

Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN¹

The 20th Anniversary of a National Law for Teacher Education in Brazil

[Título resumido: Formação docente e 20 anos da LDBEN]

Júlio Emílio Diniz-Pereira²

Resumo

O propósito deste artigo é analisar as principais convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre os cursos de licenciatura no Brasil, *antes* e *depois* da aprovação da LDBEN. Este artigo divide-se em duas partes: na primeira, apresenta-se uma síntese das principais discussões sobre os cursos de formação de professores no Brasil, *antes* da aprovação da LDBEN. Na segunda parte, discutem-se os desafios e as possibilidades colocados para as licenciaturas *a partir* da aprovação dessa Lei. Parece inquestionável que as mudanças na estrutura jurídico-legal da educação brasileira exigiram um projeto pedagógico para a formação e profissionalização de professores, em consonância com as modificações pretendidas na educação básica. No entanto, a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo leva à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, revivem-se cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores para o país.

Palavras-chave: formação de professores; Educação Básica; LDB

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the main issues related to teacher education programs in Brazil *before* and *after* the approval of a National Law in Education (LDBEN). This article is divided into two parts: the first presents a brief summary of the main discussions about teacher education programs in Brazil *before* the approval of LDBEN. In the second part, it discusses the challenges and opportunities for these

¹ Este texto subsidiou a palestra do autor durante Seminário de mesmo título, no dia 25 de setembro de 2015, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para a pesquisa bibliográfica deste artigo, contei com a colaboração da aluna do curso de Ciência da Informação da UFMG, Fernanda Vasconcelos Amaral, bolsista de Iniciação Científica FUNDEP/Santander. Uma versão anterior deste texto foi publicada no livro *Didática, formação de professores e trabalho docente*, da Editora Autêntica, em 2010.

² Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Wisconsin, em Madison, nos Estados Unidos. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

programs *after* the approval of this law. It seems that changes in the legal framework of Brazilian education have demanded a pedagogical project for teacher education in line with the desired changes in basic education in that country. However, the urgency to certify a large number of schoolteachers for an increasing school population without a corresponding financial investment by the government leads to repeat the same mistakes made in a recent past and, as a consequence, to relive improvisation scenarios and deregulation in teacher education in Brazil.

Keywords: teacher education; teacher education policies; Brazil

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir as principais convergências e tensões presentes nas pesquisas e nos debates sobre os programas de formação de professores – mais especificamente, os cursos de licenciatura – no Brasil, *antes* e *depois* da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN; Lei 9.394/96). Para tal, este texto divide-se em duas partes e o marco divisório é justamente a aprovação da LDBEN, em dezembro de 1996.

Na primeira parte, apresenta-se uma breve síntese das principais discussões existentes sobre os cursos de formação de professores, no Brasil, *antes* da aprovação da LDBEN. Na segunda parte, discutem-se, um pouco mais detalhadamente, os desafios e as possibilidades colocados para as licenciaturas *a partir* do momento que essa Lei foi sancionada.

Porém, antes de iniciarmos essa discussão sobre o conteúdo da Lei 9.394/96, em relação à formação de professores para a Educação Básica, é importante ressaltar que prevaleceram, no texto da LDBEN, os elementos centrais do substitutivo Darcy Ribeiro, afinado com a política educacional do governo federal da época, ou seja, do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e algumas modificações conseguidas em virtude do embate parlamentar³. Isso fez com que a LDBEN assumisse um caráter “polifônico” – segundo expressão usada pelo Professor Carlos Jamil Cury – em que distintas “vozes” podem ser “ouvidas” por meio da leitura de seu texto.

³ O chamado “substitutivo Jorge Hage”, que incorporou em seu texto milhares de sugestões encaminhadas pela sociedade civil organizada e representava o verdadeiro processo democrático de construção de uma lei, foi vítima de uma manobra parlamentar que levou o “substitutivo Darcy Ribeiro” a ser usado como texto base da LDBEN.

Síntese dos principais temas em discussão *antes* da aprovação da LDBEN

Por meio da análise da literatura educacional, percebe-se que a vinculação dos problemas da formação do professor às dificuldades gerais enfrentadas pela educação brasileira foi bastante defendida a partir do final da década de 1970.

