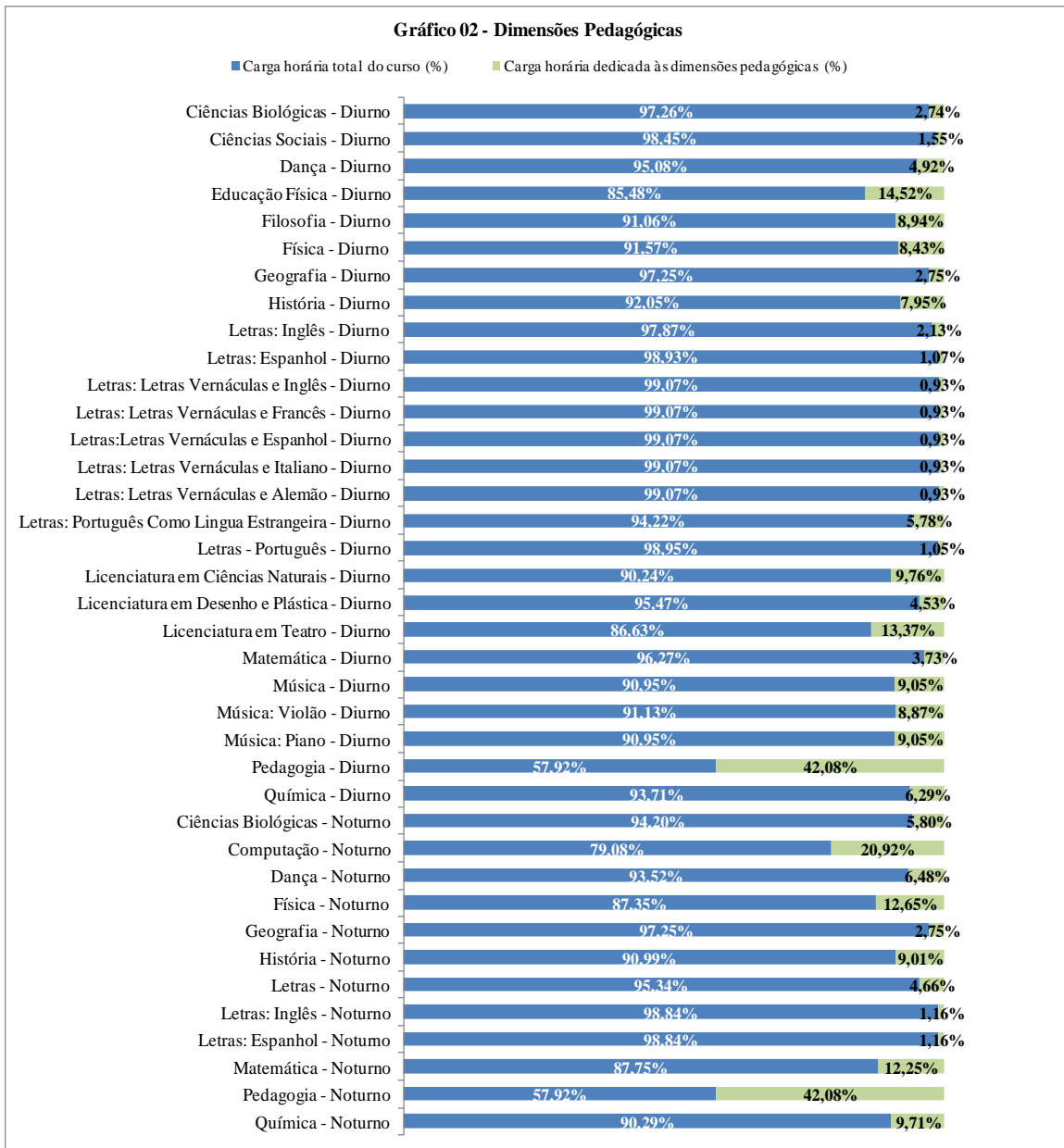
Fonte: elaboração dos autores

Com relação às dimensões pedagógicas, as Diretrizes Curriculares orientam a oferta de um quinto da carga horária total para componentes curriculares dedicados a estas dimensões, exceto Pedagogia.

Nesse trabalho, a carga horária das dimensões pedagógicas foi calculada com base na carga horária total de cada curso, como preconiza o CNE (BRASIL, 2002c). Os resultados estão apresentados no Gráfico 02 a seguir. Com a soma das cargas horárias dos componentes curriculares identificados como pedagógicos, excetuando as horas dedicadas às práticas, foi possível constatar se os cursos se enquadram no mínimo a ser cumprido nas referidas dimensões.

Conforme representado no Gráfico 02, verifica-se que apenas o curso de Computação está cumprindo a carga horária mínima para as dimensões pedagógicas. O curso de Pedagogia, que deveria apresentar predominância de carga horária dessa dimensão, atualmente oferta 42,08% da carga horária total. Seguindo em ordem decrescente, os cursos de Computação (20,92%), Educação Física (14,52%), Teatro (13,37%) e Física noturno (12,65) foram os que apresentaram maior concentração da dimensão pedagógica ofertada. O curso que apresenta menor carga horária de dimensão pedagógica foi o de Letras (variando entre 0,93 e 4,66%), com exceção de Letras como segunda língua – Português (5,78%), Ciências Sociais (1,55%), Ciências Biológicas diurno (2,74%), Geografia noturno e diurno (2,75%), Matemática diurno (3,73%) – enquanto o noturno ofertou (12,25%).

Gráfico 2 - Dimensões pedagógicas



FonFonte: elaboração dos autores

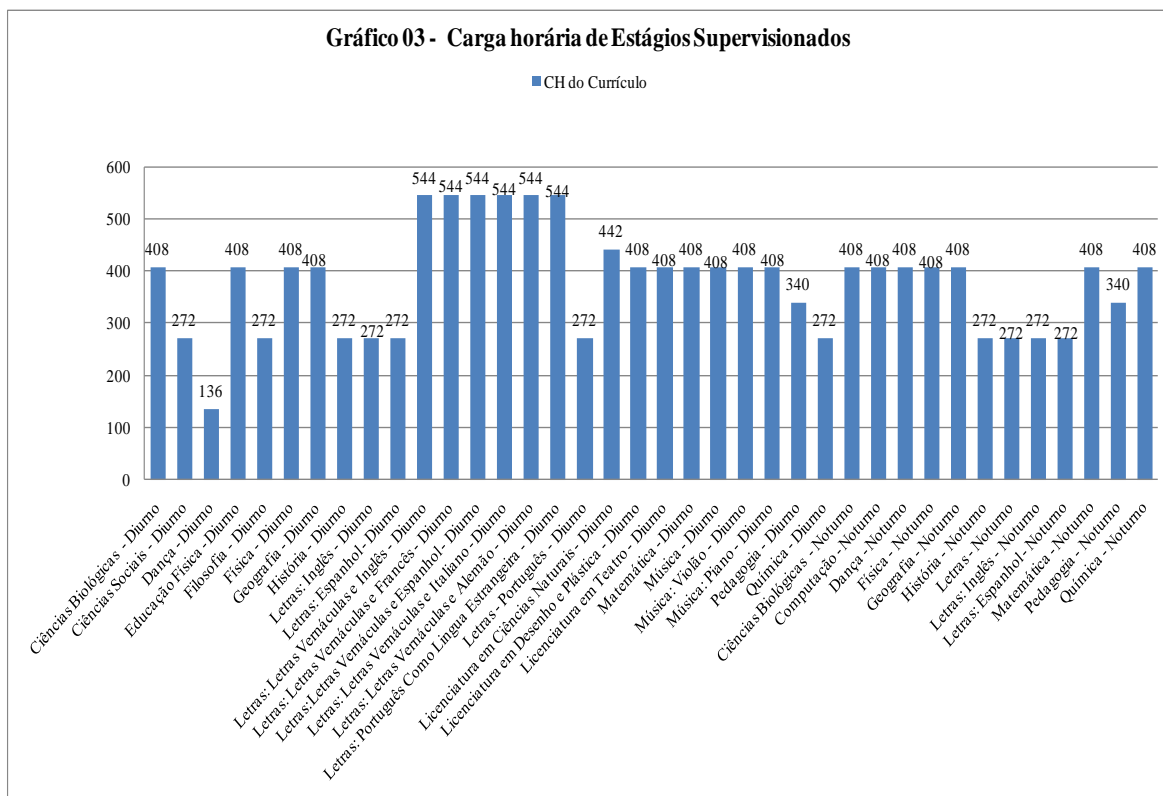
A carga horária de estágios e de prática pedagógica também foram analisados nesse estudo. Há a recomendação nas DCN (BRASIL, 2002d) que os cursos de licenciatura ofereçam, no mínimo, 400 horas de estágio curricular e 400 horas de prática pedagógica.

