



LICENCIATURAS: DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

BACHELOR COURSES: THEORETICAL-CONCEPTUAL DISCUSSION ON INITIAL TEACHER TRAINING

Aline Souza da Luz
Aline Quandt Klug
Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto

RESUMO

O estudo apresenta uma discussão teórico-conceitual sobre a formação inicial de professores, aqui entendida como aquela realizada em Cursos de Licenciatura. Trata-se de um estudo teórico realizado através da pesquisa bibliográfica da literatura especializada. São objetivos desse estudo: identificar e analisar as concepções e racionalidades que marcam a compreensão do processo de formação de professores, bem como os modelos de formação decorrentes dessas racionalidades e concepções. Para o desenvolvimento da reflexão proposta, a interlocução teórica se dará com autores, tais como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Gatti (2010); Veiga, Viana (2012); Diniz-Pereira (2000, 2011, 2014), Saviani (2009), Cunha (2013). A reflexão teórica sustentada por investigação produzida a partir da realidade brasileira sobre os fundamentos do processo de formação de professores nos cursos de Licenciaturas é necessária e importante, pois nega a superficialidade das análises ou mesmo a simples descrição de tarefas, com que, por vezes, tem sido tomada a formação de professores. Ademais, tais estudos contribuem para identificar quais processos e fundamentos da formação de professores são mais efetivos no contexto atual da educação brasileira. As implicações da ausência de pesquisas sobre essa questão limitam a construção de argumentos e conhecimentos consistentes sobre a Formação de Professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores; Licenciatura. Concepções de formação de professores; Modelos de Formação de Professores; Racionalidades de formação de professores.

ABSTRACT

The study presents a theoretical-conceptual discussion about the initial teacher training, known as the one carried out in Bachelor Courses. It is about a theoretical study carried out through the bibliographic research of specialized literature. The present study aims at identifying and analyzing the conceptions and rationalities that have to do with the understanding of the teacher training process, as well as the training models resulting from such rationalities and conceptions. In order to develop the suggested reflection, the theoretical interlocution will be with authors, such as: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Gatti (2010); Veiga, Viana (2012); Diniz-Pereira (2000, 2011, 2014), Saviani (2009), Cunha (2013). The theoretical reflection, supported by research produced from the Brazilian reality about the foundation of the teacher training process in the undergraduate

courses is necessary, and also important because it denies the superficiality of the analyzes or even the simple description of tasks, which has, at times, taken the teacher training here. Furthermore, such studies contribute to identify which processes and foundation of teacher training are more effective in the current context of the Brazilian education. The implications of the lack of research on the matter limit the construction of consistent knowledge and arguments about Teacher Training.

KEY-WORDS: Initial teacher training; Bachelor courses. Conceptions of teacher training; Teacher Training Models; Rationalities of teacher training.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação inicial de professores, aqui entendida enquanto àquela realizada em Cursos de Licenciatura, tem sido objeto de investigação de inúmeras pesquisas que se debruçam sobre os mais variados aspectos. Entretanto quando se faz o recorte acerca dos processos, fundamentos e concepções dessa formação nos cursos de Licenciaturas, constata-se uma carência de estudos.

A análise da literatura que fez um Estado da Arte sobre a produção discente no país (BRZEZINSKI, 2009, 2014; ANDRÉ, 2009; 2010a, 2010b), revela escassez de produção de conhecimento sobre os processos, concepções e fundamentos da formação de professores.

Ao concluir seu estudo das teses e dissertações da primeira década dos anos 2000, Brzezinski (2014) lança uma preocupação:

Incongruentemente, os trabalhos dos doutorandos e mestrandos deixam uma lacuna muito grande no tocante aos estudos teóricos sobre a formação docente, que possam verticalizar referenciais sobre o objeto: os fundamentos epistemológicos, didáticos e metodológicos da formação docente, bem como as concepções sobre formação de formadores de professores. (BRZEZINSKI, 2014)

Em ambos os estudos de André (2009; 2010b), há preocupação da autora com mudança de foco das pesquisas sobre formação de professores. Compreendemos a necessidade de mais estudos sobre o processo formativo do professor, visto que o contexto atual produz desafios radicalmente diferentes dos que se colocavam em outros momentos.