Denunciou-se, por exemplo, que a expansão do sistema público de ensino e, por via de consequência, a democratização do acesso à educação básica, não foi seguida por um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação. A demanda por um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente foi, de certa forma, atendida pela expansão do ensino superior, principalmente, via um alargamento do ensino privado⁴ e da criação indiscriminada de cursos de licenciatura⁵.

A denúncia da crise educacional brasileira e a concomitante defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério apareceram com alguma frequência nos textos sobre formação de professores da década de 1980 (BALZAN, 1985; BALZAN e PAOLI, 1988). Dessa maneira, a discussão sobre a formação de professores ampliou-se quando o contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente, a condição de assalariado do professor passaram a ser considerados temas importantes no debate.

Chamou-se a atenção, então, para outras dimensões, normalmente não explicitadas, que determinavam o fracasso do trabalho docente na escola. Criticou-se, por exemplo, a ênfase dada à formação de professores como modo de garantir a qualidade do ensino praticado na escola sem ao menos mencionar os processos “deformadores” e “desqualificadores” aos quais esses profissionais estavam submetidos. Ou seja, questionou-se o fato do debate centrar-se na *formação* do professor e não na sua *deformação* a partir do momento que se insere no mercado de trabalho. Introduziu-se, dessa maneira, uma questão fundamental: “Quem de-forma o profissional do ensino?” (ARROYO, 1985).

⁴ É inegável que houve uma inversão no sistema de ensino superior brasileiro quanto ao crescimento dos setores público e privado. Fruto de uma política governamental que privilegiou o sistema privado em detrimento do público, o crescimento do ensino superior brasileiro tornou-se dependente da iniciativa privada. Em relação à oferta de vagas no ensino superior, por exemplo, os números demonstram uma inversão no atendimento em relação à década de 70, quando 1/3 do sistema era privado e 2/3 público (MARQUES e DINIZ-PEREIRA, 2001).

⁵ O governo federal respondeu ao problema da falta de professores certificados/qualificados na educação básica com ações em diferentes frentes, pouco articuladas e mais preocupadas em mudar as estatísticas educacionais do que propriamente em enfrentar a questão de maneira qualitativa. Esses programas tinham como base o uso de novas tecnologias voltadas para o ensino a distância (MARQUES e DINIZ-PEREIRA, 2001).

As condições do trabalho docente e a situação da carreira de magistério passaram a ser, então, bastante enfocadas no debate sobre a formação de professores. O aviltamento salarial e a participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho revelou a existência de um crescente processo de proletarização do magistério brasileiro (HYPOLITO, 1991).

O processo de desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela progressiva perda salarial por parte dos professores e pela precária situação do seu trabalho na escola, determinou, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas e privadas, desencadeando um movimento de luta por melhores salários e melhores condições do trabalho docente.

Alguns autores (KREÜTZ, 1986; HAGUETTE, 1991) levantaram a seguinte questão a respeito da identidade do trabalho docente: trata-se de uma vocação, uma profissão ou um bico? Aos dois primeiros marcos identitários já presentes no debate, “vocação” ou “profissão”, somou-se um terceiro, o “bico”⁶, como conseqüência do total descaso com a carreira do professor no país.

Surgiram, no meio acadêmico, principalmente a partir da segunda metade da década de oitenta, várias denúncias sobre o descaso com que as questões relativas ao ensino eram tratadas nas universidades brasileiras, especialmente se comparadas ao tratamento dispensado à pesquisa. A questão do ensino e da pesquisa nas universidades brasileiras apresentou-se como uma “relação mal resolvida” (BALZAN, 1994). A separação explícita entre essas duas atividades no seio da universidade e a valorização da pesquisa em detrimento ao ensino (de graduação) no ambiente acadêmico, trazia prejuízos enormes à formação profissional e, particularmente, à formação de professores.

A situação das licenciaturas foi considerada, então, insustentável. Existia, em relação aos cursos de formação de professores, um sentimento generalizado de que as coisas ali não mudavam e de que os problemas discutidos na época eram praticamente os mesmos desde sua criação (LÜDKE, 1994).

⁶ A definição de “bico”, segundo o autor, é simples e bastante conhecida. Trata-se de um “trabalho exercido em tempo parcial com objetivo principal de obter uma recompensa monetária, por menor que seja.” Segundo ele, “uma pessoa aceita um bico ou porque não consegue um emprego melhor que assegure uma renda mensal compatível, ou porque já possui outros empregos (ou mesmo bicos) que, agregados, permitem alcançar um melhor rendimento.” Geralmente, “o trabalho não oferece satisfação pessoal: ruim com ele, pior sem ele. O bico é, portanto, um expediente ou um artifício na estratégia da sobrevivência” (HEGUETTE, 1991, p. 111).

