

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LICENCIATURAS, CURRÍCULOS E POLÍTICAS

Resumo

O artigo associa questões humanas emergentes na contemporaneidade com a importância dos processos educacionais. Nos anos vindouros, cada vez mais o acesso e o domínio de conhecimentos relevantes socialmente associam-se a domínio de linguagens, ciências, tecnologias, e à construção moral e ética. A importância da escola e dos professores nesse processo é ressaltada. Um olhar crítico sobre a realidade educacional brasileira, através de seus dados e realizações, conduz à discussão da demanda de professores nas redes de ensino e das demandas que lhes são postas, no confronto com a formação que lhes é propiciada nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Formação de professores; Políticas educacionais; Currículos; Licenciatura.

Résumé

L'article associe les conditions qui émergent dans la situation humaine contemporaine avec l'importance des processus éducationnelles. Dans les années à venir, chaque fois plus, le domaine de connaissances importants pour la vie quotidienne et des citoyens seront associés à la compréhension des langages, des sciences, des technologies, et à la formation morale et éthique. Alors, l'importance de l'école et des maîtres dans ce processus est décelé. Un coup d'oeil critique est lancé sur la réalité de l'éducation scolaire au Brésil conduisant à la discussion sur la demande de maîtres dans les reseaux d'enseignement e sur sa formation dans des cours universitaires.

Mots-clés: Formation de maîtres; Politiques éducationnelles; Curriculum scolaire; Licence.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LICENCIATURAS, CURRÍCULOS E POLÍTICAS

Bernardete A. Gatti¹

Introdução

Inicialmente faço algumas ponderações sobre questões humanas na contemporaneidade com o objetivo de colocar a importância dos processos educacionais e dos professores no cenário em que vivemos, e também a perspectiva em que coloco as análises que mais adiante serão feitas. Nunca a sociedade humana foi tão densa, plural e tão complexa quanto hoje e, nunca antes a humanidade tinha ocupado como hoje os espaços disponíveis em nosso planeta, espalhando-se por todos os continentes. Esse cenário nos coloca desafios não triviais sobre a preservação da vida neste planeta. As questões ligadas à sobrevivência humana, à vida com dignidade, têm interfaces com vários fatores e com a preservação de condições específicas ligadas não só ao nosso habitat natural, mas também em alto grau, ligadas às comunidades humanas e suas ações. Dependem hoje, mais do que nunca, do uso adequado de informações validadas de várias naturezas. Por essa razão, coloca-se como um direito da cidadania a socialização e apreensão dos conhecimentos que podem contribuir para essa sobrevivência com dignidade, com consciência clara dos seus determinantes naturais e sociais. Coloca-se, também, como um direito da cidadania a transparência das políticas públicas relacionadas ao nosso habitat e às nossas formas sociais de convivência. Nesse processo a Educação, sob diferentes ângulos e formatos, é central, torna-se área de interesse público vital, e, a Educação Escolar assume aí um papel central uma vez que é nela que conhecimentos de base sobre nosso

¹ Doutora, Pesquisadora Colaboradora da Fundação Carlos Chagas, E-mail: gatti@fcc.org.br

universo e vida são propiciados às novas gerações de forma mais sistematizada. Esposamos a ideia que o papel social da educação aí se define.

Contemporaneamente, e nos anos vindouros, cada vez mais o acesso e o domínio de conhecimentos relevantes socialmente associam-se a domínio de linguagens, ciências, tecnologias, construção moral e ética, domínio de estruturas que regulam direitos e relações de diferentes naturezas. Todos estes aspectos têm a ver com processos educacionais. Nesse espaço-tempo (o do domínio de certos conhecimentos em determinados contextos) torna-se crucial poder acessar informações de diferentes naturezas, a partir de diferentes meios (estudos, livros, revistas, jornais, rádio, televisão, vídeos, internet, etc) para construir conhecimentos válidos. Mas, esta construção depende do desenvolvimento de capacidades de análise e interpretação que dependem de conhecimentos prévios. Estes conhecimentos são, de modo mais específico, objeto do trabalho no universo escolar. Para uma atuação cidadã, na preservação da vida e das convivências, na preservação do humano. Ponderamos que, preservar o humano é preservar todo o conjunto de condições que garantem a preservação da vida em geral: condições do reino mineral, vegetal e animal, e condições sociais. Em perspectiva democrática, o acesso e as possibilidades de construção e reconstrução de conhecimentos de base ou avançados deveriam ser direito de todos, alcançando em cada nova geração cada um e o conjunto humano. Esta perspectiva traz à tona valores relativos às questões de equidade social no confronto com as situações de dominação social, no binômio: *socialização e ampliação de oportunidades ou elitismo oligárquico*. Nesse conflito situa-se o trabalho dos educadores em geral, e, mais particularmente dos professores em suas salas de aula. No contexto que sinalizamos, professores têm valor inestimável para as sociedades contemporâneas, porém, esse valor não está posto de forma radical e reconhecida nos movimentos contraditórios do social e das políticas, na construção histórica, nas disputas de poder e dominação que vivemos. O tratamento ambíguo, genérico, relativos à sua formação, carreira e discursos de reconhecimento, é o que se observa.