Ainda carecemos de muitos conhecimentos sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores. Pouco sabemos sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que formas de gestão propiciam uma formação de qualidade. (ANDRÉ, 2009, p 51-52).

Entendemos que a discussão teórico-conceitual sobre a formação inicial de professores emerge da necessidade de fugir das opiniões de senso comum, ainda vigentes nas representações sobre a formação e a profissão dos professores, tais como: “qualquer um pode ser professor”, “dar aula é fichinha”, “quem tem conhecimento do conteúdo específico sabe ensinar”, dentre outros. Tais concepções refletem uma simplificação da atividade docente e um desprezo pelo conhecimento teórico e pedagógico, dentre outros, que constituem a profissão de professor e sua formação.

Assim, este trabalho ao propor uma reflexão teórica, sustentada por investigação produzida a partir da realidade brasileira, busca contribuir para valorização da formação e profissão docente que caracteriza-se por uma profissão com saberes e conhecimentos próprios. Ademais, busca superar também, uma retórica comum que reduz a análise acerca da formação de professores somente a uma reforma curricular e ignora outros elementos importantes desse processo, que perpassam os fundamentos, as concepções e as práticas de formação de professores. Nesse sentido, alguns autores (CARVALHO, 1992; GATTI, 2010) defendem que para além de uma reforma no currículo é necessário uma mudança no paradigma da formação.

Ao lado disso, a pertinência dessa discussão é examinada sob a perspectiva de diferentes estudos que tem procurando evidenciar as diferentes concepções que a formação de professores e a profissão docente podem assumir, diante de distintos projetos de sociedade, à medida que se propõe pensar: Que professores? Que formação de professores? Para qual sociedade? Para qual escola? Para qual educação? Reconhece-se, assim, que pode haver diferentes projetos e interesses para a formação de professores e para identidade profissional do professor, constituindo-se este como um campo de disputas. Nesse contexto torna-se necessário evidenciar que projetos e concepções têm sido predominantes nos cursos de formação de professores.



Para o desenvolvimento da reflexão proposta, inicialmente pontuaremos o que compreendemos por formação de professores e sobre os elementos importantes a serem considerados no processo formativo do professor. Destacaremos também, os modelos e concepções que orientam a formação de professores no país. Posteriormente, apresentamos um contexto atual da formação de professores nos cursos de licenciatura. E por fim, apresentamos nossas considerações finais e conclusões, refletindo a partir do objetivo proposto para essa escrita. A interlocução teórica se dará com autores, tais como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Gatti (2010); Veiga, Viana (2012); Diniz-Pereira (2000, 2011, 2014), Saviani (2009), Cunha (2013).

AO DISCUTIR FORMAÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DO QUE FALAMOS ESPECIFICAMENTE?

A formação de professores consiste em um processo de preparação profissional, contínuo e permanente. Processo este que, não se esgota na formação inicial, mas que tem nela sua base, sobre a qual se constrói o processo de desenvolvimento profissional docente. Segundo Imbernón, deve proporcionar “uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal” (2001, p. 66), a fim de conferir ao futuro profissional capacidade para atuar com competência frente à complexidade da tarefa educativa.

Garcia (1999), ao analisar a formação inicial de professores, aponta que esta deve ser compreendida enquanto uma fase de todo o processo de desenvolvimento profissional, não pretendendo que ela, por si só ofereça “produtos acabados”.

A formação, como base inicial da profissionalização (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004; IMBERNÓN, 2011), junto com as questões da carreira, da formação continuada, da remuneração e das condições de trabalho são elementos que constituem a profissão docente (OLIVEIRA, 2013). Desse modo, o reconhecimento da importância da formação de professores consolida a profissão docente através da sua profissionalidade, visto que entende-se que é uma profissão com saberes e um agir profissional específico.

