

A FORMAÇÃO DO FORMADOR E A QUALIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA

RESUMO: Neste estudo, objetiva-se discutir sobre a formação dos professores que atuam nos cursos de licenciatura, sendo, portanto, formadores de novos professores. Para isso, aborda-se o contexto da formação inicial no país, com um levantamento sobre as dificuldades enfrentadas na área e algumas políticas educacionais voltadas ao enfrentamento dessa conjuntura. Aborda-se ainda a temática da formação do formador, que não pode ser considerada isoladamente e que, inegavelmente, exerce papel relevante na almejada garantia da qualidade na formação de professores. A análise proposta está fundamentada nas contribuições de Bernardete Gatti, Marli André, Miguel Zabalza, dentre outros autores, e desvela como principais pontos de reflexão as dificuldades encontradas nos cursos de licenciatura, no que se refere à formação dos formadores, bem como uma promissora iniciativa universitária de apoio aos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial, políticas educacionais, formação do formador.

THE TRAINING OF THE TRAINER AND THE QUALITY OF THE TEACHER TRAINING COURSES

ABSTRACT: This text aims to discuss the training of teachers who work in undergraduate courses, and therefore, train new teachers. In order to do this, we approach the context of the initial formation in the country, raising the difficulties faced in the area and some educational policies aimed at coping with this conjuncture. We also approach the training of the trainer, which can not be considered in isolation, but which undeniably plays a relevant role in the desired quality assurance in teacher training. The proposed analysis is based on the contributions of Bernardete Gatti, Marli André, and Miguel Zabalza, among others, and reveals as main reflection points the difficulties found in undergraduate courses in terms of teacher training, as well as a promising university initiative to support teachers.

KEYWORDS: Initial training, educational policies, trainer training.

Profa Dra. Carla Patrícia Quintanilha Corrêa

carlapqcorrea@hotmail.com

Docente do Ensino Superior do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM/RJ) e Pós-doutoranda do PPGE da Universidade Federal de Juiz de Fora

INTRODUÇÃO

A discussão acerca da qualidade do ensino superior brasileiro envolve diversos fatores igualmente importantes, tais como a garantia de acesso e permanência dos estudantes, a questão das propostas pedagógicas dos cursos, a infraestrutura disponibilizada aos professores e alunos, o processo democrático de gestão das instituições, dentre tantos outros.

Neste estudo, a atenção está voltada para os cursos de licenciatura, destinados à formação de professores. Pesquisas indicam que a formação dos professores que atuam nesses cursos deixa a desejar no que diz respeito à reflexão sobre a docência, o que vem prejudicando a formação de novos profissionais (GATTI, 2014). Nesse contexto, estabeleceu-se, como objetivo da presente reflexão, discutir sobre a formação dos professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura do país. Para isso, três aspectos foram analisados: 1) a formação inicial de professores, apresentando o que os estudos indicam como lacunas nessa área; 2) as políticas educacionais que vêm buscando intervir nas dificuldades constatadas, em termos de formação inicial; e 3) a formação do formador e suas implicações para a formação docente na atualidade.

A análise empreendida conta com as contribuições de diversos autores e estudos reconhecidos no campo da formação docente e espera reunir elementos que colaborem para o debate acerca da relevância da oferta de cursos de ensino superior de qualidade a todos.

CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Segundo a Resolução CNE/CP n°2/2015, que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada, “a formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação” (BRASIL, 2015). Dessa formação, é esperado “elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015, art. 9º, § 3º), sendo destinada

[...] àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais

sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015, art. 10º).

Especificamente sobre a formação inicial de professores, vários estudos abordam o contexto brasileiro (GATTI, 2010; 2013; 2014; AZEVEDO et al., 2012; KELLER-FRANCO; MASETTO, 2017; MARIN; GIOVANNI, 2013; SCHEIBE, 2006; PINHEIRO, ROMANOWSKI, 2009).

Dentre esses estudos, Marin e Giovanni (2013) investigaram as condições de formação dos futuros professores para os anos iniciais do ensino fundamental, em uma instituição privada de ensino superior, do interior do Estado de São Paulo. Vinte e oito concluintes participaram do estudo, respondendo a questões que versavam sobre metodologia do ensino e sobre o trabalho do professor em outros espaços escolares além da sala de aula. As análises dos dados obtidos indicaram fragilidades na formação e nas condições contextuais do curso de formação de professores pesquisado, revelando a presença de precariedades internas relativas a aspectos centrais da formação inicial de professores para a educação básica.

Ainda segundo Marin e Giovanni (2013, p. 65-66), a pesquisa revelou que:

– A despeito de terem passado pelo ensino superior, essas jovens professorandas se mantêm, na realidade, em situação de pobreza, não tanto a material, mas de condições adversas no entendimento e no manejo de informações, no preparo escolar e cultural para ler e escrever; – Essas professorandas não conseguiram desenvolver certas condições que superem a fragmentação, ausência de análise e incapacidade de perceber incoerências na expressão de seu próprio pensamento; – Evidencia-se um quadro geral de fragilidade no preparo das alunas para usufruir de conhecimentos básicos da vida do dia a dia e o ensino dos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental I, com um desempenho um pouco melhor apenas na Matemática e na Educação Física.