Contexto educacional brasileiro

Observemos alguns dados de nossa realidade educacional. Callegari (2015) analisando dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) realizada em 2013 mostra o grave problema que enfrentamos com as crianças no que se refere à sua alfabetização. Participaram dessa avaliação 2,6 milhões de alunos do 3º ano do ensino fundamental, em 55.000 escolas públicas, constatando-se que uma em cada quatro dessas crianças não sabe ler ou fazer operações aritméticas simples, e quase 45% delas não sabe escrever corretamente um texto simples, sendo muito pior a situação nas regiões Norte e Nordeste. Portanto, como sinaliza o autor, aos oito anos de idade essas crianças já estão em situação que determina precocemente que terão sérias dificuldades na sua trajetória educacional e de vida, e essa situação é raiz para a desigualdade social e a exclusão.

Sobre a trajetória escolar das crianças e jovens no Brasil, a partir de análises dos microdados do SAEB verifica-se que era de 62,7%, a proporção da população de 12 anos de idade *com ao menos os anos iniciais* do Ensino Fundamental concluídos. Considerando esse resultado para alguns estados verifica-se que a proporção em São Paulo é de 80,6 %, no Distrito Federal, 79,4 %, em Minas Gerais, 69,5%, e, decrescentemente chegamos a Alagoas com 42,1% (a menor proporção). Isto sinaliza bem que nossa população em grande parte permanece com uma escolarização, em anos, bastante baixa, e que a afirmação de Callegari (2015) sobre uma exclusão escolar e social anunciada já nos primeiros passos do ensino fundamental, se sustenta. Completando este quadro, observando a porcentagem de alunos que aprenderam o que seria considerado minimamente adequado ao final de cada etapa de educação, observa-se que, em Português, no 5º ano apenas 45% dos estudantes enquadram-se nesse critério, no 9º ano, apenas 29% aí se encontram, e no 3º ano do ensino médio, só 27%. Olhando os resultados em Matemática temos uma situação menos favorável ainda, no 5º ano, 40% está no nível adequado, no 9º ano, 16%, e, no 3º ano do ensino médio, somente 9%. (Microdados Saeb/Inep – Elaboração: Todos pela Educação, 2014).

Outro dado importante a se considerar diz respeito à formação dos docentes que estão em exercício nas redes públicas de ensino. Conforme estudo de Alves e Silva (2013, p. 871), constata-se que grande parte desses docentes não tem licenciatura na área em que lecionam, ou seja, nem quantitativamente atingimos o grau de formação colocado pelas normas nacionais para a docência. Observando os professores que lecionam Português, licenciados na disciplina, encontra-se apenas 54% (o maior percentual de licenciados depois de pedagogia – professores polivalentes); a partir daí, para as demais áreas disciplinares, os percentuais decrescem, por exemplo, em Biologia encontra-se 50,4% de licenciados na área, em Matemática, 38,6%, em História, 34,3%, em Geografia, 29,4%, e o menor percentual, em Física, somente 16,9% são licenciados na área.

Sobre as licenciaturas, mesmo ampliando a oferta, a procura de boa parte desses cursos na graduação não é grande e a evasão é alta. Observando os dados sobre matrículas e concluintes nos cursos de licenciatura em seu conjunto, verifica-se que o percentual de conclusão nesses cursos é relativamente baixo. A perda situa-se em torno de 66%. (INEP, Censo da Educação Superior, 2010, 2011, 2013).