De acordo com os dados apresentados, dos 38 cursos analisados, os que estão cumprindo as recomendações das DCN em ofertar, no mínimo, 400 horas de estágio curricular são 24: Ciências Biológicas (noturno e diurno), Educação Física, Física (diurno e noturno), Geografia (noturno e diurno), os de Letras Vernáculas (inglês, francês, espanhol, italiano e português como língua estrangeira), Ciências Naturais, Desenho e Plástica, Teatro, Matemática (diurno e

noturno), Música (incluindo com violão e piano), Computação, Dança (noturno) e Química (noturno).

Os 14 que não estão cumprindo são: Pedagogia (noturno e diurno), Ciências Sociais, Dança (diurno), Filosofia, História (diurno e noturno), Letras Inglês (noturno e diurno), Letras Espanhol (noturno e diurno), Letras Português (noturno e diurno) e Química (diurno). Os cursos e suas respectivas horas de estágio estão demonstrados no gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3 - Carga horária de estágios supervisionados

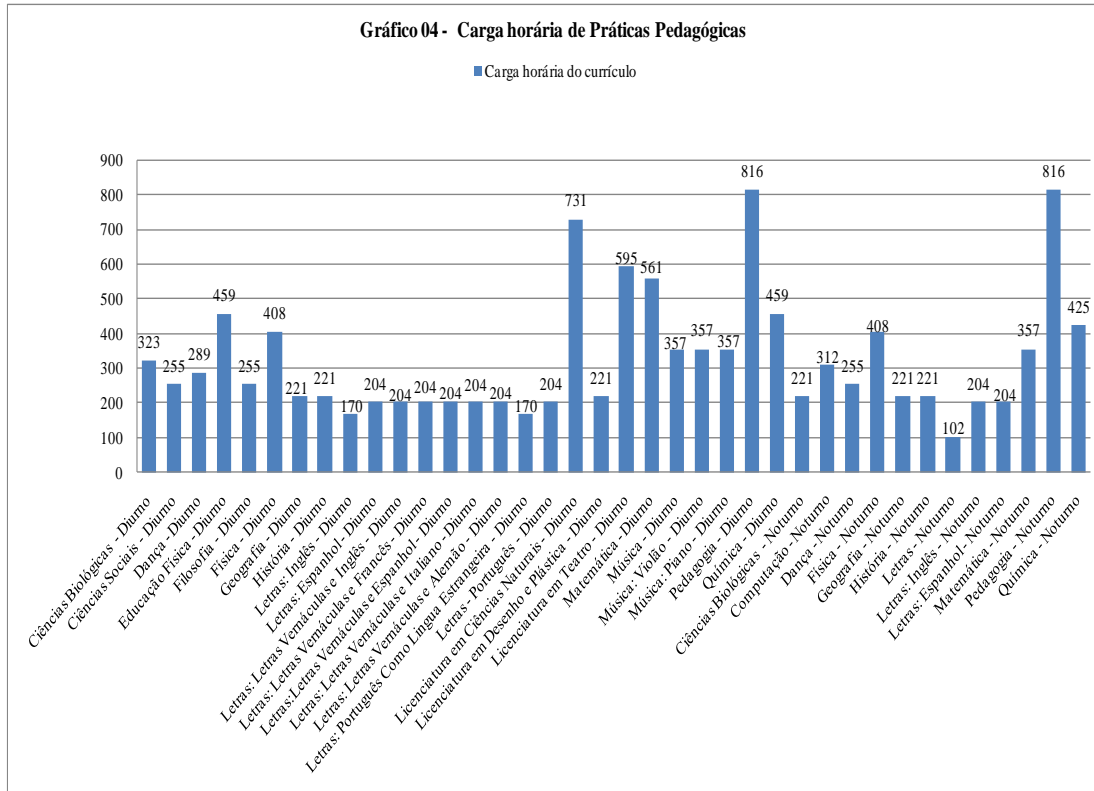


Fonte: elaboração dos autores

Com relação às práticas pedagógicas, nos currículos não há componente específico dedicados a elas, em conformidade com o entendimento já expresso pelo CNE, no Parecer 28/2001 que diz: “a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado” (BRASIL, 2002a). Elas estão distribuídas em componentes curriculares de conteúdo pedagógico cuja carga horária é teórica e prática. Assim, desses componentes somou-se as cargas horárias referentes às práticas pedagógicas, excluindo-se nesse cômputo o que se refere às cargas horárias indicadas como teóricas. Com o resultado, demonstrado no gráfico 4, é possível constatar que apenas 10 dos 38 cursos estão ofertando 400 horas: Educação Física, Física (diurno e noturno), Ciências naturais, Teatro, Matemática (diurno), Pedagogia (noturno e diurno) e Química (diurno e noturno). Dentre esses, os que tiveram maior carga

horária de práticas pedagógicas foram os de Pedagogia noturno e diurno (30,57%), Teatro (26,12%), Ciências Naturais (25,15%) e Matemática diurno (20,12%).

Gráfico 4 - Carga horária de práticas pedagógicas



Fonte: elaboração dos autores

3.3.2 Discussão

Reconhece-se que a formação docente transcende a especificidade de uma área disciplinar do conhecimento. Para Shulman (2005), ela abrange o conjunto dos conhecimentos próprios de qualquer profissional do ensino e garantem a especificidade da profissão docente. Estão incluídos nesse conjunto os conhecimentos relativos ao currículo, aos contextos educacionais, aos propósitos e aos valores educacionais, aos alunos e às suas características e, sobretudo, às teorias e princípios próprios dos processos de ensinar e aprender.

É com base na constatação da importância desse conjunto de conhecimentos que esse estudo se propôs a analisar a carga horária destinada à formação docente. Para tanto, foi necessário isolar e analisar a carga horária de estágios curriculares, de práticas pedagógicas, de dimensão pedagógica, de técnico-científicas e a soma dos componentes que correspondem à formação docente.

Nosso estudo apontou que os cursos de Dança e os de Letras em geral apresentaram maior carga horária na formação técnico-científica. Estes também apresentaram pouca concentração de carga horária voltada para formação docente, o que já era de se esperar, já que ficou demonstrada a ênfase na formação técnica dessas licenciaturas. Por outro lado, os cursos de Pedagogia, Teatro, Computação, Ciências Naturais e Educação Física ofertam mais componentes curriculares de formação docente quando comparados aos demais.

Esses resultados corroboram com os do estudo de Gatti e colaboradores (2010) em que demonstrou que os cursos de licenciatura em Letras representaram 51,4% da sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área. Apenas 11% da carga horária total desses cursos foram dedicadas à formação para docência.

Para Libâneo (2009), o curso de licenciatura em pedagogia tende a concentrar maior parte de sua carga horária voltada para a formação docente, enquanto os outros cursos de licenciatura em formações específicas possuem uma grande concentração de conteúdos nas respectivas áreas de conhecimento, em detrimento da formação docente. Para Barretto (2010), essa configuração representa a diferenciação instituída entre o trabalho da professora primária (polivalente) e do professor secundário (especialista em uma disciplina) que permanece até hoje. Essa diferenciação pode ser constatada tanto na estrutura curricular dos cursos de licenciatura – dando ênfase na formação técnica – como nas carreiras, salários, e representações da sociedade, da academia e dos formuladores das políticas.

Para Gatti e colaboradores (2010), mesmo com ajustes parciais, em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2009). É com base nisso que a referida autora defende que adentramos no século XXI com as mesmas condições e orientação do início do século passado.

De forma geral, Gatti (2009) critica a falta de relação entre as disciplinas de formação específicas com as de formação pedagógica nos cursos analisados. É sabido que a formação que contemple apenas elementos técnicos e específicos da área reflete uma inconsistência da formação em licenciatura, que pressupõe um domínio da prática (PEREIRA, 1999; GATTI et al., 2012). Espera-se, portanto, que ocorra a articulação e interdisciplinaridade nesses dois grupos.

Além disso, soma-se este dado à constatação de Dias (2015) que destaca que mesmo que o curso ofereça disciplinas pedagógicas (como Fundamentos da Educação, Didática e Práticas de Ensino), o empenho dos estudantes em disciplinas de conteúdo específico do curso ocorre mais efetivamente, como foi observado no caso da licenciatura em Matemática. Igualmente, estudos com universitários (SOUZA; ESTEVES; SILVA, 2014) vêm demonstrando que mesmo no curso de Pedagogia, os estudantes privilegiam seus estudos em disciplinas específicas de componentes pedagógicos, colocando em segundo plano as voltadas para formação docente. Este fato destoava do objetivo da licenciatura que é formar o educador. Sendo assim, a revisão do processo formativo inicial dos professores deve compor uma agenda política urgente a fim de mudanças em prol de um dispositivo social que possibilite transformações na área da educação. Essa discussão tem sido consolidada por alguns teóricos (NÓVOA, 2001; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993), que compreendem os espaços de reflexão como necessários para formação crítica dos professores.

Essa autora também aponta que mesmo as disciplinas que se enquadram como formação docente, se caracterizam predominantemente como teóricas e não práticas, quando deveria haver um equilíbrio entre esses dois eixos. No nosso estudo, apenas os cursos de Educação Física, Ciências Naturais, Teatro e Física (noturno) conseguiram obter um equilíbrio idealizado entre a carga horária de formação técnica e de formação docente.