O estudo empreendido por Marin e Giovanni (2013) levanta uma importante questão, a ser problematizada, em relação às propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores. A saber: a fragilidade na “área de fundamentos” pode levar à formação de um “professor prático”, em uma formação aligeirada e instrumental, resultando na superficialidade de saberes fundamentais ao trabalho docente.

Nesse sentido, Gatti (2014) realizou uma síntese do estado do conhecimento referente à formação inicial, a partir da análise de variados estudos, chegando a algumas constatações, como a improvisação de professores em diversas áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina ou licenciandos em curso. As disciplinas de Matemática, Física e Química, por exemplo, não têm conseguido atrair licenciandos ou mantê-los em seus cursos. Isso faz com que muitos professores sejam improvisados em áreas diferentes da sua formação devido à ausência de profissionais, sendo necessárias políticas de valorização das licenciaturas que contribuam para a elevação da atratividade da carreira docente.

Destaca-se também a constatação de Gatti (2014) quanto à fragmentação das estruturas curriculares das licenciaturas, contrariando a necessidade de uma identidade própria da organização institucional, que conceba as práticas ao longo de todo o percurso de formação, sempre articuladas aos fundamentos e aos conhecimentos específicos da área. O que se encontra nos cursos é uma clara diferenciação dos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, que são relegados como um adendo à formação. Ainda que os projetos curriculares dos cursos explicitem o objetivo de articular teorias e práticas, isso não se concretiza na realidade. Em se tratando das complexas temáticas educacionais, a superficialidade excessiva resulta em uma fragilidade formativa.

Há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nestas, constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Então, o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente (GATTI, 2014, p. 39).

Outra constatação preocupante, dessa síntese do estado do conhecimento na área da formação inicial de professores, realizada por Gatti (2014), diz respeito à questão do estágio curricular. Momento especial na articulação da teoria com a prática, o estágio enfrenta dificuldades desde sua concepção, na falta de planejamento de propósitos e ações até sua operacionalização, e na ausência de condições para que os docentes da escola e da licenciatura possam acompanhar de fato a

ação dos estagiários. Nesses termos, a revisão das propostas de estágio se mostra imperiosa para que a formação inicial seja ressignificada.

Ressaltam-se ainda as características socioeducacionais e culturais dos licenciandos como importante fator de análise levantado por Gatti (2014), visando uma melhor formação e permanência desses alunos no curso. Os estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura são provenientes de uma trajetória escolar dificultosa e, por isso, sua base de conhecimentos se mostra fragilizada. Ao se deparar com esse tipo de alunado, os professores da licenciatura e as próprias instituições precisam repensar suas propostas diante da seriedade da questão. Para atuar na educação básica, são necessários sólidos conhecimentos disciplinares e pedagógicos, que assegurem o direito de aprender dos alunos. Esse compromisso com a qualidade da educação nacional passa pela discussão e implementação de modificações curriculares que auxiliem os licenciandos a ampliarem seu *background* como parte necessária do processo formativo.

Apresenta-se também outro aspecto levantado por Gatti (2014) referente ao pouco preparo dos docentes dos cursos de licenciatura para atuar na formação de formadores. Muitos desses professores não possuem formação didática, porém, sua formação disciplinar e em pesquisa são satisfatórias, o que intervém no valor atribuído à docência e na compreensão de que há saberes necessários para conduzir o processo de aprendizagem dos licenciandos.

Como diversos professores que atuam em cursos de licenciatura vêm do bacharelado, sem ter tido acesso à reflexão sobre questões educacionais, os cursos de mestrado seriam os responsáveis pela formação de “mestres” voltados ao ensino superior. Contudo, isso não se concretizou, pois os mestrados focaram na formação do pesquisador. Mesmo os docentes provenientes de áreas educacionais, por vezes, não demonstram ter proximidade com a realidade das salas de aula nas escolas da atualidade, o que leva os licenciandos a atribuírem aos seus formadores certo despreparo para lidar com a realidade do cotidiano escolar. Portanto, uma política direcionada à formação inicial de professores não pode prescindir de ações voltadas aos formadores que atuam nos cursos de licenciatura (GATTI, 2014).

Embora o panorama das pesquisas realizadas sobre a formação inicial de professores revele fragilidades presentes em cursos de licenciatura de todo país, há também iniciativas promissoras, a serem destacadas, que lançam luz na imperiosa necessidade de mudança no para-

digma de formação que vem sendo adotado pelas instituições de ensino superior da atualidade.

Keller-Franco e Masetto (2017) apresentam uma dessas iniciativas que vêm tentando inovar e avançar com relação à formação inicial docente. Para isso, os autores investigaram o Projeto das Licenciaturas da Universidade Federal do Paraná – Litoral, situada no município de Matinhos (PR), por meio de análise documental.

A partir da análise dos dados, notou-se que os cursos seguem uma proposta pedagógica baseada em projeto e uma organização interdisciplinar. Com uma finalidade emancipatória, a proposta em andamento “funda-se em um projeto formativo comprometido com ideais e valores advindos de uma concepção de educação anti-hierárquica e antiexclusivista que não seja mais privilégio de uma pequena minoria” (KELLER-FRANCO; MASETTO, 2017, p. 542). Assim, os autores atribuem à proposta curricular investigada a capacidade de romper com o paradigma ainda vigente em muitas propostas curriculares que privilegia a racionalidade técnica, dissociando teoria e prática na formação inicial de professores.