Já é dado conhecido, também, que a carreira docente não tem exercido suficiente atração para os jovens concluintes do ensino médio, em especial para o trabalho com áreas disciplinares como matemática, física, química, geografia, biologia, etc., pela consideração por esses jovens das dificuldades em ser professor na cultura atual, como também pela falta de perspectiva de carreira. (Gatti et al., 2010).

Podemos agregar a toda essa situação os problemas com a qualidade dessa formação em termos dos currículos oferecidos. Estudo de Gatti et al. (2012) corrobora estudos anteriores sobre esses currículos: a parcela curricular relativa a conhecimentos educacionais em seus fundamentos e para o exercício da docência é proporcionalmente pequena em relação à formação disciplinar específica (ver Tabela 1). A análise das ementas das disciplinas ligadas à educação e a suas práticas mostram-se genéricas, com repetições e superposições entre si, não havendo abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos de área e práticas educativas para a educação básica. Vários fatores contribuem para isso: diretrizes curriculares para cada especialidade em separado e com caráter muito geral, culturas cristalizadas pela história das licenciaturas como mero complemento dos

bacharelados, perspectivas científicas fragmentárias sobre conhecimento, e, desconsideração da área educacional como campo de conhecimento.

Tabela 1 – Licenciaturas: percentual de conhecimentos disciplinares*

% Disciplinas	Biologia	História	L. Port.	Matem.
Conhecimentos da Área	78,8	63	59,5	53
Formação em Educação	22,7	17,0	18	24,5
Metodologias e Práticas	7,5	8,5	7,5	11,0

*Cf. Gatti, 2012

Obs. Quanto às licenciaturas em Pedagogia observaram-se as seguintes proporções: Fundamentos - 37%; Metodologia e Práticas – 21,5%; Conhec. Áreas Relacionadas ao Currículo da Educação Básica – 6,5%

Ou seja, em que pese os esforços dispendidos pela União, Estados e Municípios, as políticas e os programas implementados ainda não deram conta de qualificar melhor a educação básica no Brasil, nem manter satisfatoriamente os estudantes em seu percurso escolar, como também não se conseguiu ainda melhor qualificar a formação nas licenciaturas. As redes de ensino também se mostram com carências quanto à formação de professores licenciados em várias áreas disciplinares. Pelos resultados que temos obtido nas aprendizagens e no percurso escolar dos estudantes no país, resumidamente acima expostos, verifica-se que os efeitos esperados pelas diversas políticas dirigidas à educação básica e aos docentes ainda não estão satisfatórios.

Políticas docentes

Pondo o foco na docência na educação básica sumariamente aqui nos referiremos a políticas nacionais dirigidas aos professores. Esforços nacionais, regionais e locais, nos últimos vinte anos foram encetados na direção da formação de docentes,

especialmente com muitos programas de formação em serviço, de formação continuada dos professores. (Gatti e Barretto, 2009) No que se refere à formação inicial para a docência na educação, a atribuição mais específica cabe à União, através de suas regulações curriculares e da própria rede de ensino superior. Em nível federal, várias políticas foram definidas para a docência, havendo nos últimos oito anos uma tentativa de articulação das mesmas, o que pelas análises não se concretizou. Foi proposta uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que acabou por incluir ações já em andamento e propondo outras. Assim, essa política acabou por se desdobrar em vários programas paralelos: a Universidade Aberta do Brasil – UAB; o Programa Pró-Licenciatura: formação inicial/complementar; o PAR-FOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica integrando o Plano de Ações Articuladas – PAR, proposto no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ao qual aderiram todos os entes federados (pelo Plano, os sistemas estaduais e municipais devem oferecer o suporte a essas atividades em parceria com as instituições de ensino superior públicas). Foi proposta, também, a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica para a oferta de formação em serviço de docentes em exercício nas redes escolares públicas, envolvendo as instituições públicas de ensino superior, as comunitárias e sem fins lucrativos e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, sendo colocado que esse programa deveria definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da CAPES e do FNDE com as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino para o desenvolvimento dessa formação. Ações estratégicas, como o Pró-Letramento e o Gestar II, o Pro-Infantil, a Especialização em Educação Infantil, mestrados profissionais em educação, entre outras, foram desdobramentos dessa proposta, bem como grande número de oferta no âmbito da consideração das diversidades. Ação estratégica que tem se revelado importante no que se refere à formação inicial de docentes para a educação básica é o PIBID - Programa de Iniciação à Docência. O PIBID é um programa de fomento da CAPES, que concede bolsas para o desenvolvimento, por estudantes das licenciaturas, de projetos ligados a experiências didáticas na educação básica. Estes estudantes-bolsistas são

orientados por docentes universitários e por docentes-supervisores nos diferentes níveis da educação básica, que também recebem bolsas.