Para Kuenzer (2011), foram feitos esforços para reestruturar as licenciaturas ao status de curso com identidade, em substituição ao caráter de complementaridade do bacharelado. Até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, a regulamentação do preparo de docentes para escola secundária se caracterizava pela fórmula 3+1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. No entanto, o que se verifica é que o modelo anterior não foi completamente superado, ainda há predominância da formação técnica em detrimento da formação docente.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, os componentes relacionados à docência devem ser prioridades na base da formação para que os futuros profissionais possam, a partir das habilidades aprendidas, articularem a teoria e prática no exercício da profissão, contribuindo para uma revalorização do ensino básico (BRASIL, 2015b).

Está expresso no parágrafo 5º do Art. 13 que

Nas Licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (Brasil, 2015b, p. 11-12)

Os resultados desse estudo refletem, portanto, a pouca atenção que vem sendo dispensada às dimensões pedagógicas nos cursos de licenciatura. Nenhum curso está cumprindo com o esperado um quinto da carga horária do curso. O que mais se aproximou do um quinto foi o curso de Computação, que também apresentou boa concentração de carga horária de formação docente e o mínimo exigido para estágio curricular. No entanto, esse curso não apresentou as 400 horas de prática pedagógica.

As DNC orientam que sejam ofertadas 400 horas de prática pedagógica ao longo da formação acadêmica nos cursos de licenciatura. Apenas os cursos de Educação Física, Pedagogia (noturno e diurno), Física, Ciências Naturais, Teatro, Matemática (diurno), Química (diurno e noturno) e Física (noturno) vêm ofertando o mínimo da carga horária recomendada.

As práticas pedagógicas devem perfazer todo o percurso formativo, desde o início do curso (BRASIL, 2015a). São intrínsecas ao âmbito do ensino e devem estar articuladas com a teoria (BRASIL, 2002a). São práticas formadoras, que preparam o educando para ser docente e para lidar com os desafios de ser educador, enquanto for concebida na criticidade, sem que se dissocie da sua relação com a teoria, posto que, prática sem teoria é ativismo e teoria sem prática é discurso vazio (FREIRE, 2002). É na aprendizagem prática que se aprende a agir como um profissional (SHULMAN, 2005). Logo, o não atendimento à carga horária de práticas podem refletir no perfil do egresso dessas licenciaturas não condizentes com o ideal de formação do professor.

Nessa perspectiva, o CNE ao determinar um quantitativo de carga horária específica para as práticas, sem que haja a necessidade de isolá-las em um componente, evidencia a importância da prática e da sua relação com a teoria no cotidiano pedagógico. Também destaca que apesar de teoria e prática estarem interrelacionadas, estas possuem características e finalidades próprias, entre elas a importância na formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2002a). O CNE também orienta que elas podem ser concebidas como “núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas” (BRASIL, 2005b, p.3). Isto não

inclui aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento, pois,

As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação. Por exemplo, disciplinas de caráter prático em Química, cujo objetivo seja prover a formação básica em Química, não devem ser computadas como prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. Para este fim, poderão ser criadas novas disciplinas ou adaptadas as já existentes, na medida das necessidades de cada instituição (BRASIL, 2005b, p.3).

Portanto, os atores envolvidos no processo de construção do projeto pedagógico não devem supervalorizar os conhecimentos teóricos desprezando as práticas, tampouco relegá-las apenas aos estágios supervisionados (BRASIL, 2002a).

Do mesmo modo, não se confundem as práticas pedagógicas com as de estágio supervisionado (BRASIL, 2015a).

Para Dias e Souza (2017) um momento crucial para formação de professores, que podem impulsionar mudanças em relação à profissão, é a vivência em estágio curricular. O momento do estágio propicia uma manifestação de relações novas entre os conteúdos já cursados nas disciplinas de formação e a realidade escolar. A recomendação das DCN é de que carga horária de estágio curricular seja, no mínimo, 400 horas. Nosso estudo revelou que apenas 24 dos 38 cursos analisados estão cumprindo essa recomendação. O que chamou mais atenção é que o curso de Pedagogia, apesar de ter maior concentração de componentes curriculares de formação docente e de ofertar 816 horas de prática pedagógica, não oferta as 400 horas de estágio.

Um estudo desenvolvido por Flores (2015) demonstrou que o estágio foi visto pelos estudantes dos cursos de licenciatura analisados como um componente-chave do seu processo de aprender a ensinar, uma vez que lhes possibilita o contato com escolas e alunos reais. Esse estudo de Flores (2015) também apontou que os estudantes consideraram o conteúdo do currículo como aspectos mais marcantes na formação inicial.

Alguns programas foram criados para melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica. O PIBID (BRASIL, 2010), por exemplo, foi criado pelo decreto 7.219 em 24 de junho de 2010 e expõe claramente que sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Para Gatti (2014) programas desse tipo são sinalizadores de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes.

Para Nóvoa (2011), apenas ter leis que determinem a formação mínima para formação não é suficiente, são necessárias mudanças que possibilitem a esses estudantes uma formação mais sólida e que no futuro tragam resultados satisfatórios para a sociedade; pois esse profissional atua na transformação social de toda uma sociedade, por isso é importante trazer para a formação deste profissional um novo espaço de reconstrução, para reforçar, colaborar e cooperar na formação destes futuros professores. É seguindo esse pensamento que Gatti e colaboradores (2010) também trazem a mesma preocupação quando, em seus estudos, os autores entendem que formar bons professores, não pode ser pensado apenas nas ciências e nos seus diversos campos, mas na função social que este profissional é responsável, ou seja, transmitir conhecimentos a novas gerações, transformar seres humanos em seres pensantes, consolidar neles conhecimentos adquiridos por anos e garantir práticas coerentes com a vida civil.

No parágrafo 2 do Art. 2º das Diretrizes Curriculares está descrito que o exercício da docência está definido como a ação do profissional do magistério permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015b).

Para Tardif (2000) são os saberes pessoais, de formação profissional (provenientes de sua formação escolar e acadêmica), saberes disciplinares, saberes curriculares e os da experiência que se constituem o saber docente. Os de formação profissional compreendem esse tipo de análise desenvolvida nessa pesquisa. Embora a formação de professores não seja o único caminho para se conseguir mudanças no sistema educacional, destaca-se que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.

3.4 CONSIDERAÇÕES ARTIGO II

A análise central desse estudo abarcou a quantidade de carga horária dos componentes curriculares da formação docente dos cursos de licenciatura do turno diurno e noturno da Universidade Federal da Bahia, a partir dos currículos dos 38 cursos.

Mediante parâmetros estabelecidos pelas diretrizes que norteiam a construção dos projetos pedagógicos de curso e, por consequência, define critérios específicos para se estabelecer a qualidade na formação do futuro professor, constatou-se que os currículos da UFBA não atendem ao mínimo de carga horária que deveria ser dedicada a essa formação. Dos 38 currículos somente 26,3% atingem o mínimo exigido de horas para as práticas pedagógicas,

63,1% ofertam o mínimo de horas exigidas para os estágios supervisionados; somente 3,8%, que equivale a 01 curso está em conformidade com o quantitativo definido para as dimensões pedagógicas. No que concerne, a carga horária total de dedicação à formação docente, apenas 5 cursos ofertam mais de 50% da carga horária em componentes curriculares obrigatórios nesta dimensão. Fatores que indicam uma concepção de cursos predominantemente teórico-científicos em detrimento da formação da pedagógica.

No entanto, a baixa carga horária para a formação docente pode ser preocupante em se tratando de processo formativo de futuros professores.

Mesmo com os avanços obtidos desde a publicação da Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais e para as instituições de ensino superior que os formam. A estrutura curricular encontrada nesse estudo dos cursos de licenciatura da UFBA evidencia a falta de inovações e avanços em relação à atualização curricular. É necessário repensar acerca das cargas horárias que priorize a formação docente, que habilitem o licenciando a desempenhar uma carreira docente com uma base consistente das práticas cotidianas necessárias ao espaço escolar.

Destaca-se, outrossim, que o caráter documental desse estudo se apresenta como fator limitante. A formação de professores não se restringe ao currículo, uma vez que esta envolve vários espaços dentro e fora da academia que conformam as competências desses profissionais. Assim, à medida que a compreensão acerca da formação identitária do professor vai além do currículo, destaca-se que as biografias dos estudantes que expressam o conhecimento sobre estrutura escolar, sobre currículo e sobre o que é ser professor devem ser levadas em consideração. Certamente, as falas dos estudantes dos cursos de licenciatura acerca da formação docente ofertada poderão revelar com maiores detalhamentos as lacunas no processo formativo de professor.