Como bem afirma Gatti (2010),



Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2010, p. 1360)

Essas considerações confirmam a superação de concepções essencialistas (dom, vocação) da docência, indo para um processo de formação e profissionalização. Tais evidências são importantes diante de um contexto de discussões, ainda atual, de desprestígio e desvalorização da profissão docente, com impactos também na construção da identidade profissional docente. (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Ao situar a formação no quadro dos condicionantes para a profissionalização, o presente trabalho defende a formação inicial em nível superior como base da profissionalização. Sabe-se que a formação em nível superior, realizada na universidade promove a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Tal indissociabilidade possibilita ao futuro professor alavancar outro nível de trabalho intelectual que requer, dentre outras habilidades cognitivas, a autonomia, a criatividade, a elaboração pessoal, a argumentação, o pensamento científico.

Compreende-se que os processos formativos de professores, são também processos de formação da identidade profissional (OLIVEIRA, 2013). A identidade profissional do professor se materializa na sua ação e na sua prática, ou seja, no seu exercício profissional, o que potencializa a importância de refletir acerca desta formação.

Até o momento a interlocução teórica com os autores tem evidenciado que a formação de professores é uma formação profissional. Entretanto Veiga e Viana (2012) apontam que esse processo também se constitui um processo de formação humana, à medida que o sujeito está numa etapa do seu desenvolvimento humano, biológico, social, dentre outros. Ou seja, trata-se de um tempo de formação profissional, mas também de desenvolvimento humano.

Contemplar a formação humana na formação do professor é importante uma vez que, em sua atividade, este profissional irá trabalhar com seres humanos, sobre seres



humanos e para seres humanos (TARDIF E LESSARD, 2005). É esse o contexto de que precisamos para compreender quando Gatti (2009a) coloca a importância da docência na contribuição da formação das próximas gerações e na preservação da civilização.

Entretanto sobre esse processo formativo, Imbernón (2011) alerta:

Não se trata, pois, de aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo. (IMBERNÓN, 2011, p. 67-68)

Nesse ponto cabe destacar o papel que assume a formação pedagógica e os conhecimentos específicos do conteúdo na formação profissional dos professores, visto que a mobilização destes conhecimentos se constitui na própria especificidade da prática profissional dos professores, ou seja, a ação de ensinar.

Podemos dizer que tanto os conhecimentos específicos quanto a formação pedagógica e, mais especificamente, a articulação entre estes, caracterizam-se por serem uma esfera de domínio exclusiva dos professores, conforme salienta Shulman (2005).

Desta forma afirmamos a importância de realizar nos cursos de formação de professores um movimento de articulação de conhecimentos específicos e formação pedagógica superando também o caráter secundário atribuído a esta.

RACIONALIDADES E MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como bem sabemos o cenário atual da formação de professores no Brasil é o resultado de um processo histórico de construções paradigmáticas que orientaram a formação de professores em Cursos de Licenciatura em determinado momento histórico. Tais paradigmas estavam e ainda estão sustentados por concepções que se tem acerca da profissão docente e de sua finalidade na organização social.

Quando falamos em modelos ou paradigmas de formação de professores, estamos nos referindo, neste momento, ao conjunto de concepções que, a partir de estudos teóricos, diretrizes e políticas, construíram modelos e propostas de formação destes profissionais, dando direção aos processos formativos nos Cursos de Licenciatura. É importante considerar ainda que, tais propostas de formação, efetivadas nos Cursos de

Licenciatura, estavam e ainda estão diretamente relacionadas à ideia que se tem acerca da docência enquanto profissão e de seu papel na construção de uma Educação que responda satisfatoriamente à formação de pessoas que sirvam à sociedade que se pretende forjar ou construir. Ou seja, a Educação não pode divergir do modelo de sociedade que se pretende instituir, e claro, os professores também não.