A separação entre “teoria” e “prática” foi um dos problemas que mais fortemente emergiu na discussão sobre a formação de professores, naquele período. A falta de articulação entre “disciplinas de conteúdo” e “disciplinas pedagógicas” foi considerada um *dilema* que somado a outros dois, a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, contribuíram para o surgimento de críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores. Estas foram questões recorrentes no debate sobre a preparação dos profissionais da educação e, ainda hoje, não saíram de pauta.

Todas as questões discutidas até aqui enquadraram-se entre as convergências e tensões do debate sobre formação de professores no Brasil (CANDAUI, 1987) e, infelizmente, continuam sendo problemas cada vez mais presentes nas discussões atuais.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em dezembro de 1996, novas publicações enfocando a questão da formação de professores nas licenciaturas voltaram a aparecer com intensidade no meio acadêmico.

Desafios e potencialidades existentes *a partir* da aprovação da LDBEN

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) foi, sem dúvida alguma, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa Lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores.

Segundo Demerval Saviani (2005), a trajetória histórica da formação docente no Brasil pode ser dividida em três momentos decisivos. O primeiro, em 1890, foi marcado pela reforma da escola normal de São Paulo cujo modelo se irradiou para os outros estados. No segundo momento, foi definido o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário, em 1939, e o modelo de Escola Normal por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946. No terceiro momento, ocorreu durante a reforma do ensino de 1971, quando a escola normal foi descaracterizada e a habilitação “magistério” foi criada. Na opinião de Saviani, a LDBEN de 1996 poderia ter se tornado um quarto momento decisivo na história da formação dos professores

no país. Contudo, para o autor, devido suas inúmeras falhas e ambigüidades isso não aconteceu. Discutiremos o porquê disto mais adiante.

De acordo com a LDBEN, a educação básica – compreendida, a partir de então, como educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (art. 21; inciso I)⁷ – deveria perder seu caráter primordialmente propedêutico e refletir uma visão mais rica de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, segundo a qual cada idade tem importância em si, como fases de constituição de sujeitos, de vivências e socialização, de processos de construção de valores e identidades.

À medida que a reforma na educação básica se consolidava, percebia-se que a tarefa de coordenar processos de desenvolvimento e aprendizagem era extremamente complexa e exigia, já a partir da própria educação infantil, profissionais com formação superior. Esse, aliás, parece ter sido o entendimento dos legisladores quando escreveram o art. 62 da LDBEN, apesar de este continuar *admitindo* a formação em nível médio, na modalidade Normal, como a exigência mínima para exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo o art. 32 da LDBEN, a educação fundamental passou a ter duração mínima de oito anos⁸ e estaria voltada para a formação básica do cidadão. Esse nível de ensino escolar passou a se organizar de diferentes modos e, com isso, surgiram algumas possibilidades de se superar a clássica separação entre as quatro primeiras séries ensino fundamental e seus quatro anos subsequentes. A realidade, porém, apresentou enormes dificuldades para articulação desses dois momentos, tanto pela estrutura diferenciada quanto pelo tipo de professor que atendia a cada uma dessas etapas do ensino fundamental. Essa diferenciação, ainda carregada de características do antigo modelo do “primário” e do “ginásio”, criou uma fragmentação muito significativa nas práticas escolares e nas vivências dos alunos.

Em relação aos profissionais da educação, ainda predominava o modelo em que as professoras das séries iniciais se caracterizavam por um perfil mais generalista e os professores do segundo segmento, por uma formação mais específica. Além disso, as professoras das primeiras séries tinham habilidades que os professores de

⁷ Se, por um lado, é possível admitir que a concepção de educação básica tornou-se mais avançada na legislação atual, por outro, quanto à obrigatoriedade desse nível da educação escolar, os progressos ainda são pequenos, pois o ensino fundamental é o único assegurado pelo Estado (LDBEN, art. 32). A educação infantil e o ensino médio, ainda que desejáveis para o conjunto da população, continuam sendo facultativos para uma grande maioria.