Ainda que não se represente a expressão da realidade na maioria das propostas curriculares de formação inicial do país, estudos como o de Keller-Franco e Masetto (2017) são importantes, na medida em que revelam os esforços dos cursos de licenciatura no sentido de avançarem em relação à formação que propõem aos futuros professores. Diante do breve panorama apresentado, acerca da formação inicial de professores na contemporaneidade, a seguir, problematizam-se as políticas educacionais que têm buscado intervir na conjuntura adversa enfrentada na área.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOCENTES

A análise das políticas voltadas à formação docente é primordial para a compreensão da medida de interesse, investimento e conscientização do poder público em termos de relevância da agenda educacional para um país. A fim de mapear as políticas educacionais direcionadas aos professores no Brasil, alguns estudos têm sido empreendidos, constituindo importante fonte de reflexão sobre a temática e o conhecimento relativo a iniciativas federais, estaduais e municipais de aprimoramento da oferta de formação inicial e continuada (BARRETO, 2015;

BRZEZINSKI, 2008; FREITAS, 2007; GATTI, 2008; GEGLIO, 2015; NUNES, CUNHA, 2007; OLIVEIRA, 2013, 2014; NUNES; OLIVEIRA, 2016; PEREIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2016; HAAS; PARDO, 2017).

Em um desses estudos, que foi desenvolvido por Gatti et al. (2011) ao realizarem um estado da arte das políticas docentes no contexto nacional, foram analisadas as políticas de formação inicial e continuada, a carreira e a avaliação de docentes, e os subsídios fornecidos ao trabalho do professor para a melhoria do desempenho escolar dos alunos. A pesquisa cobriu significativamente o território nacional, descortinando a realidade brasileira no que diz respeito às políticas empreendidas para os docentes na contemporaneidade.

Em se tratando de políticas docentes em nível federal, Gatti et al. (2011) ressaltam a iniciativa do governo federal de propor uma política nacional de formação docente, traduzida em algumas medidas, dentre as quais destacam-se apenas três: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A UAB foi criada pelo Decreto nº 5.800/2006, objetivando a promoção da formação inicial e continuada por meio de metodologias de educação a distância (EaD), e atendendo preferencialmente àqueles com dificuldade de acesso à formação superior.

O PARFOR, de 2009, constitui outra política importante, que objetiva oferecer a oportunidade de frequentar cursos superiores para professores da rede pública de ensino que não possuem formação adequada para sua área de atuação, tais como: cursos de 1ª licenciatura (destinados aos que não possuem graduação), cursos de 2ª licenciatura (propostos para os que já são licenciados, mas atuam fora da área de formação), e cursos de formação pedagógica (indicados aos bacharéis que não possuem licenciatura). Esse plano funciona a partir da articulação de ações do MEC em cooperação com as secretarias de educação de estados e municípios e as Instituições de Ensino Superior (IESs) públicas e comunitárias.

Outra política educacional apresentada é o PIBID, regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010. Seu objetivo é fortalecer a formação inicial de professores, oportunizando aos licenciandos a atuação com alunos de uma escola de educação básica, mediante o acompanhamento de um professor de seu curso de licenciatura e outro professor da escola. Licenciandos e professores participantes do programa

recebem uma bolsa mensal de auxílio financeiro. Segundo Gatti et al. (2011, p. 259-260):

Ressalte-se a importância que se tem assumido, ao propiciar a aproximação universidade-escola com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do MEC, ao lado de iniciativas estaduais (...), que criam possibilidades de integração de experiências e conhecimentos da escola com os conhecimentos acadêmicos, pela natureza de suas propostas.

Barreto (2015) atualiza a discussão sobre os achados de Gatti et al. (2011) e de Gatti e Barreto (2009), à luz de dados mais recentes acerca das políticas de formação docente em âmbito nacional. Ambas as pesquisas foram patrocinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e constituíram importantes marcos para o conhecimento da situação do professorado brasileiro em termos das políticas educacionais voltadas a esse público.

De acordo com Barreto (2015, p. 681), “para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica, existem por volta de dois milhões de professores, 80% deles no setor público”, constituindo assim o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso no Brasil. Essa demanda de professores contribuiu para a expansão dos cursos de licenciatura no país. A análise da evolução das matrículas no ensino superior indica que o aumento foi significativo na modalidade a distância, subindo de 0,6%, em 2001, para 31,6%, em 2011. No que se refere ao curso de licenciatura em Pedagogia, os dados mostram que, na primeira década deste século, sua expansão está associada à iniciativa privada e à educação a distância, o que preocupa devido à “transformação de um número significativo de instituições privadas em grandes empresas com interesses de mercado” e também pelo fato de muitos cursos de educação a distância apresentarem caráter de precariedade em sua oferta (BARRETO, 2015, p. 684-685).

Barreto (2015) alerta que os dados do Censo do Ensino Superior de 2011 permitem concluir que a oferta pública de cursos de Pedagogia a distância pela UAB e pelo PARFOR é inferior à demanda, e que as demais licenciaturas recebem maior valorização por parte do poder público. Assim, os professores dos anos iniciais estão sendo obrigados a buscar sua formação em nível superior nos cursos EaD das instituições privadas. Outra atualização importante diz respeito às licenciaturas de

Matemática e Biologia, conhecidas pela carência de professores. Os dados do mesmo Censo indicam que a taxa de matrícula nessas áreas não é baixa, diferentemente do número de concluintes dos cursos. Além disso, muitos destes não querem exercer a docência.