A partir destas considerações podemos olhar para os modelos de formação de professores, entendendo que estes não estão descolados de um projeto de sociedade, que reflete princípios e valores atribuídos aos diferentes setores que a compõe. Neste sentido, os modelos de formação de professores apontam também para a valoração atribuída à docência enquanto profissão.

A seguir realizamos um breve esboço dos modelos de formação de professores presentes nos últimos anos no Brasil. Alguns autores como Cunha (2013), Diniz-Pereira (2000, 2014) e Saviani (2009), dentre outros, buscam sintetizar aspectos que caracterizam as principais concepções de formação presentes nos cursos de formação de professores nas últimas décadas.

Diniz-Pereira (2000) destaca que o tema da formação de professores no Brasil passou a ser discutido mais explicitamente a partir da década de 70. Isto não significa que antes deste período não houvesse interesse dispensado à formação de professores. Podemos considerar, por exemplo, um breve resgate histórico realizado por Saviani (2009) sobre a formação de professores no Brasil. O autor identifica seis diferentes momentos que marcaram os processos de formação de professores a nível nacional e vão desde 1827 com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, até 1996, com o Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Ao final de sua explicitação histórica acerca da formação de professores no Brasil, o autor constata que

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um

encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148).

O autor considera que dois modelos estiveram e ainda estão presentes quando falamos em formação de professores. O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que considera que a formação do professor compreende a cultura geral e o domínio dos conteúdos da área de conhecimento específica e o modelo pedagógico-didático, que considera que a formação do professor “só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático”. (SAVIANI, 2009, p. 149).

Estes dois modelos compreendem a disputa de longa data presente nas discussões acerca dos conhecimentos que devem compor a formação de professores.¹ O autor considera que o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos predominou nas Universidades e demais Instituições de Ensino Superior. Tal modelo considera que a formação pedagógico-didática será adquirida pela própria prática docente. Já o modelo pedagógico-didático considera que “a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores”. (SAVIANI, 2009, p. 149). Tal modelo prevaleceu nas Escolas Normais, ou seja, nas Instituições destinadas a formar professores primários.

Tal consideração, explica também certa carência de formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura, conforme já mencionado neste texto. Pois, como vimos, a predominância de conhecimentos em tais cursos aponta para a área disciplinar específica. Salvo comumente, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, destinado à formação de professores para educação infantil e anos iniciais, onde o processo é inverso. Ou seja, há uma ênfase na formação pedagógica em detrimento de conhecimentos específicos das áreas disciplinares.

¹ Esta discussão já foi destacada neste texto no item 2.

Voltando a análise realizada por Diniz-Pereira (2000), considera-se que a partir da década de 70 a preocupação com o tema “formação de professores” ganhou destaque nas pesquisas, seminários e conferências. A partir desta consideração o autor analisa os principais paradigmas ou modelos predominantes na formação de professores no país. Estes modelos referem-se tanto as produções acerca da temática quanto aos processos formativos nos cursos de licenciatura. Ou seja, é uma dupla determinação. As pesquisas e estudos teóricos apontam para determinadas ênfases e concepções presentes na formação de professores, ao mesmo tempo em que constroem tais processos a partir de suas análises.

Inicialmente Diniz-Pereira (2000) considera historicamente o período dos anos 70, quando as concepções que orientam a formação de professores são sustentadas pelo treinamento do técnico em educação. É a concepção denominada de Racionalidade Técnica.

Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Conseqüentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica. (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 16).

Nos anos 80, o autor considera que foi predominante o discurso da formação do educador. Nesta perspectiva foram recorrentes dois pontos: “o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 18). Tal concepção, conforme vai apontar Cunha (2013), denominando-a de “dimensão política da docência”, teve como principal referência Paulo Freire.