⁸ A Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, estabeleceu como obrigação dos pais ou responsáveis a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental, aprovando a antecipação da escolaridade obrigatória no Brasil, que passa de oito para nove anos. A inclusão de crianças de seis anos de idade já estava prevista na LDBEN e era uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

disciplinas não possuíam, e vice-versa, o que criava descon continuidades não só no desenvolvimento das aprendizagens de conceitos essenciais, mas também no trato de processos mais globais.

Guimar Namo de Mello (2000) critica essa clássica divisão, no Brasil, entre a formação do professor polivalente e do especialista por disciplinas. Segundo a autora, “no caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvasiado do conteúdo a ser ensinado. No caso do especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos, a ‘prática de ensino’ também é abstrata, pois é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado” (MELLO, 2000).

Nesse sentido, para uma coerência com as mudanças pretendidas na educação brasileira e com as incumbências que foram atribuídas aos docentes pela LDBEN (art. 13), tornou-se necessário pensar a formação de um profissional que compreendesse os processos humanos mais globais, seja ele um professor da educação infantil, dos primeiros ou dos últimos anos da escola básica.

Seria preciso, então, imaginar a formação de um profissional que tivesse vivências na escola básica, desde a infância, a adolescência e jovens/adultos, e conhecesse seu cotidiano, suas construções, sua realidade. Seria interessante conceber um profissional que, ao assumir seu trabalho com alunos adolescentes, por exemplo, pudesse compreender questões da infância e da fase adulta, pois, apesar de agir em um momento específico da escolarização, essa etapa faz parte de um conjunto maior: a educação básica.

Seria importante, ainda, pensar a formação de um professor que compreendesse os fundamentos das ciências e revelasse uma visão ampla dos saberes. Segundo um grupo de professores da Universidade de Brasília – UnB, em um documento sobre formação docente, as “*licenciaturas estão condenadas à interdisciplinaridade*”. Para tanto, ao contrário do que normalmente se pensa, o profissional deveria realizar estudos aprofundados em uma área específica do conhecimento e, paralelamente, contemplar as reflexões sobre o ensino-aprendizagem dos conceitos mais fundamentais dessa área. Em termos da atuação profissional, significaria projetar alguém que trabalhasse preferencialmente em uma determinada

área do conhecimento escolar, a que se dedicasse mais, contudo que, necessariamente, estaria em contato permanente com outros campos do saber.

Além disso, seria fundamental investir na formação de um professor que tivesse vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que tivesse se formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se orientasse pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. Dessa maneira, seria fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente.

O *locus* da formação de professores

Um dos principais pontos de tensão, na época da aprovação da LDBEN, foi a respeito da definição do *locus* de preparação dos profissionais da educação no Brasil. A Lei nº 9.394/96, conforme estabelecido no art. 62, autorizou que apenas duas instituições promovessem a formação dos profissionais da educação básica no Brasil: as universidades e os institutos superiores de educação.

Na opinião de Guiomar Namó de Mello, não há um *locus* exclusivo para a formação docente desde que os diferentes espaços consigam se adequar às necessidades de formação do profissional da educação. Para a autora, alguns dos aspectos que devem ser garantidos nesses espaços são: domínio dos objetos de estudos, currículo em conformidade com as diretrizes e parâmetros curriculares, integração contínua entre teoria e prática, orientação para pesquisa, transdisciplinaridade dos conteúdos, presença de recursos para a construção do conhecimento, envolvimento efetivo com o ambiente escolar etc. Para garantir que as instituições garantirão esses aspectos na formação de professores, Mello (2000) sugere a criação de certificações de competências docentes e a priorização da área de formação de professores nas políticas de incentivo, fomento e financiamento. Dessa maneira, na visão da autora, ficariam garantidas a qualidade e a sustentabilidade desses cursos.

A novidade foram esses institutos, recém-criados no cenário educacional brasileiro e inspirados em modelos de formação docente de outros países. A essa nova instituição foi destinado todo um artigo da LDBEN, o art. 63, com três incisos, no qual se estabeleceu que programas de formação inicial e continuada de profissionais

para a educação básica, em todos os níveis, também deveriam ser mantidos por ela. Além disso, dois Pareceres – CP nº 53/99 e CP nº 115/99 – foram aprovados pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) e sugeriram diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação (ISE). O Parecer CNE-CP nº 115/99 definiu os Institutos Superiores de Educação como

... centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica.