REFERÊNCIAS ARTIGO II

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 20, n. 140, p. 427-443, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02/2015, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 02 de jul. 2015b. p. 8-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17719&Itemid=. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 02 julho de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 02 de jul. 2019. p. 35. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 23. Jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 28/2001, de 02 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 jan. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 228/2004, de 04 de agosto de 2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 setembro. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces228_04.pdf. Acesso em: 13 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 197/2004, de 07 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2005a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces197_04.pdf. Acesso em: 13 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 15/2005, de 2 de fevereiro de 2005. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 maio. 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 13 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 02/2015, de 09 de junho de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2015a, p. 13. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 de jan. 2002b, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 mar. 2002c., p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 13 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 mar. 2002d. p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CELLARD, André. Análise documental. *In*: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. 295-316 p.

CUMMING, J.; JASMAN, AM. **Professional teaching standards and quality education**. UNESCO: Teacher Status and Qualifications for Education Quality Project, 2003.

DIAS, Marisa da Silva. Atividade do licenciando em matemática: a escolha do curso e o estágio curricular supervisionado. *In*: FARIAS, I. M. S. de. et al. (Org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EDUECE, 2015. p. 1836-1847. v. 2. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-08-55>. Acesso em: 24 mai. 2017.

DIAS, Marisa da Silva; SOUZA, Neusa Maria Marques de. Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e157758, p. 1-24, 2017.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura)

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina et al., Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa,**

matemática e pedagogia no âmbito da UAB e Parfor. Brasília: Unesco, MEC, Capes, 2012 (Documento Técnico).

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 43-46, dez/fev. 2013-2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76164/79909>. Acesso em: 02 nov. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, n. 11, out. 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez., 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso: em 19 out. 2018.

NÓVOA, António. O professor pesquisador e reflexivo. **TV Escola**, 13 de set. 2001. Entrevista concedida ao programa Salto para o futuro. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>. Acesso em: 27 fev.2017.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125,1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** Colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.). 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SOUZA, Neusa Maria Marques de; ESTEVES, Anelisa Kisielewski; SILVA, Rúbia Grasiela da. Conhecimentos de graduandos para o ensino de matemática: um olhar sobre experiências em situação de ensino e possibilidades de integração na formação inicial. **Revista Educação Matemática Pesquis.** São Paulo, v. 16, n. 1, p. 189-207, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf. Acesso em: 03 nov. 2017.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993. (Coleção Educa Professores).

4 ARTTIGO III - A VOZ DOS ESTUDANTES NA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

*Erika Silva Chaves
Renata Meira Veras*

4.1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, ganharam destaque no Brasil estudos sobre a formação de professores, acompanhando a tendência mundial de investigações em torno deste tema, originados em boa parte de organismos internacionais como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Banco Mundial, chegando a constituir o maior número de ensaios e pesquisas no campo da educação. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013)

Para Simão e demais autores (2009) a qualidade do ensino ministrado é um fator determinante, o que confere um papel central aos processos de educação e formação, e uma responsabilidade acrescida a professores e formadores, já que, da qualidade de sua formação acadêmica e profissional e do serviço que desempenham, em muito, resultam em melhor ou o pior desempenho dos estudantes.

Reconhecendo que a principal habilitação das licenciaturas é formar professores para atuarem na educação básica, deve ser imperativo, então, que a formação inicial na universidade esteja condizente com os objetivos dessa educação. Portanto, conhecer as perspectivas e posicionamentos dos estudantes de licenciatura acerca do modelo atual de formação docente torna-se um desafio necessário para o campo educacional.

Destaca-se que projetos de investigação que versam sobre a formação docente permitem refletir não apenas sobre o tipo de formação que está sendo realizado nas instituições de ensino superior, mas também possibilita a reconstrução da proposta de formação desses docentes. Sendo assim, esse estudo tem como objetivo analisar a percepção dos estudantes acerca da formação docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

4.1.1 Formação Docente

O número de estudos acerca da formação do professor vem crescendo e tendo destaque em vários países nos últimos anos. Esses estudos se concentram, principalmente, na tentativa de compreender a passagem de estudante a professor e de professor principiante a professor experiente. (FLORES, 2015; HOBOLD; MENSLIN, 2012)

Saviani (2009) se apoia em dois modelos para explicar a formação de professores no Brasil: o primeiro se refere ao modelo dos conteúdos culturais cognitivos, em que a formação se situa na cultura geral e no domínio específicos dos conteúdos na área de conhecimento para a qual o docente está sendo formado; o segundo modelo é o pedagógico-didático, no qual se considera que a formação só é considerada completa com o preparo pedagógico-didático do professor. No primeiro modelo destaca-se a aproximação com o modelo do bacharelado, enfatizando o ensino técnico. Já o segundo modelo dá ênfase às práticas, valorizando as matérias mais voltadas para a formação didática.

Para Tardiff (2002), o saber do professor está ancorado em seis fios condutores. O primeiro deles diz respeito ao saber e trabalho, argumentando que o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula. O segundo fio é denominado diversidade do saber e justifica-se pelo fato de que o saber dos docentes é plural e heterogêneo. O terceiro é a temporalidade do saber, já que o saber é adquirido num contexto de uma experiência de vida e profissional temporal. O quarto fio condutor é a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce para a prática e para a competência profissional. O quinto é denominado os saberes humanos a respeito de saberes humanos, esse fio expressa a ideia de que o trabalhador e objeto de trabalho estão em constante relação dialógica. O último fio condutor é definido por Tardiff (2002) como os saberes e formação profissional. Este é decorrente dos demais fios condutores já que expressa a necessidade de repensar a formação docente.

“Segundo Tardiff (2002), esses saberes são provenientes de diversas fontes saberes da formação profissional, se caracterizam pelo conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos de conhecimento incorporados na prática docente; os saberes curriculares, são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza com

base em modelos de cultura erudita; e, por fim, os saberes experienciais, provenientes da experiência e por esta validados.

De acordo com Gatti (2016), as condições formativas iniciais contribuem fortemente para a construção identitária do professor e conduzirão as formas de atuação educativas e didáticas no seu processo de trabalho. Assim, deve haver componentes curriculares na formação dos professores que foquem o fazer docente, o processo educativo e as práticas pedagógicas. (CANDAU; SACAVINO, 2013) Porém, Gatti (2017) aponta que os problemas mais evidentes dos currículos se referem ao pouco espaço concedido aos estudos de didática, das metodologias e práticas de ensino, assim como da psicologia do desenvolvimento.

Entende-se que ensinar não pode se limitar a transmissão de conteúdos uma vez que envolve diversos saberes. Para Perrenoud (1999), o desenvolvimento das competências de um professor só é possível a partir da relação entre prática e teoria. Sendo assim, o estágio é configurado por Pimenta e Lima (2005) como um espaço de pesquisa nos cursos de formação. Além de contribuir para a construção da identidade dos professores, permite a ampliação e aprofundamento do conhecimento pedagógico e da práxis educativa docente, principalmente quando acontece em escolas públicas. Nesse sentido, a reflexão acerca da práxis docente deve ser um componente necessário no campo epistemológico da didática requerendo estudos e análises teóricas mais aprofundadas.

4.2 METODOLOGIA

Esse estudo é um recorte de uma pesquisa maior que se propõe analisar a formação docente dos cursos de licenciatura da UFBA. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, por meio de narrativas orais, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Optou-se pelo estudo de caso devido à relevância de compreender as características únicas da problemática em uma universidade pública da Bahia, desvelando as potencialidades e demandas próprias desse espaço com relação ao objeto em análise.

A pesquisa foi realizada no campus da Universidade Federal da Bahia. Os estudantes foram escolhidos aleatoriamente nas dependências das faculdades e institutos que abrigam os cursos de licenciatura. Eram estudantes matriculados entre o 2º e 10º semestres dos cursos de licenciatura. Após consulta sobre a participação voluntária no estudo, os estudantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e se dispuseram a dar depoimento acerca de suas percepções sobre a formação para o magistério.

Participaram do estudo 62 estudantes em 11 grupos focais e 33 entrevistas individuais, com um tempo médio de 15 minutos. Desses 62 participantes, oito são do curso de Pedagogia, um de Teatro, cinco de Letras Vernáculas, dois de Dança, cinco de História, dez de Geografia, seis de Biologia, um de Letras-Português, oito de Física, dois de Ciências Naturais, quatro de Letras-Inglês, cinco de Química, um de Ciências Sociais, três de Matemática e um de Letras Português-Inglês. Destes, 20 estavam matriculados no turno noturno e 42 no diurno. O método de saturação das respostas foi a técnica utilizada para montar o banco de dados.

Por meio de tópicos, previamente elaborados e validados em teste piloto, foram realizadas as entrevistas e os grupos focais com a gravação de áudio e transcrição fidedigna no programa de textos Microsoft Word 2013. As entrevistas duraram, aproximadamente, 20 minutos. Os grupos focais tiveram a duração média de 40 minutos. As falas transcritas foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo (AC) a partir da sistematização proposta por Bardin (1977). O método proposto por Bardin é composto por três fases, a saber: 1. a pré-análise, uma análise preliminar do material e organização do mesmo, envolvendo a leitura exaustiva do material, atentando-se para as questões de exaustividade, representatividade e homogeneidade que devem ser observadas nesse primeiro momento; 2. a exploração do material, com a administração sistemática dos dados, realizando a codificação e organização, baseando-se nas decisões resultantes da primeira etapa, e o 3. tratamento dos resultados e interpretação, que se referem a significação dos resultados, possibilitando as inferências e interpretações. Em cada etapa há um processo cauteloso e exaustivo de organização e discussão dos dados com o problema de pesquisa e a teoria adotada.