Todos os programas e estratégias acima citados são desenvolvidos em diferentes órgãos, com pouca ou nenhuma articulação. Também, não há avaliações sobre seus impactos específicos. (Gatti, Barretto e André, 2011). Apenas o PIBID foi objeto de avaliação recente mostrando efeitos bem positivos. (Gatti, André, Gimenes e Ferragut, 2014). No entanto, é importante observar que, como programa de fomento não se propõe a atingir todos os licenciandos embora sua expansão venha sendo significativa.

Todos esses esforços ainda não se mostraram suficientes para reverter o quadro de carências na formação dos docentes e o atendimento à demanda das redes de ensino, como já exposto. Um dos aspectos a considerar aqui é justamente a falta de articulação, de fato, entre programas e entre estratégias, e, outro aspecto é a ausência de monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas de tal forma que com eles fosse possível aprimorar caminhos, revê-los ou cancelar ações pouco eficazes buscando alternativas. Com isso, além de ganhos qualitativos haveria maior eficácia no uso de recursos públicos. Para tanto necessitaríamos ter continuidade de políticas, e, gestões que considerem planejamento e avaliação de políticas como importantes para o desenvolvimento do país, no caso, importantes para atingirmos melhores formações para os docentes, na perspectiva de seu relevante papel na construção de nossa sociedade. Visão integrada e integrante, noção de cenário social e educacional e perspectivas de transformação de realidades educacionais e culturais seriam características desejáveis a gestores da educação muito especialmente nos altos níveis dessa gestão.

Limites das Políticas e dos Programas

Devemos lembrar que linhas de ação governamental desenvolvidas, seja na direção das redes escolares ou da formação de professores para a educação básica, adquirem significado específico na dependência do contexto sócio-político e do

momento em que são desenvolvidas. O cenário que analisamos insere-se no contexto social que vivenciamos nas últimas décadas. Esse contexto, em seu espectro mais amplo, cria sentidos e demandas educacionais que há algumas décadas não se punham. Sinteticamente podemos dizer que há 100/150 anos a educação, a gestão da educação, o trabalho das escolas e dos professores, os currículos, entre outros aspectos relativos à escolarização, se definiam fortemente dentro de um projeto de construção de um Estado-Nação, projeto de unificação e constituição de identidades nacionais, questão que definia o para quê das redes educacionais. Hoje, vivemos certa diluição das perspectivas estritamente nacionalistas, colocando-se em pauta contextos globais de economia e geopolítica, redes informacionais e coloquiais, individualidades, competitividades, dispersão de valores, heterogeneidades situacionais e culturais. Aspectos societários diversos e sentimentos de injustiça, disparidades, grandes desigualdades sociais e culturais trazem à tona a questão dos conflitos inerentes a essas condições, de um lado, mas, de outro, dialeticamente, criam possibilidades para a emergência de movimentos na direção da construção de uma sociedade mais justa: a busca pela inclusão de *todos* no que diz respeito aos bens públicos educacionais e sociais. Neste cenário movente e contraditório coloca-se a educação escolar, e colocam-se as atuações dos professores em seu contato direto com as novas gerações. Esses movimentos no social trazem novas demandas e deveriam ter impacto não só nas políticas e ações quanto à formação de professores como em outros aspectos das redes de ensino.