A compreensão da dimensão política da educação interferiu muito na forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, sua formação. O início da década de oitenta, no Brasil, marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural. A contribuição de Paulo Freire nesse sentido foi insuperável. O autor ensinou que o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora dessa perspectiva. (CUNHA, 2013, p. 614).

Os anos 90, segundo Diniz-Pereira (2000), trouxeram consigo a ideia de formação do professor-pesquisador. Tal perspectiva caracteriza-se pela reflexão do professor sobre sua prática, aliando desta forma sua atividade profissional à pesquisa. Segundo o autor “[...] ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-nação [...]” (p.41).

Em obra mais recente, Diniz-Pereira (2014) sintetiza e analisa três modelos ou racionalidades fortemente presentes na formação de professores, explicitando também outros sub-modelos presentes em cada uma destas racionalidades. Para uma melhor visualização elaboramos o quadro a seguir:

RACIONALIDADE TÉCNICA	RACIONALIDADE PRÁTICA	RACIONALIDADE CRÍTICA
Modelo de treinamento de habilidades comportamentais	Modelo humanístico	Modelo sócio-reconstrucionista
Modelo de transmissão	Modelo de “ensino como ofício”	Modelo emancipatório ou transgressivo
Modelo acadêmico tradicional	Modelo orientado pela pesquisa	Modelo ecológico crítico

(Quadro elaborado pelas autoras a partir do texto: “Da racionalidade técnica á racionalidade crítica: formação docente e transformação social”, de Julio Emílio Diniz-Pereira.)

A partir da contribuição de diferentes autores, nacionais e internacionais, o autor faz uma apresentação breve dos principais modelos que orientam a formação de professores no Brasil e em outros países. Cabe destacar que, neste momento, não há uma preocupação do autor em situá-las historicamente, mas sim em apresentá-las como racionalidades que trazem consigo diferentes concepções de formação de professores e que permeiam atualmente os processos formativos docentes.

É possível reafirmar assim que tais concepções e racionalidades não são superadas umas pelas outras historicamente. Podemos dizer que há em determinado tempo histórico uma prevalência maior de uma ou outras, mas que elas coexistem atualmente na formação de professores. Se analisarmos os cursos de licenciatura, poderemos identificar traços de diferentes concepções de docência presentes nos discursos e nas práticas. Da mesma forma, elementos de diferentes concepções também podem ser identificados nas propostas curriculares e nas políticas de formação docente a nível nacional.

Cunha (2013) aponta algumas tendências que orientaram as pesquisas e estudos acerca da formação de professores no Brasil e claro, a própria formação destes profissionais. A autora, apesar de localizar historicamente a predominância de um ou outro modelo, considera que eles existem e se mantêm concomitantemente. Ou seja, mesmo que a ênfase em dada concepção recaia sobre um período histórico específico, é possível identificar na atualidade perspectivas que apontam para diferentes concepções, tanto nos cursos de formação de professores, quanto em suas práticas profissionais.

A partir do texto podemos identificar algumas concepções que orientaram e orientam a formação de professores. A autora discute algumas tendências que se inserem no modelo da racionalidade técnica, como a comportamentalista, seguindo para àquelas que compreendem o fenômeno educativo produzido social e culturalmente, onde a ênfase recai sobre o trabalho docente como espaço de formação, abordando também a dimensão política e cultural da docência. Cunha (2013) considera ainda a concepção da epistemologia da prática, que deu origem a conceitos como: professor reflexivo, professor investigador e professor aprendiz.

Estas concepções, denominadas pela autora de tendências, promoveram rupturas epistemológicas no campo da educação e, mais especificamente, da formação de professores. Neste sentido é possível assumir que este é também um campo de disputas. Segundo Cunha (2013) “os esforços que marcaram as rupturas epistemológicas, culturais e políticas no campo da educação e da formação de professores estiveram sempre em tensão” (p. 619), considerando que tais tendências procuravam afirmar-se no campo



acadêmico, “com toda a dificuldade decorrente da presença dominante sendo que, em geral, amalgamam-se em novos contornos”. (CUNHA, 2013, p. 619).