Nesse estudo foi realizada a AC categorial temática, que busca o tema como definição central, e “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. (BARDIN, 2016) O tema revela-se enquanto unidade de registro, sendo um recorte dos sentidos evidenciados no conteúdo, ou seja, é uma unidade de significação, que mantém relação com os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas e leitura exaustiva das mesmas, entendendo a pré-análise como momento crucial para uma rigorosa categorização temática, iniciou-se a identificação e organização dos temas emergentes nas entrevistas.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem (CEPEE) da UFBA (CAAE; 31687314.0.0000.5531), e para assegurar e preservar o anonimato dos entrevistados, os mesmos assinaram um TCLE.

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm como propósito formar profissionais na área da educação seja ela: básica; infantil; fundamental; médio e ou profissional. Mas o que se percebe é a fragilidade da formação deste profissional pelo currículo que as instituições formadoras oferecem. Essa é a grande preocupação que aparece nos debates em organizações tanto mundiais quanto nacionais. (GATTI, 2010)

Para Scheibe (2010) um dos grandes problemas na formação de professores é a forte tradição disciplinar presente no Brasil que impedem que envolvam um caráter interdisciplinar e transversal na formação. Desse modo, a relação entre os dois modelos não parece acontecer na formação de professores, conforme é percebido pelos estudantes:

[...] Eu também acho que a gente deveria ter uma parte da licenciatura voltada pro nosso curso, é interessante as matérias de licenciatura abrangerem todos os cursos de licenciatura, a gente chega nas matérias e tem gente de sociologia e tal, mas seria interessante a gente trabalhar a didática dentro da nossa área, saber como trabalhar uma didática dentro da geografia. Não tem um diálogo entre um e outro, seria interessante uma matéria focado na nossa licenciatura, não sei se em todas as licenciaturas é assim, mas em geografia é assim. São coisas bem distantes, a gente que se vire pra fazer um link[...]. (Discente 56, Noturno, Geografia)

[...] Mas eu acho que ainda tem muito a melhorar, principalmente aqui, que o foco maior não é a educação mesmo que você vá para a área de licenciatura, como a maior parte da grade é em comum com o bacharelado, acaba dando um enfoque muito mais para a área de docência acadêmica e não para a área que a licenciatura lida mais que é para escolas e tudo mais[...]. (Discente 30, Diurno, Ciências Biológicas)

Gatti (2010) se aprofunda na questão curricular indicando que, em geral, a formação acadêmica no Brasil se apresenta insuficiente para o professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil. Essa autora oferece como argumento para essa afirmação o fato de que o currículo proposto é fragmentado, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; que as disciplinas geralmente apresentam ementas que se preocupam em justificar *porque* ensinar e não *como* ensinar; além de grande desequilíbrio na relação teoria-prática. Nesse sentido, encontra-se como reflexo dessa falta de integração a dificuldade relatada pela estudante em adequar a didática aos conhecimentos técnicos acerca da cartografia:

[...] no meu curso há um distanciamento, as disciplinas de educação elas não são no IGEO, elas são na FACED. O problema que eu vejo nisso é que a

gente, não sei se só em geografia, às vezes a gente não consegue trabalhar os conteúdos que a gente aprende em geografia de maneira didática. Então acho que se as disciplinas de educação fossem integradas a geografia seria bem melhor. Exemplo a cartografia, que tem que tem a didática de ensinar, às vezes a gente foge da linguagem da escola, entendeu? Eu acho que há um déficit em relação a isso[...]. (Discente 51, Diurno, Geografia)

Para Dias-da-Silva (2006), é notório que os cursos de formação de professores, na maioria das vezes organizados e coordenados por bacharéis, não reconhecem nas disciplinas de natureza educacional seu papel decisivo para a compreensão dos dilemas da sociedade contemporânea em que pese estar fundamentada nos fundamentos filosóficos e sociais da educação, essenciais para a formação política dos futuros professores. Assim, Gatti (2010) conclui que a formação de professores não pode ser estruturada com ênfase nas ciências e seus diversos campos disciplinares, mas sim a partir da função social inerente à escolarização, ou seja, transmitir às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a vida social.

Nesse sentido, ao passo em que os professores valorizam mais as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento ao invés das demandas gerais da escola básica, contribui para a falta de incentivos para tornar o currículo interdisciplinar. Essa estratégia de valorizar mais as demandas da escola já vem sendo aplicada com sucesso em outros países, a exemplo da Finlândia. (SAHLBERG, 2015) Entretanto, um estudante relatou que o curso de Pedagogia se mostra diferenciado nesse quesito:

[...] O curso de pedagogia, por muito tempo foi um curso voltado para a gestão. Depois das duas últimas reformas curriculares, ele se voltou à docência dos anos iniciais da educação. Então, 90% do meu curso é todo voltado a isso. Não tenho do que reclamar, de fato, em relação ao preenchimento de grade voltado para a docência. Então, todos os atributos que você pensar, em licenciatura, na área da pedagogia, você vai ter. Você tem estágio de observação, estágio de coordenação, são quatro estágios obrigatórios. Nós de pedagogia não somos obrigados a pegar estágio por fora, como carga horária complementar, nós temos quatro estágios dentro da nossa grade curricular. Então, a gente tem todas as possibilidades de desenvolver a docência, de fato, em todos os nossos componentes, exemplo; didática na prática do professor[...]. (Discente 38, Diurno, Pedagogia)

O curso de Pedagogia é destinado à formação de professores para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Para Scheibe e Aguiar (2005), o debate acerca da formação docente no curso de Pedagogia expressa na atualidade o conflito de posições teórico-metodológicas e epistemológicas. Para Gatti (2010), o curso de Pedagogia tem uma complexa grade curricular, pois dele se exige – segundo a Resolução nº 1/2006 do Conselho

Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia mais de 16 incisos do artigo 5º – várias habilitações contidas no artigo 4º, dentre elas, “habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento, avaliação de tarefas próprias do setor da educação”, em um curto espaço de tempo de formação para esses profissionais. (BRASIL, 2006, p. 2)

Assim, como resultado da complexa grade curricular a ser cursada em pouco tempo, observa-se as queixas de outros estudantes de pedagogia acerca da formação docente:

[...] Eu acho que assim, aqui na UFBA precisa ter essa relação entre teoria e prática, que a gente não tem. A gente tem os estágios. Estágios 1, 2, 3 e 4. Estágio 1 direcionado para educação infantil, 2 para educação infantil também, 3 espaços não formais e 4 coordenação. Só que a nossa atuação, é.. essa relação entre teoria e prática nos estágios, a gente não tem [...].
(Discente 6, Diurno, Pedagogia)

A fala desse estudante corrobora com os achados da pesquisa de Gatti (2010) que examinou uma amostra da estrutura curricular e das ementas de disciplinas de 165 cursos presenciais de licenciatura, dentre estes, 71 de pedagogia. Esse estudo demonstrou que os cursos de pedagogia possuem uma estrutura curricular dispersa e fragmentada. Os componentes que compreendem a formação docente, que deveriam propiciar o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação em salas de aula, representaram em torno de 30% do total dos componentes. Assim, por mais que sejam ofertados estágios no curso de pedagogia, é necessário também que haja na proposta curricular elementos que integrem a teoria e a prática.

Segundo o entendimento do CNE, contido no Parecer nº 28/2001, “a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado”. (BRASIL, 2002)

Para Silva (2000), é importante que o profissional de formação inicial não se forme apenas com o domínio dos conhecimentos adquiridos no percurso de sua formação, mas que ele também desenvolva habilidades para o exercício da mesma, dentre elas estão as relações interpessoais e competências pedagógicas, “por isso, três dimensões são fundamentais para o aperfeiçoamento do profissional: a do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho profissional, e atitudes perante o ato educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, auto percepção, motivações, expectativas)”. (SILVA, 2000, p. 103)

Assim, ciente da deficiência na formação destes profissionais da área de educação, o Ministério da Educação (MEC) vem estimulando o desenvolvimento destes profissionais

através de programas de iniciação para aperfeiçoar a formação para a docência, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica. Inserir os licenciandos no cotidiano e prática escolar é um fator que contribui para a melhoria na qualidade da educação básica. Segundo Paniago (2016), programas como estes têm dado contribuições à formação de professores, pois favorecem uma efetiva relação teoria-prática e integração entre as Instituto de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica.