Assim, os fortes desafios que são colocados às políticas em educação, e em particular às questões da formação dos docentes e de seu trabalho, vêm se originando dos desconfortos anunciados tanto por diferentes grupos sociais em diferentes condições, como por gestores, pesquisadores e avaliadores educacionais, gerando reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação, etc). Porém, quanto ao que se refere à formação inicial de docentes nas licenciaturas não se tem verificado, nas políticas e nas práticas, perspectivas renovadas ou inovações pedagógicas condizentes com o novo cenário que se coloca para as novas gerações. (Gatti et al., 2009; 2010; 2011; Gatti, 2012; Monfredini, Maximiano, Lotfi, 2013). O como formar professores para a

educação básica nas graduações universitárias é questão aberta dentro dos diferentes programas relativos à docência desenvolvidos pela gestão federal. A maioria dos programas federais e alguns estaduais têm se voltado mais para as quantidades a serem formadas, mas, não se toca na qualidade formativa, nas estruturas e dinâmicas dessa formação em relação a um perfil profissional claro. Não há delineamento de caminhos para essa formação no sentido de dotar os futuros profissionais professores de referentes para o trabalho de ensinar, com conhecimento de contexto, de fundamentos da educação, didática e práticas pertinentes. Os estudos acima citados mostram que os currículos das licenciaturas mimetizam os bacharelados e as estruturas curriculares que possuem não evidenciam preocupação com o perfil de um profissional a ser formado para o trabalho educacional em escolas, profissional com consciência desperta sobre a relevância desse trabalho na perspectiva dos cenários socioculturais contemporâneos. Os próprios docentes do ensino superior que atuam nessa formação nem sempre se colocam, de modo conscientemente claro, a questão de estarem trabalhando para a formação de professores que atuarão na educação básica. (Gatti, 2014)

Temos que considerar que profissões são aprendidas e um trabalho profissional tem características que o distingue de um mero ofício. Hoje um profissional se caracteriza por possuir conhecimentos gerais sobre seu campo de atuação e sobre práticas relevantes a esse campo, por ter conhecimentos científicos de sua área, por saber integrar esse conhecimento em suas práticas, e por ter formação humanista de tal forma que possa tornar-se um ser ético, e, assim, integrar em seu trabalho valores caros à civilização humana. A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres. (Abbot, 1988; Avalos, 2013; Roldão, 2007; Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003).

Política e prática de formação a distância de professores

Podemos abordar aqui a política de formação de professores por meio de processos à distância, uma vez que essa modalidade de ensino vem sendo ampliada, até de forma desmedida, e, praticamente sem avaliação adequada, em nosso país. Depois do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o artigo 80 da Lei nº 9.394/96, em que se estabelece a equiparação dos cursos à distância aos presenciais, entre outras providências, a expansão da formação à distância foi muito grande, especialmente por oferta de cursos de graduação e de vagas em instituições privadas de ensino superior. Grande percentual dessa formação é oferecida em licenciaturas. Em Pedagogia, no ano de 2010, 60% dos concluintes eram estudantes nessa modalidade, conforme mostram em seu estudo Gatti, Barretto e André (2011). A formação a distância é recurso importante nas sociedades contemporâneas em função da densidade e espalhamento demográfico das populações, bem como dos novos delineamentos no mundo do trabalho e das próprias condições de vida atualmente. Claro que ela se viabiliza pelo desenvolvimento das formas de comunicação e da informática, desenvolvimento que se inter-relacionou com os movimentos científicos, sociais e tecnológicos que vivemos, particularmente, a partir de meados do século XX. A educação a distância (EaD) é recurso importante para a socialização ampliada de formações, bem como aporta inovações em didáticas e suportes para as aprendizagens, mas, é muito exigente quanto a suas características no que se refere à qualidade da forma de oferta. Essa modalidade formativa, pela sua natureza e objetivos, engloba novas perspectivas formativas e diferenciais de comunicação em relação às formas presenciais do trabalho educacional. Há extensa bibliografia que trata desse tipo de formação, que é dirigida a estudantes em condições diferenciadas dos que frequentam cotidianamente a universidade, bem como há experiências internacionais de referência. Não se pode simplesmente mimetizar em cursos que envolvem EaD, especialmente os dirigidos a profissionais já em exercício, a mesma proposta realizada em cursos presenciais de licenciatura plena desenvolvidos nos campus fixos das universidades, com frequência presencial diária. (Moore e Kearsley, 2007; Schlünzen Jr. 2009; UFG,

2010; Oliani e Moura, org, 2012; Almeida et al. 2012). Esse tem sido, no entanto, procedimento comum em cursos oferecidos a distância por várias instituições em nosso país, como também se constata empobrecimento no uso dos recursos tecnológicos e grandes problemas nas tutorias e na infraestrutura de polos (modelo adotado entre nós). (Costa e Pimentel, 2009; Pretto e Lapa, 2010; Jorge e Antonini, 2011; Gatti et al., 2012)