Ao final do texto a autora considera que

[...] todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e apresentaram-se como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas. (CUNHA, 2013, p. 621).

A partir desse esboço realizado, ainda que de maneira breve, é possível ter uma ideia das principais concepções que constroem a formação de professores no Brasil. Este levantamento é importante também para compreendermos a situação atual dos cursos de licenciatura, tomados aqui como lócus da formação inicial de professores, sua organização e sua relação com o contexto mais amplo da sociedade, entendendo que as políticas e legislações que regem tais cursos são resultado também destes modelos de formação.

COMO FORMAMOS PROFESSORES? COMO ESTÃO AS LICENCIATURAS HOJE?

Os cursos de Licenciatura foram organizados no Brasil no início do século XX. Desde então a organização curricular compreendia um modelo que ficou conhecido como 3+1, onde os três primeiros anos de formação destinavam-se a formação na área específica de conhecimento e o último ano voltado à formação pedagógica, entendida como a formação para a docência.

Desde a sua criação, tais cursos passaram por reformulações efetivadas a partir de normatizações e pareceres que buscavam imprimir, talvez, um caráter mais nuclear aos cursos, intencionando romper também com o modelo de formação do início do século XX. Tais reformulações dizem respeito a carga horária, a inclusão da prática como componente curricular, no intuito de romper com a dicotomia teoria/prática, entre outros.

O que podemos notar, contudo, é que os cursos de Licenciatura carecem ainda de uma identidade que os defina, que os legitime enquanto cursos formadores de professores. Há uma dispersão de entendimento acerca do que significa formar professores. Tal dispersão se manifesta na organização curricular, nas concepções que



os professores formadores manifestam acerca da própria profissão docente, no questionamento em torno dos conhecimentos relevantes para a atuação profissional e até mesmo na opção dos estudantes pelos cursos de Licenciatura.

Diniz-Pereira (2011), em pesquisa realizada em uma universidade federal do sudeste do Brasil, concluída em 1996 constatou que, na referida universidade, nove, dos dez cursos considerados de “menor prestígio” ofereciam a modalidade licenciatura, sendo que nenhum que oferecia esta modalidade estava citado entre os cursos de “maior prestígio”. Outro dado importante é que as taxas de evasão eram bem maiores nos cursos com a modalidade licenciatura que nos demais. O autor destaca ainda que há uma discrepância no que tange o perfil dos ingressantes, sendo os alunos dos cursos de licenciatura aqueles em condições socioeconômicas e culturais mais desfavoráveis.

Também Gatti (2009b) apresenta dados oriundos de pesquisas mais recentes que contemplaram os cursos de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Foram analisados cursos de todas as regiões do país, a partir da análise do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005). Foi evidenciado que a opção pelo curso de Pedagogia, 65% dos alunos atribuiu ao fato de querer ser professor. Porém, este percentual cai pela metade no que se refere aos demais cursos de Licenciatura. Entre os licenciandos de outras áreas, que não a Pedagogia, cerca de 21% enxerga a docência como uma espécie de “seguro desemprego”.

A pesquisa aponta ainda a predominância de estudantes com até três salários mínimos, enquanto renda familiar, nas licenciaturas (39,2%) e a escassa frequência de sujeitos com renda familiar superior a dez salários mínimos. No que diz respeito ao currículo dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, entre os aspectos destacados estão a prevalência da carga horária de disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área em relação à formação para a docência. Também não há uma articulação entre as disciplinas de formação específicas e a formação pedagógica.

Fazendo menção aos professores formadores destes cursos Gatti (2009b) considera que inexistente um perfil claro do professor enquanto profissional e diz que “(...)



em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor”. (GATTI, 2009b, p. 97).