O PIBID possibilita preencher a lacuna dos conteúdos pedagógicos práticos, pois esse programa desenvolve e estimula os estudantes dos cursos de formação inicial de professores. Todavia, o PIBID não abrange todos os licenciandos por ser uma atividade curricular não-obrigatória e depender de recursos financeiros limitados. Ele foi criado em 2007, por meio da Portaria nº 38/2007 (BRASIL, 2007) e posteriormente ampliado através do Decreto nº 7.219/2010. Dentre os objetivos aprovados neste decreto, vale destacar: “VI – Contribuir para a articulação entre a teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. (BRASIL, 2010) Percebe-se na fala dos discentes a presença dos resultados concretos do Programa citado:

[...] O PIBID era um programa de iniciação a docência em que a gente sempre tava muito acompanhado dos professores tanto da própria escola que a gente tava, como dos professores daqui da universidade e eles meio que ensinavam a gente como fazer planos, como ensinar uma educação que fosse significativa pro aluno... E a gente via projetos de pesquisa, conhecia os autores e tentava ajustar isso de uma forma que desse pra fazer na escola. A gente teve muitas dificuldades, mas a gente também aprendeu como caminhar nessas dificuldades. Por exemplo, o projeto que eu participei, havia como ensinar ciências naturais através de filmes. E é uma coisa muito estranha, que os meninos nunca viram isso, e a gente conseguiu trazer uma educação significativa pra os meninos através de filmes que eles nunca viam, poxa, aprender através filmes, que legal! A gente teve problemas, mas conseguiu contornar. Acho que a melhor experiência que eu já tive na universidade foi o PIBID. É o que a faculdade não dá, o PIBID consegue contemplar[...] (Discente 14, Diurno, Licenciatura Ciências Naturais)

[...] No PIBID a gente tem contato, porque é uma parceria né? Entre a escola pública, de nível médio, escola estadual e a universidade. Onde nós, estudantes das licenciaturas, das diversas licenciaturas, não só em química, podia participar do projeto, ia pra escola e desenvolvia uma atividade que...estava vinculado a algum tema do ensino de química. Então assim, contribui bastante com as escolas, porque a gente ajudava os alunos, trazia coisas novas, a presença de um universitário na escola ajuda, até pela questão de influenciar os estudantes a estudarem para cursar um nível superior, pra adentrarem numa universidade [...] (Discente 26, Diurno, Química)

[...] Acho essencial, eu faço o PIBID e já to indo pra escola toda semana e já to tomando aquele choque de realidade no meio da graduação, porque a gente vai sair daqui formado, saber o que a gente vai encontrar o mercado de

trabalho, saber o que a gente vai encontrar...Na teoria é tudo mais bonito, mais poético, quando você chega na prática é tudo mais diferente [...] (Discente 8, Diurno, Biologia)

Para Santos e Powaczuk (2012) é de suma importância que o profissional docente se forme para além do ensino em sala de aula, é essencial uma formação com competências interpessoais para que o profissional seja capaz de trabalhar com as políticas públicas e com todas as realidades sociocultural ao qual essa profissão é submetida. Os estudantes têm percepção da realidade ao se defrontar com os estágios. Ficou destacado nas falas dos estudantes a difícil realidade pelas quais as escolas enfrentam:

[...] Porque essa escola que eu to agora, é uma escola que não chega verba, uma escola que os professores quase sempre estão pedindo demissão, é no meio do tráfico é uma escola é dividida, metade de uma escola é de uma facção e a outra metade é de outra, a gente até foi fazer um trabalho de campo antes de ontem e metade da nossa turma não pode ir pra rua atrás da escola, porque ficaram tudo louco, porque é proibido irem pra rua de trás da escola...ontem mesmo eu tava em sala e várias pessoas de cara baixa, principalmente quando morre alguém ali no povoado deles ali, principalmente quando morre alguém ali é impossível de dar aula, então, cadê aquilo de trabalhar com indivíduo? (Discente 61, Noturno, Geografia)

Para Dias-da-Silva (2006) é necessário pensar em um sistema de ensino que conte com escolas parceiras da universidade, de modo a participarem como corresponsáveis do processo formativo dos licenciandos. Esta autora cita a prática de países desenvolvidos em remunerar os professores tutores (docentes da escola básica) das escolas parceiras, reconhecendo seu papel formador. Porém, nos cursos analisados, alguns estudantes demonstraram insatisfação com a formação ao iniciar as atividades de estágios por considerarem que o curso não os capacita para atuar em sala de aula. Atrela-se a esse fator, a falta do acompanhamento de um supervisor, que seria o profissional responsável por avaliar o desempenho deles no estágio e orientá-los sempre que houver dúvidas ou insegurança durante essa fase do percurso formativo. Essa realidade é demonstrada no relato a seguir:

[...] E eu acredito que o curso mesmo tendo essas disciplinas, mesmo tendo o PIBID, ele não oferece essa formação de forma segura pra o aluno chegar na sala de aula e dizer assim: “Eu estou capacitado verdadeiramente para lidar com essa situação...Ajudaria muito se o estágio, por exemplo, que é o programa de... pra inserção dessa pessoa que ta saindo da universidade para o mercado de trabalho, sem ser “jogada” diretamente nos seus empregos né? É... fosse mais fiscalizado. Porque, por exemplo, o que mais acontece é de o professor estagiário assumir a turma sozinho, sem o professor que no caso seria o supervisor, acompanhar. E isso prejudica porque o momento do estágio seria o momento de aprendizado, então ele teria que estar aprendendo com esse professor [...] (Discente 13, Diurno, Licenciatura em Ciências Naturais)

Adicionalmente, Pimenta e Lima (2005) consideram que o estágio se configura como um espaço de pesquisa nos cursos de formação. Assim, além de contribuir para a construção da identidade docente, também amplia e aprofunda o conhecimento pedagógico e de práxis educativa docente, principalmente quando é vinculado a escolas públicas.

Um profissional pesquisador está diretamente ligado a informações e situações que irão problematizar o seu objeto de pesquisa, e para isso o profissional deve estar apto a ter uma boa escuta e desenvolver um bom diálogo com o outro, essa troca cria novas possibilidades de resoluções sobre um determinado problema. (BENGOZI, 2011) Os estudantes entrevistados, por sua vez, reconhecem a importância da pesquisa para a formação docente:

A pesquisa foi muito importante nesse período pra mim, porque eu não tinha noção do que seria, primeiramente, uma sala de aula. Não tinha mesmo eu entrei na faculdade muito nova, entrei quando tinha 17 anos. Então eu era uma menina, não sabia muito bem o que seria do curso e aí quando eu entrei na Universidade, logo no segundo semestre eu fui aceita no projeto, então o que foi a base teórica para trabalhar em sala de aula, porque às vezes falam; 'ah, na prática é muito diferente da teoria'. Realmente, em cada local há uma realidade, porém a teoria é que nos ajuda a saber como lidar com cada situação na prática. Então isso é muito importante para mim e também me deu a certeza de que eu quero trabalhar de fato com Pesquisa, e não com licenciatura em sala de aula. Então foi muito importante essa contribuição da área de pesquisa, de fato, na minha formação. (Discente 38, Diurno, Pedagogia)

A pesquisa é muito importante enquanto uma futura profissional da área da educação, porque possibilita uma compreensão maior da realidade em que eu pretendo estudar, lecionar, enfim. Na graduação eu realizo pesquisa na área da sociologia da arte e isso tem me ajudado muito enquanto futura profissional, como trabalhar com outros seres humanos também, como estar lecionando, como trabalhar a pesquisa com meus futuros alunos. É uma forma de conhecer o mundo e eu acho que a pesquisa traz essa possibilidade. (Discente 28, Diurno, Ciências Sociais)

Portanto, André (2012) discute acerca da importância de formar um professor-pesquisador para que o mesmo entenda que a própria profissão exige questionamentos constantes, e através da pesquisa possa buscar soluções criativas para os problemas levantados.

Entretanto, nem sempre os coordenadores, professores e estudantes percebem o valor formativo da pesquisa. Isso ficou destacado pelo fato de que, apesar de reconhecer sua importância na formação, a maioria dos estudantes entrevistados afirmou não haver participado de projetos de pesquisa, principalmente os estudantes do turno noturno. Pimenta e Lima (2005) interpelam, em vista disso, se a escola realmente tem sido um espaço de questionamento, investigação, sistematização e produção de conhecimentos decorrentes da reflexão sobre a realidade.