Diante disso, “o que fica claro é que as políticas docentes são mais complexas e precisam ser abordadas em diferentes frentes” (BARRITO, 2015, p. 687). A baixa atratividade da profissão docente ainda é um sério desafio a ser enfrentado, indicando que, se não houver melhoria no salário e nas condições de trabalho, por exemplo, o interesse pela docência continuará diminuindo.

Para Oliveira (2013), a desvalorização docente precisa ser combatida por meio do investimento em três fatores básicos: 1) a remuneração; 2) a carreira e as condições de trabalho; e 3) a formação inicial e continuada.

Sobre a remuneração, a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), foi uma significativa conquista dos profissionais da educação, na medida em que instituiu um patamar mínimo de remuneração para os docentes. Entretanto, Oliveira (2013, p. 53) alerta para o fato de que, em muitas redes municipais e estaduais, a Lei do Piso vem sendo praticada como forma de “diminuir as possibilidades de promoção ou mesmo a incorporação de outros ganhos aos salários, o que pode levar ao achatamento e à corrosão da carreira”.

No que se refere à carreira e às condições de trabalho, a precária situação em que se encontram muitas escolas públicas brasileiras tem atingido a saúde dos profissionais da educação, enquanto os baixos salários contribuem de forma significativa para a baixa atratividade da profissão.

Em se tratando da formação inicial e continuada, Oliveira (2013, p. 54-55) adverte a respeito da tendência atual das políticas docentes propostas pelos organismos internacionais, “que têm atribuído maior ênfase à formação e à avaliação como fatores determinantes na melhoria da profissão docente e, conseqüentemente da educação, do que nos aspectos relativos às condições de trabalho, carreira e salários”. É certo que a formação inicial e continuada exercem importante fator na profissionalização da docência, mas os docentes não podem ser responsabilizados pelos resultados obtidos pelos alunos; uma vez que toda a conjuntura que envolve o fenômeno educacional necessita ser problematizada.

Nesse sentido, Freitas (2007, p. 1225) alerta que:

A retomada das discussões sobre os *fins da educação*, trazendo para o centro do debate a questão dos projetos históricos e da sociedade que queremos, não está posta pelo novo governo e pelo Ministério, orientado e marcado pelas soluções “de resultado” que impregnam as políticas de avaliação da educação básica atuais, impeditivas de um referencial para projetar a formação dos profissionais da educação sobre bases mais elevadas, para lidar com a formação atual das novas gerações, e a construção de uma nova vida, uma nova humanidade.

Outra questão preocupante que as políticas docentes precisam enfrentar diz respeito à carência de docentes de diversas áreas do conhecimento. Araújo e Vianna (2011) contribuem com pesquisas sobre esse tema ao abordarem a questão da carência de professores de Matemática, Física, Química e Biologia, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, de 2000 a 2007. A conclusão a que os autores chegam é que a falta de professores nessas áreas permanece, mesmo que o quantitativo de professores formados tenha aumentado nesse período. Além disso, ainda sobram vagas nos cursos de licenciatura, pois não há interessados quando o curso está voltado para a docência.

Houve também aumento no quantitativo de concluintes desses cursos, pois “outras variáveis (a reestruturação curricular dos cursos, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, as ações afirmativas como bolsas de permanência, etc.) são capazes de impactar positivamente nas estatísticas ao reduzir a evasão” (ARAÚJO; VIANNA, 2011, p. 820). Contudo, muitos dos concluintes preferem prestar concursos para outras carreiras, fazer outra graduação ou seguir para a pós-graduação a lecionar na educação básica, devido às más condições que nela encontram. Essa conclusão mostra-se consistente com os estudos de Barreto (2015) e Oliveira (2013).

Vale ressaltar o papel atribuído por Araújo e Vianna (2011) ao PIBID, atuando na redução da evasão nesses cursos de licenciatura. Na mesma direção, o estudo de Pinto (2014) objetivou avaliar se a carência de professores nas escolas seria proveniente da falta de professores formados ou do desinteresse dos licenciados em atuar na profissão. Utilizando dados levantados no INEP, sobre os concluintes nos cursos de licenciatura nos últimos 20 anos, e considerando a estimativa de demanda de professores por disciplina, a pesquisa revelou que, excetuando

a disciplina de Física, “existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente” (PINTO, 2014, p. 3).

Ainda que o PIBID tenha apresentado resultados positivos em diversos estudos (GATTI et al., 2014; CORRÊA, 2017; ANDRÉ, 2017), é forçoso reconhecer que sua estrutura não consegue abarcar todos os licenciandos, sendo necessária a adoção de uma política de Estado que oportunize aos cursos públicos de formação inicial o apoio financeiro para que os estágios sejam desenvolvidos. Nesse movimento, tanto o aluno da licenciatura como o professor da escola básica que o recebe deveriam ser valorizados por meio de apoio financeiro.