Não vamos detalhar aqui as posturas necessárias a uma formação em graduação oferecida nessa modalidade, apenas lembramos que elas exigem estrutura curricular diferenciada (o que não quer dizer com menor qualidade e exigências), formas de comunicação adequadas (tanto para materiais escritos como para os meios virtuais), distribuição dos tempos curriculares atendendo às necessidades de estudo por profissionais em exercício e estudantes em grande parte solitários que necessitam desenvolver autodidatismo, cuidados com o apoio aos licenciandos, uma vez que necessitarão voltar a adquirir hábitos de estudos e lidar com linguagens novas quanto a conhecimentos disciplinares, como em relação ao manejo das tecnologias empregadas nesse processo.

Alguns aspectos apontados na literatura precisariam ser tomados como referência para melhor qualificação da oferta de cursos nessa modalidade: a) uso intensivo e com alta qualidade de multimeios comunicacionais e tecnologias de informação; b) integração pedagógica das tecnologias; c) possibilidade de comunicação síncrona e assíncrona; d) equipes multidisciplinares; e) planejamento adequado e organização prévia, com infraestrutura forte; f) técnicas especiais de composição e dinamização do curso; g) currículo flexível e tempos flexíveis; h) suportes e materiais didáticos em linguagem adequada ao estudo à distância e sua clientela; i) garantia de ambiente e situações em que os estudantes aprendam; j) garantia de avaliações confiáveis; k) auto-avaliação constante desse processo. Face a esses critérios estamos, de modo geral, longe de uma oferta qualificada em EaD. (Keegan, 1996; Trindade, Carmo e Bidarra, 2000; Litwin, 2001; Peters, 2004; Neves, 2003; Moore e Kearsley, 2007; Schlünzen Jr. 2009; Pontes, 2012).

No contexto das instituições de educação superior

Cabe considerar aqui algumas ações que poderiam ser desenvolvidas no contexto das instituições que formam professores, universidade ou outras, por gestores e docentes, no sentido de criar novas perspectivas para a formação de professores para a educação básica. Essas ações implicam em trabalho coletivo e integrado, e, em considerar que trabalho na educação escolar envolve crianças e jovens em desenvolvimento. Enumeramos algumas possibilidades

1. Desenvolver reflexões coletivas sobre o papel da universidade na formação dos professores face aos desafios que se colocam à docência hoje.
2. Redimensionar e dinamizar novas formas curriculares para a formação de professores.
3. Proporcionar condições de troca de experiências formadoras entre os docentes.
4. Discutir/estudar formas de organização do trabalho pedagógico na sua relação com o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a comunicação professor-aluno.
5. Encampar a interdisciplinaridade e a integração formativa em espaços específicos.
6. Estudar/pesquisar/conhecer as crianças e adolescentes, suas expectativas, crenças, valores e concepções.
7. Estudar/pesquisar a contribuição das disciplinas e práticas curriculares do curso para o desenvolvimento profissional dos estudantes nas licenciaturas.
8. Trabalhar em equipe.

Ações dessa natureza podem contribuir para a criação de uma comunidade de conhecimento educacional, uma comunidade de investigação e uma rede de conhecimento de vivências didáticas e experiências pedagógicas para as mais diferentes áreas do conhecimento, abrindo espaço para inovações educacionais. Desse modo, as formas de exercer a profissão de professor formador de docentes para a educação básica, integrando perspectivas relativas às demandas postas pela sociedade hodierna e à trajetória desejável para as novas gerações, deixam de ser individuais e passam a ser institucionais. (Tedesco, 2006)

Concluindo

No que se refere à formação inicial, resta sem resposta uma clara política integrada na direção das licenciaturas. Políticas de suprimento para essa formação também foram desenvolvidas, mas, sua efetividade não está ajuizada ainda por pesquisas e avaliações específicas. O que se verifica é que não adianta apenas visar-se a quantidade, é necessário considerar a qualidade de oferta, sob várias dimensões, entre elas o currículo ofertado, a dinâmica de seu desenvolvimento e as condições de permanência dos estudantes nos cursos oferecidos.