Ainda nessa celeuma, Pimenta (1999) aponta que são os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (referente aos saberes técnicos) e os saberes pedagógicos (entendidos como os que viabilizam a ação do ensinar) que definem a construção da identidade do professor. O que incorpora os saberes da experiência são as experiências enquanto estudantes e os saberes da experiência produzidos pelos docentes no trabalho pedagógico cotidiano. Ficou destacado nas entrevistas que os estudantes reconhecem o papel dos seus professores na construção dos saberes da experiência:

[...] Eu acredito que não estou sendo bem preparado. Sendo bem sincero, porque existe aqui muita teoria, eu vejo muita teoria no curso de pedagogia e pouca prática. Os professores têm uma fala muito bonita da sociedade, de tudo, de que tudo é muito bonito, as leituras são excepcionais, mas na vida prática eles não aplicam isso. Dentro de sala de aula eles não são nem um pingo didático, continuam trabalhando com aulas tradicionais, as quais eu acho que não seja uma metodologia interessante, então eu não acredito que enquanto formação docente, na graduação, eu esteja tendo uma boa formação[...] (Discente 3, Diurno, Pedagogia)

Para Hobold e Menslin (2012), tanto o professor quanto o estudante, numa relação dialógica, se inter-relacionam e se modificam mutuamente. A sala de aula se constitui, dessa forma, como um local de aprender e ensinar ao mesmo tempo. Alguns estudantes entrevistados apontaram alguns desestímulos à docência por causa do professor formador:

[...] mas a didática é horrível, porque a maioria dos professores de geografia não são graduados em geografia, eles fizeram uma pós graduação em geografia, mas não são formados em geografia, e os poucos formados em geografia não são licenciatura não são graduados em licenciaturas, são bacharéis, então a didática dos professores que a gente tem é ruim... tem muitos com a didática péssima. (Discente 35, Diurno, Geografia)

Segundo Shulman (2004), o professor possui responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo de fonte primária do entendimento do aluno em relação ao componente. Isso significa que o modo como esse conhecimento é compartilhado com o estudante é essencial para a formação docente. Ao enfrentar a diversidade dos estudantes, o professor deve demonstrar flexibilidade e compreensão multifacetada, adequada para relação dialógica. Essa atitude também é esperada pelos estudantes, conforme relato a seguir:

[...] Assim, o que a gente recebe em sala de aula são professores ainda engessados que não pensam...é ...uma sala diversa, uma sala ampla, com vários tipos de realidades, subjetividades... é ...pessoais. Eu acho que isso é algo para ser pensado é ... começando pelos embates das novas propostas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais... Então, se a gente ver a metodologia...às vezes, muitas falada na sala de aula e que não é aplicada. E a gente fala; se você não aplica isso, como eu vou aplicar isso com meus

alunos? ... em contrapartida, a gente também encontra professores diferentes que aplicam na prática aquilo que trazem para a sala de aula e que nos possibilitam ter um pensamento crítico, né, nos estimulam a ter esse pensamento crítico[...] (Discente 36, Diurno, Pedagogia)

[...] Mas eu acho que o peso não é só da matéria assim, vai também do aluno que tem que ter o interesse em querer aprender a ensinar, para não ficar repetindo coisa que a gente viu errado a vida toda. É isso, a gente aprendeu errado dos professores que tivemos, não repetir isso lá na frente, mas formar pessoas e não passar conteúdo, mas estimular o conteúdo na pessoa[...] (Discente 21, Diurno, Letras em inglês),

Tendo em vista as queixas dos estudantes acerca dos seus professores, é importante destacar que a chave para uma boa formação docente repousa na intersecção de conteúdos e pedagogia, ou seja, na capacidade que um professor possui de transformar o conhecimento do conteúdo em formas que sejam eficaz e possíveis de adaptação às variadas habilidades e contextos apresentados pelos alunos. (SHULMAN, 2004)

4.4 CONSIDERAÇÕES ARTIGO III

A percepção dos estudantes das licenciaturas da UFBA, eixo central dessa pesquisa, obtida por meio das entrevistas, favoreceu o alcance dos resultados de acordo com a análise da realidade educacional estudada.

Mediante a pesquisa realizada, ficou evidenciado que ainda existem muitos impasses e desafios na construção do perfil profissional docente, alinhado às teorias pedagógicas contemporâneas e inovadoras, e que o currículo dessas licenciaturas ainda está demarcando por uma vertente de formação tradicional, no qual se optou por dar ênfase maior na teoria em detrimento da prática pedagógica.

As lacunas na formação, apontadas pelos estudantes, evidenciam que apesar de existirem normas legais que garantam a esses profissionais um mínimo exigido na sua formação, a efetividade da implementação de tais normas na instituição permanece incipiente. Essa percepção pode ser constatada por meio dos depoimentos que demonstraram a insuficiente conexão entre o tripé formativo, que é: ensino, extensão e pesquisa.

O estudo também apontou que os programas como o PIBID, dedicados ao fomento da iniciação à docência, contribuem para preencher as lacunas curriculares no que tange às práticas pedagógicas e à imersão no campo do trabalho, contudo, por não haver oportunidade para que todos os licenciandos participem dessa experiência, devido às limitações de acesso ao programa, alguns estudantes com experiência no PIBID concluem sua formação com maior

preparo para a docência em detrimento dos demais que não obtiveram a mesma experiência formativa.

Outro fator preocupante é a falta de supervisão apontada pelos discentes durante os estágios. Além de infringir a Lei nº 11.788/2008 (lei que regulamenta os estágios), essa situação resulta na insegurança relatada por parte dos discentes, em relação ao desempenho deles no estágio.

É notório que os estudantes têm uma visão segmentada de sua formação inicial à docência, a universidade precisa contemplar seus currículos com as normas e leis vigentes a fim de oferecer a esses estudantes uma excelente qualidade do ensino e das aprendizagens adequadas.

Partindo destes obstáculos e das vozes dos discentes, se constata a pouca valorização na formação inicial desses futuros profissionais da educação, o que leva a uma formação inicial inadequada frente à importância e complexidade da profissão docente.

REFERÊNCIAS ARTIGO III

ANDRÉ, Marli (org.). Pesquisa, Formação e Prática Docente. *In*: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENGOZI, A. A importância da pesquisa na formação e ação docente. **Revista Educação no (Con)Texto**: do curso de Pedagogia, Cambé, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2011. Disponível em: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiT-pGWx5rhAhWULLkGHdmjD2AQFjAAegQIAxAC&url=http%253A%252F%252Ffacultadecatuai.com.br%252Fportal%252F>. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 24 mar. 2019

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/.../Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio. 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf%0A%0A. Acesso em: 24 mar. 2019

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9763/8995>. Acesso em: 24 mar. 2019.

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. *In*: CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.) Estado da Educação 2014, Lisboa: Conselho Nacional de educação, 2015. p. 262-277. ISBN:978-972-8360-91-7. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52390>. Acesso em: 24 mar. 2019.

- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2019.
- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Curitiba, v. 1, n. 12, p. 533 290–102, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- HOBOLD, M. S.; MENSLIN, M. S. A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 333, p. 783, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4720/4672>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PANIAGO, R. N. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 12, n. 1, p. 15, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/40087>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 07-26, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2019.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: 1999. p. 15-34.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, Tubarão, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005. Disponível em: [https://qacademico.ifce.edu.br/uploads/MATERIAIS_AULAS/858353-estagio_e_docencia_\(pimenta_e_lima\).pdf](https://qacademico.ifce.edu.br/uploads/MATERIAIS_AULAS/858353-estagio_e_docencia_(pimenta_e_lima).pdf). Acesso em: 24 mar. 2019.
- SAHLBERG, P. **Finnish Lessons 2.0**: what can the world learn from educational change in Finland?. New York: Teachers College Press, 2015.
- SANTOS, E. G.; POWACZUK, A. C. H. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 38-53, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/35843>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155,

2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2019.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2019.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2019.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SILVA, A. M. C. E. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, p. 89-109, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2019.

SIMÃO, A. M. V. et al. Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 61-74, 2009. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_22_fom_prof_cont_colabortativos_amvsimao.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões desenvolvidas nos dois artigos e no capítulo de livro, utilizados nesta pesquisa, é possível concluir acerca de alguns resultados de forma panorâmica, pois cada trabalho já possui suas considerações e conclusões específicas aos seus objetivos. Assim, neste momento, vale ressaltar algumas conclusões que possuem integração e são recorrentes em todos os trabalhos.

Sem dúvida, pode-se observar uma evolução na formação de professores, principalmente no tocante à publicação de leis e diretrizes, mas é necessário se repensar nos dias atuais, como ainda estão sendo formados esses profissionais da educação, e entender que se faz necessário uma reconstrução do espaço acadêmico destes profissionais.

É necessário desenvolver, em um horizonte maior, uma concepção mais sólida, no que tange à essa formação, pois deve-se questionar o quanto esses profissionais são valorizados em sua profissão. Seria de suma importância que crenças e valores fossem revistos, pois historicamente esses profissionais da educação não são devidamente reconhecidos desde a descoberta da colônia, até os dias atuais. Talvez compreender como a colonização do saber foi moldando a estrutura curricular, desde a época dos jesuítas até os dias atuais, seja um importante passo para valorizar as diferentes formas de se pensar e agir dentro do espaço universitário. Abrir esses espaços de reflexão podem reverberar nas políticas e programas que incentivam a formação de professores.

O sentido da valorização do professor não é somente entender a sua importância no papel social e político de uma nação, pois eles contribuem e muito nessa formação, mas valorizar também as condições e as relações a que esses profissionais estão submetidos ao longo do seu processo formativo.