Nunes e Oliveira (2016, p. 14) também trazem sua contribuição ao afirmarem que “[...] faz-se imperiosa e urgente a constituição de políticas públicas que ultrapassem as barreiras dos programas dos diferentes governos e se estabeleçam como políticas de Estado voltadas para atender às diversas demandas do setor educacional”. Enquanto isso não acontece na realidade dos cursos públicos de formação inicial, os cursos da iniciativa privada vêm recebendo cada vez mais apoio do poder público, principalmente por meio de ações como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Haas e Pardo (2017) comprovam essa questão ao investigarem a isenção fiscal obtida por uma Instituição de Educação Superior Privada com fins lucrativos, após adesão ao Programa Universidade para Todos (PROUNI). Os resultados desse estudo indicam que o ganho fiscal foi superior aos investimentos destinados em bolsas de estudos, contribuindo financeiramente para a estabilização, a manutenção e o potencial crescimento da instituição pesquisada e garantindo sua expansão no mercado educacional. Assim, ao invés de investir nas instituições de ensino superior públicas, o Estado fomenta a expansão do mercado educacional, transferindo dinheiro público para instituições privadas por meio do PROUNI e do FIES.

Até aqui, procurou-se contextualizar a formação docente no Brasil. No entanto, vale discutir ainda acerca de um importante aspecto desse campo de estudos: a formação do formador; aquele professor que tem a incumbência de atuar na formação de outros professores.

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DO FORMADOR

Embora nem todos os docentes do ensino superior estejam envolvidos com a formação de novos professores, em cursos de licenciatura, todos estão envolvidos com a atividade de formar: formar profissionais, formar pesquisadores, formar professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011), o que certamente demanda uma formação pedagógica para o exercício da docência, seja nos cursos de licenciatura ou bacharelado.

No Brasil, Pachane (2009) mostra que pouca ênfase foi dada à formação pedagógica dos professores universitários ao longo da história.

Observa-se que, ao longo de [...] quase dois séculos, a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, conhecimento este prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – decorrente do exercício acadêmico. Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos. [...] acentuou-se ainda mais a necessidade de preparação de pesquisadores capacitados, ficando a preparação para a docência relegada, situação que permanece praticamente inalterada até os dias de hoje [...] (PACHANE, 2009, p. 33).

Segundo Pachane e Pereira (2004), são comuns relatos de alunos universitários reconhecendo que o(a) professor(a) conhece a matéria lecionada, mas tem dificuldade em transmiti-la à turma. Diante desse quadro, a formação desses profissionais necessita ser repensada. Zabalza (2007) contribui nesse sentido ao sustentar que a ideia de formação pode ser interpretada de várias formas e que algumas delas estão claramente equivocadas. O primeiro equívoco diz respeito ao conceito de que formar torna-se sinônimo de modelar, ou seja, uma boa formação implica a transformação dos formandos, tendo por base o modelo estabelecido. Quanto mais características do modelo o formando adquirir ao longo do curso, melhor será sua formação. “O que marca a identidade é sempre um fator externo (nesse caso, o resultado da formação)” (ZABALZA, 2007, p. 40).

Na segunda ideia equivocada de formação, a distorção do conceito é ainda mais grave, na medida em que estabelece uma ideia de formação baseada na renúncia de si mesmo como condição para obter uma posição desejada, pois formar equivaleria a conformar. O que começa com o abandono das próprias ideias, da autonomia e da possibilidade de pensar diferente pode até mesmo chegar a “certas agressões à

própria integridade moral” (ZABALZA, 2007, p. 41). Essas ideias são desvios formativos porque não qualificam as pessoas; ao contrário, visam apenas dotá-las de um perfil profissional, atendendo aos interesses de outrem. O que importa é adaptar o indivíduo a uma atividade profissional, conseguindo retirar dele o melhor proveito possível dentro daquela área formativa.

Por isso, Zabalza (2007) defende a ideia de formação “formativa”, cuja redundância aponta para um conteúdo mais amplo e completo de formação. Assim, pode-se pensar no desenvolvimento de cinco dimensões que os formandos poderão aperfeiçoar como consequência da sua formação. A primeira dimensão envolve o “aprimoramento das capacidades básicas do indivíduo e da satisfação pessoal, enriquecimento da autoestima e do sentimento de ser cada vez mais competente e de estar em melhores condições para aceitar os desafios inerentes à vida [...]” (ZABALZA, 2007, p. 41). A segunda dimensão aborda os novos conhecimentos adquiridos pelo formando, elevando sua cultura geral, acadêmica e profissional. A terceira dimensão, por sua vez, trata das novas habilidades adquiridas ao longo do processo formativo, de modo que o formando desenvolve suas atividades melhor do que quando iniciou o processo. Essas habilidades podem ser genéricas, englobando tarefas da vida cotidiana, e especializadas, relacionando-se ao desempenho de alguma função específica. A quarta dimensão diz respeito às atitudes e aos valores, podendo se referir ao formando ou às demais pessoas que o cercam, às situações cotidianas, aos compromissos feitos ou à forma de direcionar o trabalho. A última dimensão aborda as experiências que podem enriquecer o formando pessoal e profissionalmente, como tomar decisões no processo de formação. Essas experiências auxiliam no desenvolvimento de uma postura autônoma, opondo-se às propostas equivocadas de formação que envolvem condicionamento e adestramento. “As experiências coesas são aquelas em que se avalia por completo o sujeito em formação (seu intelecto, suas habilidades manuais, suas emoções, etc.)” (ZABALZA, 2007, p. 42). Na formação “formativa” o indivíduo cresce, amadurece, e, em consequência de seu crescimento, sua profissão também será desenvolvida e aprimorada.