Levando em conta os novos ordenamentos emergentes no mundo contemporâneo, as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais, não se pode deixar de pensar e imprimir ações que, considerando os dados de nossa realidade educacional, possam de fato contribuir para a diminuição das desigualdades que estamos gerando com nosso sistema escolar. Nesse sentido, precisamos nos preocupar em garantir para as novas gerações aprendizagens significativas, considerando que o fato educacional é cultural, que o papel do professor é central e que o núcleo do processo educativo é a formação dos alunos, o qual se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos, etc., na direção de um pensar que possa distinguir fatos e questões, ter sentido crítico na direção de sua autonomia de escolhas. Escolas e professores são os locus e os agentes desse processo. Boa formação profissional, com consciência social, é necessária para que ações pedagógicas na escola criem as condições para a autonomia e a cidadania, com conhecimentos pertinentes.

Referências

ABBOT, A.D. *The system of professions: an essay on the division of expert labour*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

ALMEIDA, M.E. et AL. Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em Pedagogia. *Relatório Final*, Fundação Victor Civita, 2012.

ALVES, T.; SILVA, R.M. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n.124, 2013, p. 851 - 879.

AVALOS, B.(Ed.) *Héroes o vilanos?* La profesión docente em Chile. Santiago de Chile. Universitaria, 2013.

BRASIL. *Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação a Distância. Brasília, 2005.

CALLEGARI, C. *Radicalizar o pacto pelas crianças do Brasil*. IBSA-Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada: <http://www.ibsa.org.br/radicalizacao.php>. Acesso em 09/06/2015.

COSTA, C. J; PIMENTEL, N. M. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *Educação Técnica Digital*, Campinas, v. 10, n.2, p.71-90, jun. 2009.

GATTI, B.A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*. V. 25, n. 57, 2014, p. 24 – 54.

GATTI, B.A., ANDRÉ, M.E.D.A, GIMENES, N.A.S.,FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). *Textos FCC*, São Paulo, vol. 41, 2014.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI ET AL. A atratividade da carreira docente. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. Fundação Victor Civita, v. 1, 2010, p.139 – 209.

GATTI, B. A. e BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. NUNES; M. M. R. (org.) Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. *Coleção Textos FCC*, vol.29, 2009.

INEP. *Resumos Técnicos – Censo da Educação Superior de 2010, 2011, 2013*. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_cens. Acesso em 21/03/2015.

JORGE, G.; ANTONINI, E. *Articulações e tensões na tutoria em cursos de EaD: o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP*. Vertentes, São João Del Rei: UFSJ, v.19, n.1, jan./jun 2011, p. 129 – 140.

KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. 3 ed. London: Routledge, 1996.

LITWIN, E. (org.). *Educação a distância, temas para o debate de uma nova agenda educativa*. São Paulo: Artmed, 2001.

MONFREDINI, I. MAXIMIANO, G.F., LOTFI, M.C. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2013

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G.. *Educação a Distância. Uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEVES, C.M.C. *Referenciais de qualidade para cursos a distância*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Brasília, DF, 2003.

OLIANI, G., MOURA, R.A. de (org). *Educação a Distância: gestão e docência*. Editora CRV, Curitiba (PR), 2012.

PETERS, O. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

PONTES, A. O processo educativo na modalidade EAD: contornos, caminhos e mediações. In: Oliani, G., Moura, R.A. de. *Educação a Distância: gestão e docência*. Editora CRV, Curitiba (PR), 2012, p. 59-76.

PRETTO, N. de L.; LAPA, A. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v.23, n.84, p.79-97, nov. 2010.

RAMALHO, B.; L. NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*, Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, nº 34, jan/abril 2007 p. 94-103.

SCHLÜNZEN Jr. As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial do professor: um desafio a ser superado. In: Zambello de Pinho (org), *Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

TEDESCO, J. C. A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente. In: FANFANI, E. T. (org.). *El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Microdados - Saeb/Inep: análises*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/> Acesso em 06/10/2014.

TRINDADE, A. R; CARMO, H.; BIDARRA, J. Current developments and best practice in open and distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. v.1, n. 1, p.1- 43. Athabasca, 2000.

UFG – Faculdade de Educação. *Revista Inter-Ação*. Dossiê: Formação de Professores e Educação a Distância, v. 35,n. 2, 2010.