Dessa forma, o primeiro artigo, após percorrer historicamente o processo de formação de professores, da vinda dos jesuítas até os dias atuais, permite concluir que a tarefa de formar profissionais da área de educação sempre sofreu com o descaso, não havendo, por parte dos políticos e gestores, uma preocupação com tal profissão; a conjuntura brasileira, por questões políticas e interesses de uma minoria, ocasionou um grande atraso em todo processo formativo desses profissionais, bem como na educação do país.

Outrossim, o segundo artigo, realizado através de um estudo exploratório, com abordagem qualitativa e do tipo documental, permite concluir alguns aspectos acerca das cargas

horárias pedagógicas e formativas desses profissionais para educação básica, onde foi observado que nos currículos atuais há uma defasagem de cargas horárias, nas práticas pedagógicas, e nos estágios supervisionados.

Desta forma, faz-se necessário repensar os currículos e os espaços de formação desses profissionais, que devam se ajustar à realidade vivida em suas práticas profissionais, pois ainda são poucos os programas de extensão oferecidos a esses alunos, dentro do espaço formativo. Dessa forma, fica evidenciado que a realidade das escolas de educação básica não corresponde à realidade das escolas de formação.

O capítulo de livro, através de uma pesquisa de campo, permite concluir, segundo as percepções dos estudantes, que ainda existem muitos obstáculos e adversidades na concepção do perfil profissional docente, equiparando às teorias pedagógicas contemporâneas e inovadoras. O currículo dessas licenciaturas ainda está demarcado por uma vertente de formação tradicional, no qual se optou por dar ênfase maior na teoria em detrimento da prática pedagógica.

Por fim, após todos os estudos feitos nestes artigos que compõem a dissertação de mestrado, pode-se concluir que a Universidade Federal da Bahia cumpre seu papel de formação de docentes, dentro do contexto apresentado, ressaltando ainda que ela se mantém como uma instituição de excelência. A história revela a sua importância na formação dos professores de educação básica, da mesma maneira que ela vem, ao longo de todo esse período, ajustando e melhorando o processo formativo desses profissionais, desde a sua criação até os tempos atuais, tentando atualizar os seus currículos e buscando aprimorar o seu espaço de preparo, que precisam ainda serem aperfeiçoados. Faz-se então necessário maiores investimentos na formação desses futuros profissionais da educação básica dentro do espaço público.

REFERÊNCIAS FINAIS

- ANDRÉ, Marli (org.). Pesquisa, Formação e Prática Docente. *In*: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT – NBR 6023**. Informação e documentação, referências, elaboração. São Paulo: ABNT, 2018.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1944.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 20, n. 140, p. 427-443, 2010.
- BASTOS, Maria Helena. Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX. *In*: **Histórias e memórias da educação no Brasil**: O ensino monitorial mútuo no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2019. v. 2, cap. O ensino monitorial mútuo no Brasil, p. 44-45. ISBN 9788532631121.
- BENGOZI, A. A importância da pesquisa na formação e ação docente. **Revista Educação no (Con)Texto**: do curso de Pedagogia, Cambé, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2011. Disponível em: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiT-pGWx5rhAhWULLkGHdmjD2AQFjAAegQIAxAC&url=http%253A%252F%252Ffaculadecatui.com.br%252Fportal%252F>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando F.; PUENTES, Roberto V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 94-112, jun., 2011.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, RJ: Congresso Nacional [1934], Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm Acesso em: 13 fev. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17719&Itemid= . Acesso em: 3 de jan 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 02 julho de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 02 de jul. 2019, p. 35. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 23. Jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4/2018, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 24 mar. 2019

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 abr. 1939, p. 7929. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1827, v. 1, pt. I, p. 71. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da

República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 28/2001, de 02 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 228/2004, de 04 de agosto de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 setembro. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces228_04.pdf. Acesso em: 13 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 197/2004, de 07 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2005a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces197_04.pdf. Acesso em: 13 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 15/2005, de 2 de fevereiro de 2005. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 maio. 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 13 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 02/2015, de 09 de junho de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2015a, p. 13. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de

professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 4 mar. 2002c., p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em 2 jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 4 de mar.2002d., p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> . Acesso em 2 de jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 18 de jan. 2002b. p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 4 mar. 2002c., p. 8. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 13 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 4 mar. 2002d., p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP n° 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 31, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa n° 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/.../Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 16 maio. 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm Acesso em: 12 dez. 2019.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. **Educação em direitos humanos e formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CELLARD, André. Análise documental. *In*: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. 295-316 p.

CNE-HISTÓRICO. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CUMMING, J.; JASMAN, AM. **Professional teaching standards and quality education**. UNESCO: Teacher Status and Qualifications for Education Quality Project, 2003.

DIAS, Marisa da Silva. Atividade do licenciando em matemática: a escolha do curso e o estágio curricular supervisionado. *In*: FARIAS, I. M. S. de. et al. (Org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EDUECE, 2015. p. 1836-1847. v. 2. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-08-55>. Acesso em: 24 mai. 2017.

DIAS, Marisa da Silva; SOUZA, Neusa Maria Marques de. Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e157758, p. 1-24, 2017.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9763/8995>. Acesso em: 24 mar. 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos (SP), v. 9, n. 3. p. 273-280, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun., 2015.

FLORES, Maria Assunção. Formação e desenvolvimento de professores: contributos internacionais: desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. *In*: FLORES, Maria Assunção. **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. 1. ed. Coimbra: Almedina, 2014. v. 1, cap. 10, p. 217-220. ISBN 9789724056456.

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. *In*: CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.) Estado da Educação 2014, Lisboa: Conselho Nacional de educação, 2015. p. 262-277. ISBN:978-972-8360-91-7. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52390>. Acesso em: 24 mar. 2019.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura)

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

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

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da UAB e Parfor**. Brasília: Unesco, MEC, Capes, 2012 (Documento Técnico).

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 43-46, dez/fev. 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76164/79909>. Acesso em: 02 nov. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Curitiba, v. 1, n. 12, p. 533-290-102, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 24 mar. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 24 mar. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas /DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).

GIROUX, A. Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

HOBOLD, M. S.; MENSLIN, M. S. A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 333, p.

783, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4720/4672>. Acesso em: 24 mar. 2019.

HOLANDA, Sergio Buarque. Raízes do Brasil: trabalho e aventura. *In*: HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil**: trabalho e aventura. 26. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995. v. 1, cap. 2, p. 43. ISBN 9788571644489.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, n. 11, out. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-46132.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 6. ed. rev. e ampl. Salvador : EDUFBA, 2019.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARTINS, Carlos Eduardo Behrmann Rátis. **Habeas Educationem**. Salvador: JusPodium, 2009.

MIGNOLO, Walter. **The ideia of Latin America**. Victoria: Blackweell Publishing, 2012.

NÓVOA, António. O professor pesquisador e reflexivo. **TV Escola**, 13 de set. 2001. Entrevista concedida ao programa Salto para o futuro. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>. Acesso em: 27 fev.2017.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, B. A.; SILVA JUNIOR, C. A.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez., 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso: em 19 out. 2018.

PANIAGO, R. N. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 12, n. 1, p. 15, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/40087>. Acesso em: 24 mar. 2019.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 07-26, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, Tubarão, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005. Disponível em: [https://qacademico.ifce.edu.br/uploads/MATERIAIS_AULAS/858353-estagio_e_docencia_\(pimenta_e_lima\).pdf](https://qacademico.ifce.edu.br/uploads/MATERIAIS_AULAS/858353-estagio_e_docencia_(pimenta_e_lima).pdf). Acesso em: 24 mar. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 201-246.

RANIERI, Nina B. S. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. *In*: **Justiça pela qualidade na educação**. Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude. Todos pela Educação. São Paulo: Editora Saraiva, 2013, p. 55-103.

RIBEIRO, Paulo. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, ed. 4, p. 15-30, 1 fev. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003. Acesso em: 10 jan. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.). 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?**. New York: Teachers College Press, 2015.

SANTOS, E. G.; POWACZUK, A. C. H. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 38-53, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/35843>. Acesso em: 24 mar. 2019.

SÃO PAULO (1890), “Decreto n. 27, de 12/03/1890”. *In*: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Tomo I – 1889-1891.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2019.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2019.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. Construção de um espaço público de formação. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. Editora Unesp, 2015. Cap. 7, p. 133 -148.

SILVA, A. M. C. E. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, p. 89-109, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2019.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga et al. Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 61-74, 2009. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_22_fom_prof_cont_colabortativos_amvsimao.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

SOARES, Marcelo; BERNARDO, Nairim. 20 anos da LDB: como a lei mudou a Educação. **Nova Escola** [online.], 19 dez. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo>. Acesso em: 9 jan. 2020.

SOUZA, Neusa Maria Marques de; ESTEVES, Anelisa Kisielewski; SILVA, Rúbia Grasiela da. Conhecimentos de graduandos para o ensino de matemática: um olhar sobre experiências em situação de ensino e possibilidades de integração na formação inicial. **Revista Educação Matemática Pesquis**. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 189-207, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf. Acesso em: 03 nov. 2017.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. (Coleção Educa Professores).