Para que essa ideia seja desenvolvida no ensino superior, será necessário que o conjunto de professores adote as dimensões apresentadas como base de um trabalho formativo que objetiva qualificar as pessoas, por meio do oferecimento de condições de enriquecimento pessoal e melhora da qualidade de vida (ZABALZA, 2007). Entretanto,

o que se constata é uma séria dificuldade formativa dos professores do ensino superior, em se tratando dos elementos constitutivos de sua atuação docente (ALMEIDA, 2012), mesmo atuando em cursos de licenciatura para formar novos professores (GATTI, 2014).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2011, p. 249), “a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo os de graduação, revela a importância da preparação política, científica e pedagógica de seus docentes”. Esta preocupação pode ser constatada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (em cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº2/2015), que estabelecem como um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tanto formadores como estudantes, o “compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais [...]” (BRASIL, 2015, art. 3º, § 5º, inciso II). Além de estabelecer uma “organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação” (BRASIL, 2015, art. 11, inciso VI). Isso aponta para a qualidade da formação inicial de professores no país, elencando como condição necessária a formação dos formadores que atuam nesses cursos.

Nesse contexto, a LDBEN nº 9.394/96 preconiza que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, art. 66), mas não explicita como deve ser essa preparação. Como abordado anteriormente, Gatti (2014) constata que os programas de mestrado e doutorado estão voltados sobretudo à pesquisa e não à preparação para a docência, constituindo, portanto, uma séria questão a ser enfrentada no que diz respeito à formação do formador.

Segundo Almeida (2012), a inclusão do Estágio de Docência para os pós-graduandos bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ocorreu a partir de 1999, representando um avanço importante, mas insuficiente na preparação pedagógica para o ensino. Nesse estágio, o pós-graduando deve acompanhar um professor do seu curso de pós-graduação nas atividades docentes como forma de preparação para a docência no ensino superior. Contudo, muitas

vezes não há oportunidades de contato com o professor da disciplina, e o planejamento conjunto é deficiente (MARTINS, 2013). Se a docência no ensino superior, de forma geral, enfrenta problemas, o estágio de docência também será afetado pelo contexto vivenciado em muitas instituições. Isto é, a desvalorização do ensino em detrimento da pesquisa e as deficiências formativas dos professores orientadores.

Sobre a valorização da atividade de pesquisa em detrimento do ensino, Leite e Ramos contribuem:

O que estamos a afirmar não pressupõe, como é evidente, e como temos sustentado (Leite & Ramos, 2007), que o exercício da investigação, na Universidade, não seja importante. Pressupõe, sim, a necessidade de, a par deste exercício, ser igualmente valorizado o ensino-aprendizagem. E, como aqui enunciamos, para realizar esta tarefa, os professores precisam de possuir conhecimentos pedagógico-didáticos que apoiem os estudantes na construção das suas aprendizagens (LEITE; RAMOS, 2012, p. 11).

Diante da necessidade de conhecimentos pedagógico-didáticos por parte do professor formador, Almeida e Pimenta (2014, p.11) alertam que:

[...] do professor da escola básica, exige-se a formação de nível superior com a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino. Paradoxalmente, aos docentes dos cursos superiores que formam professores para a escola básica não é exigida a competência acadêmica para ensinar. E paradoxal ainda é a exigência de uma prova didática na maioria dos concursos para ingresso na carreira docente do ensino superior, que raramente examina devidamente a competência didática para o ensino nos cursos de graduação.

Essa competência necessária ao formador já era apontada por Gatti (1992, p. 73), no início da década de 1990, ao elencar aspectos necessários à formação docente no país: “formação de formadores, ou seja, de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores a nível de 3º grau”. E muitas pesquisas revelam que lacunas na formação do formador ainda persistem. Calderano e Barbacovi (2016) realizaram um levantamento das publicações acadêmicas referentes à formação dos formadores no Brasil, que contou com seis fontes de pesquisa: 1) *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO); 2) EDUC@ (Fundação Carlos Chagas); 3) portal de teses e dissertações da Coorde-

nação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 4) Revista Formação Docente; 5) trabalhos publicados pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 08) vinculados aos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e 6) trabalhos publicados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Foram utilizados os descritores “formação de formadores”, “docência na universidade”, “docência universitária” e “pedagogia universitária” para a busca de publicações sobre a formação do formador nessas fontes.

Tal busca resultou em 137 trabalhos sobre a temática, publicados entre 2002 a 2014. A maioria dos trabalhos, 71 deles, versava sobre a formação do formador dos cursos de licenciatura, enquanto 63 tratavam de reflexões diversas sobre a temática e 3 trabalhos mencionavam a formação de formadores relacionados à educação básica. A análise dos resumos das publicações encontradas revela os desafios enfrentados na contemporaneidade pelos formadores, como a dissociação teoria-prática presente ao longo da trajetória formativa e muitas vezes reproduzida em sua atividade de formação. Os resultados do levantamento realizado por Calderano e Barbacovi (2016) indicam que os processos formativos vivenciados pelos formadores ainda são deficitários.