Como podemos notar, este panorama dos cursos de licenciatura, ainda que de maneira geral, apontam para uma variedade de aspectos que atravessam a formação do professor em nível de licenciatura. E, portanto, consideramos que esta formação inicial não pode ser pensada fora do contexto social na qual se efetiva. A própria opção por cursos de licenciatura, é perpassada por fatores que a determinam, tais como, valorização profissional, carreira docente, políticas de formação, salários coerentes com o discurso de importância acerca desta profissão, além de outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de conhecimento da formação de professores coloca-se como um tema inesgotável e sempre instigador. Provoca diferentes abordagens de estudo exigindo desdobramentos na sua análise e sua compreensão. Nesse trabalho objetivamos realizar uma reflexão acerca da formação de professores, mais especificamente, sobre alguns fundamentos teóricos que atravessam este campo do conhecimento, bem como analisar como estão se constituindo alguns cursos de Licenciatura no Brasil.

Destacamos que o campo de estudos sobre formação de professores carece ainda de investigações que contribuam para a construção de processos formativos docentes conectados com a realidade da profissão docente, levando em conta aspectos de sua atuação profissional no cotidiano da sala de aula.

Pontuamos também a necessidade de reafirmar a docência como um campo de saberes e conhecimentos próprios e que estes devem ser objeto de estudo e aprendizado no processo de formação inicial profissional. Consideramos neste processo formativo a relevância de articulação entre os conhecimentos específicos da área disciplinar e a formação pedagógica, sendo tal articulação fundamental para a construção identitária dos cursos de formação de professores. Consideramos também, a relevância do conhecimento acerca dos modelos de formação que constroem a profissão docente, relacionando-os com os contextos históricos e sociais nos quais estão inseridos.



E, por fim, com relação ao cenário atual dos cursos de Licenciatura no Brasil, evidenciamos, a partir da análise de pesquisas realizadas em nível nacional e local, que ainda são muitos os entraves que assolam a formação de professores e que o processo formativo docente nos cursos de Licenciatura é atravessado por fatores que dizem respeito à valorização da docência enquanto profissão, a legitimidade da profissão a partir de saberes e conhecimentos específicos da docência e o contexto onde se efetiva o desenvolvimento da prática educativa. O debate não está encerrado, mas ao finalizar, sugerimos a necessidade de outros estudos, que se debrucem sobre as tantas inquietações as quais foram apresentadas aqui.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 18 maio 2015

_____. (et. al) . Pesquisa sobre a formação de professores: síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 152, 159, ago/dez. 2010 a. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 18 Mai. 2015.

_____. Formação de professor: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010 b. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 18 Mai. 2015.

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 71-94, ago/dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 23 abr. 2015

_____. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 18 Mai. 2015.

CARVALHO, A.M.P. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, p.51-64, abr./jun. 1992. Disponível em:



<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/804/723>. Acesso em: 11 dez.2014

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Euc. Pesqui.** São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul/set. 2013.

DINIZ, J. E. **Formação de professores - pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <

<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1772>>. Acesso em 27 abr. 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. **PERSPEC. DIAL: VER. EDUC. SOC.** Naviraí, v.01, n. 01, p. 34-42, jan-jun. 2014.

GARCIA, C. M. **Formação de professores - para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora. 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 mar. 2015

_____; NUNES, M.M.R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/.../arquivoAnexado.pdf Acesso em 19 de out. 2015

_____; Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.** Disponível em: s5a2fd2a49624f65c.jimcontent.com/.../Formação%20de%20professores... Acesso em: 13 abr. 2015

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional – forma-se para a mudança e a incerteza.** 9ªed. São Paulo: Cortez, 2011 – Coleção questões da nossa época; v. 14

OLIVEIRA, D. A..As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em:

<www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122>. Acesso em: 18 nov. 2015



RAMALHO, B.L; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor. Profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ªed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Revista Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. V. 9, n. 2. 2005.

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

VEIGA, I.P. A; VIANA, C.M.Q.Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. IN: VEIGA, I.P.A.; SILVA, E.F.(Orgs.) **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.13 – 34 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)