Outro estudo que contribui para a reflexão sobre a formação do formador é o de André et al. (2010, p. 124), que realizaram uma pesquisa com 53 formadores de universidades públicas e privadas de diferentes regiões do país, objetivando contribuir com elementos que permitam o repensar dos cursos de formação inicial de professores, pois “ainda se sabe muito pouco sobre aquele que conduz a formação inicial de professores, isto é, o professor formador”. Os formadores foram entrevistados, e a análise dos seus depoimentos foi apresentada por meio de dois conjuntos de dados: a modificação do perfil dos licenciandos e a resposta dos formadores a essa mudança, revelando a precarização em termos de política institucional que forneça suporte aos formadores.

Quanto ao perfil do alunado nos cursos de licenciatura privados, os formadores apontaram “mudanças de interesse, motivação, postura e expectativas desse novo aluno, em especial a relação que ele estabelece com a docência e a situação de precariedade da escola básica” (ANDRÉ et al., 2010, p. 129). Já nos cursos das instituições públicas, o desafio maior gira em torno da tentativa de convencer os licenciandos a não desistirem da docência.

Essa é uma questão que se torna ainda mais séria no caso dos alunos das disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática, pois nos institutos de origem a licenciatura é pouco prestigiada e a formação do aluno se volta basicamente para torná-lo um pesquisador. Esse fato, que faz parte da cultura institucional, agrava ainda mais a tarefa do professor formador (ANDRÉ et al., 2010, p. 131-132).

Os desafios vivenciados no trabalho com os licenciandos têm exigido dos formadores participantes da pesquisa um revisitar de sua própria prática, buscando estratégias que permitam lidar da melhor maneira possível com o novo perfil apresentado pelo alunado, o que tem intensificado o trabalho e revelado o isolacionismo da profissão. Não foram relatadas iniciativas institucionais que forneçam suporte aos formadores para lidar com os desafios enfrentados, como o favorecimento do trabalho coletivo, por exemplo. Diante dessas dificuldades, os formadores se voltam à tarefa de “formar esse “aluno possível” para uma “docência possível”, nas situações concretas do trabalho nas escolas” (ANDRÉ et al., 2010, p. 140), sinalizando uma precarização nas condições de trabalho do professor do ensino superior e um contexto insuficiente de preparo de novos professores para a educação básica.

Na dissertação de Silva (2015), a formação dos formadores de professores da área de Ciências Exatas e da Terra foi investigada, com o intuito de conhecer a implicação dessa formação na gestão pedagógica da sala de aula. Foram realizadas “entrevistas narrativas” com sete docentes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), dos cursos de licenciatura e bacharelado. Os dados da pesquisa indicam que cinco professores haviam cursado a licenciatura e dois, o bacharelado. Os professores provenientes do bacharelado evidenciaram valorizar a atividade de pesquisa em detrimento da docência e simplificar a relação professor-aluno, mas dois professores licenciados também o fizeram. Portanto, não se pode atribuir necessariamente a visão de docência do formador apenas à sua formação inicial.

Outro dado apontado por Silva (2015) diz respeito ao fato de que professores em anos iniciais de carreira mostraram maior preocupação com as questões de ensino e aprendizagem, utilizando várias estratégias e recursos pedagógicos, e alterando também seus métodos de avaliação constantemente, a fim de ajudarem na aprendizagem de seus alunos. Assim, o tempo de experiência na docência pode constituir um desafio para que o professor busque sempre a atualização da sua prática. O estudo ainda ressalta a desvalorização do trabalho docente em

sala de aula, enfatizando que essa desvalorização é “existente também pelo fato da ausência de uma formação para o ensino superior, em que o ingresso na carreira docente, bem como as cobranças institucionais estão relacionadas à incessante produção científica, ficando o ensino como pano de fundo” (SILVA, 2015, p. 99).

Por outro lado, há estudos que apresentam iniciativas de instituições de ensino superior voltadas ao apoio dos docentes, por exemplo, com a implementação de ações de formação continuada (ALMEIDA, PIMENTA, 2014; LEITE, RAMOS, 2012). Uma dessas iniciativas é descrita por Almeida e Pimenta (2014, p. 7), ao analisarem uma política de formação contínua de professores da Universidade de São Paulo (USP), “cuja tradição das atividades de pesquisa se sobrepõe às de ensino”. A política em questão envolveu uma série de medidas que extrapolassem a visão de docência apenas como o domínio de conhecimentos básicos para o trabalho em sala de aula, compreendendo ainda a dimensão dos compromissos científicos, éticos e políticos envolvidos no ensino de graduação na universidade. Uma medida proposta foi o oferecimento de cursos e seminários sobre pedagogia universitária. Frequentaram, espontaneamente, essas atividades 10% dos professores da USP à época da pesquisa.

Constatou-se que a expectativa dos docentes participantes era a abordagem dos conhecimentos básicos para o trabalho em sala de aula, contudo, a partir da frequência nas atividades oferecidas, houve um maior preparo para o exercício crítico da docência, considerando os contextos histórico, social, cultural e organizacional nos quais os professores realizam suas práticas. Dentre as contribuições da implementação da política, “desenvolveu-se, então, com maior facilidade, a compreensão de que os percursos formativos e de desenvolvimento profissional são processos vividos coletivamente e estão associados a situações de intercâmbio frequente” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 26). Dessa forma, a iniciativa institucional de apoio aos docentes mostrou-se promissora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivou-se discutir acerca dos cursos de licenciatura do país, refletindo especialmente sobre o papel do formador nesse contexto. Procurou-se evidenciar que a formação do formador pode trazer dificuldades à ação formativa desenvolvida junto aos licenciandos.

As pesquisas sobre esses docentes indicam a valorização da atividade de pesquisa em detrimento da docência, o que se traduz na ausência de profundidade na reflexão sobre a atividade docente, mesmo esses profissionais atuando nos cursos de licenciatura.

Assim, os licenciandos atestam que seus professores parecem estar muito distantes da realidade vivenciada no cotidiano escolar, enquanto os formadores ressaltam a dificuldade em lidar com os licenciandos, que estão cada vez mais despreparados, apresentando déficits significativos quanto à leitura interpretativa e escrita, por exemplo.

Aqui, não se pretende de forma alguma endossar as políticas de responsabilização docente, que apontam o professor como o responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Reitera-se que diversos aspectos se tornam igualmente relevantes na busca por um ensino superior de qualidade. Busca-se refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos formadores, que muitas vezes atuam nos cursos de licenciatura sem terem tido acesso à problematização da docência ao longo de sua trajetória formativa, e destacam-se como necessárias as políticas institucionais de apoio docente, como a que foi apresentada neste trabalho.

Diante de um preocupante quadro de baixa significativa na atratividade da carreira docente, entende-se que os diversos aspectos envolvidos na formação de professores precisam ser problematizados. A questão da formação do formador é um deles. Nesse sentido, espera-se, com este estudo, ter contribuído ao debate.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Rev. Port. de Educação**, v. 27, n. 2, Braga, jun. 2014.
- ANDRÉ, M. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. In: **38º Reunião Nacional da ANPED**. São Luís, Maranhão, 2017.
- _____; ALMEIDA, P. C. A.; HOBOLD, M. S.; AMBROSETTI, N. B.; PASSOS, L. F.; MANRIQUE, A. L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo

- contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./ abr. 2010.
- ARAUJO, R. S.; VIANNA, D. M. A carência de professores de Ciências e Matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no Ensino Superior. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 807-822, 2011.
- AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./ dez. 2012.
- BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./ set. 2015.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> . Acesso em: 29 out. 2016.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm> . Acesso em: 05 nov. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>> . Acesso em: 29 out. 2016.
- BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./ dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 05 nov. 2016.
- CALDERANO, M. A.; BARBACOV, L. J. A Formação dos formadores no Brasil: estudos e produções recentes. In: XI Seminário Internacional da Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente – Rede ESTRADO, 2016, Cidade do México. **Anais do XI Seminário**

- Internacional da Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente – Rede ESTRADO.** México: Redestrado, 2016. v. 1. p. 100-119.
- CORRÊA, C. P. Q. **A Formação dos formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** 2017. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário Professor X Academia. **Cad. Pesq.**, n. 81, mai. 1992.
- _____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./ abr. 2008.
- _____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./ dez. 2010.
- _____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./ dez. 2013.
- _____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./ abr. 2014.
- _____; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.
- _____; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil.** Brasília: UNESCO, 2011.
- _____; ANDRE, M. E. D.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Coleção Textos FCC**, v. 41, p. 4-117, 2014.
- GEGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./ mar. 2015.
- HAAS, C. M.; PARDO, R. S. Programa Universidade para Todos (PROUNI): efeitos financeiros em uma instituição de educação superior privada. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 718-740, nov. 2017.

- KELLER-FRANCO, E.; MASETTO, M. T. Avanços curriculares na formação inicial de professores. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 17, n. 3, Itajaí, jul./ set. 2017.
- LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de *humanizar* a cultura *científica*. **Rev. Port. de Educação**, v. 25, n. 1, Braga, 2012.
- MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Formação de professores para o início da escolarização: fragilidades. **InterMeio**. v. 19, n. 38, p. 52-68, jul./ dez. 2013.
- MARTINS, M. M. M. C. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu**: uma perspectiva de formação pedagógica. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- NUNES, C. P.; CUNHA, M. A. A. As políticas educacionais e o desafio da pesquisa na formação e na prática do professor da educação básica. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 32, n. 1, p. 159-173, jan./ jun. 2007.
- NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, abr. 2016.
- 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, mai./ ago. 2013.
- _____. Mudanças sociais no Brasil no início do século XXI: políticas públicas em educação que fizeram a diferença. **Horizontes Latino Americanos – Revista de Humanidades e Ciências Sociais do Mercosul Educacional**, v. 3, n. 1, p. 37-47. Recife: Editora Massangana, Fundação Joaquim Nabuco, 2014.
- PACHANE, G. G. Formação de Professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano VII, n. 12, p. 25-42, 2009.
- _____; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 35, n. 1, p. 1-13, 2014.
- PEREIRA JÚNIOR, E. A; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 312-332, abr./ jun. 2016.

- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Saberes docentes e a formação inicial do professor para as séries iniciais do ensino fundamental. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e o III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2885_1276.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016.
- PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 03-12, jan./ jun. 2014.
- SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. **Educere et educare**, v. 1, n. 2, p. 199-212, jul./ dez. 2006.
- SILVA, M. T. **Professores formadores de professores: a gestão pedagógica da aula**. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação UFSM, Santa Maria, 2015.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2007.

Submetido em: 18/06/2018

Aceito em: 30/07/2018