De acordo com a interpretação dos Conselheiros sobre o art. 62 da LDB, “*as licenciaturas mantidas fora das universidades e centros universitários devem ser incorporadas a institutos superiores de educação*”. Assim sendo, apesar de não vedarem às instituições universitárias a organização desses institutos em seu interior, os ISE foram pensados como um *locus* de formação docente para funcionamento **fora** das universidades.

Desde a sua criação, os Institutos Superiores de Educação sofreram críticas duríssimas de diversos pesquisadores (por exemplo, BAZZO, 2000; FREITAS, 1999; KUENZER, 2000; SAVIANI, 2005). Para esses autores, na prática, os Institutos serviriam de alternativa aos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, oferecidos regularmente pelas universidades, abrigando programas de formação de professores de curta duração, aligeirados e mais baratos.

Como se sabe, em função da expansão do ensino superior brasileiro prioritariamente por via da iniciativa privada, há muito, essa formação vem se desenvolvendo em instituições não-universitárias, por meio de cursos de preparação docente de qualidade bastante questionável, que, com raríssimas exceções, se limitam a reproduzir, de maneira empobrecida e piorada, os modelos de formação de professores das universidades (ver DINIZ-PEREIRA, 2015). Nessas instituições, conhecidas como “universidades empresa”, comprova-se uma extrema dificuldade em formar profissionais para atuarem em todas as áreas do conhecimento escolar, particularmente nas ciências da natureza – biologia, física e química – pois, nelas, são os gastos com a manutenção de cursos que determinam as áreas que devem ser privilegiadas.

Um dos pontos de convergência resultantes desse debate consistiu no reconhecimento de que as universidades e as demais instituições de ensino superior

precisariam repensar os seus modelos de formação de professores e buscar uma “nova cultura institucional das licenciaturas”.

Essa noção de nova cultura institucional dos cursos de formação de professores deveria ser entendida como a capacidade de as universidades, especialmente as públicas, responderem, de maneira qualitativa, aos desafios propostos pela conjuntura político-econômico-social brasileira da época. Caberia às universidades públicas assumir o desafio e o compromisso social de formar, de maneira diferenciada, profissionais da educação capazes de atuar como agentes de mudança na escola básica, no Brasil.

Concordou-se com a ideia de que as universidades cumpririam sua função pública ao preparar um tipo diferenciado de professor, e não, necessariamente, ao atender às demandas de mercado. As universidades, enquanto instituições de ensino, pesquisa e extensão, deveriam formar professores, sem contudo dissociar essas atividades, ou seja, seria necessário haver uma articulação – entendida, aqui, como junção, fusão, união – da formação docente com a pesquisa – compreendida como processo de produção do conhecimento. Concretamente, isso significa que as universidades deveriam assumir a formação do “professor investigador”, um profissional dotado de uma postura interrogativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente.

O papel da pesquisa na formação de professores

A familiaridade com os processos e os produtos da pesquisa científica tornou-se imprescindível na formação docente. A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

A formação do “professor investigador” deveria resultar da vivência do licenciando, durante a sua trajetória na universidade, da pesquisa como processo, o que faz com que o futuro professor não só aprendesse o produto mas também

apreendesse o processo de investigação e, o mais importante, incorporasse a postura de investigador no seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula.

Para que tal formação aconteça efetivamente, ressaltou-se a importância de os professores-pesquisadores das universidades, formadores de educadores, assumirem, também, uma postura investigativa no que diz respeito à sua própria ação docente. Por desempenharem, nessas instituições, o papel de produtores do conhecimento, eles teriam condições de ultrapassar a função de simples mediadores entre a ciência, o conhecimento, os produtos da pesquisa e o licenciando.

Assim sendo, as instituições formadoras do professor da escola básica deveriam estar atualizadas nos resultados da pesquisa em sua área, para poderem trabalhar o conhecimento, em sala de aula, no estado em que ele se encontra e no momento em que ele está sendo ensinado. Deveriam estar, também, atualizadas nos processos de aprendizagem desse conhecimento específico. Quem forma o professor – tanto a instituição quanto as pessoas – precisariam estar diretamente envolvido com a atividade de pesquisa. Os formadores precisariam ser, também, pesquisadores, para poderem tratar o conteúdo como um momento no processo de construção do conhecimento, ou seja, trabalhar o conhecimento enquanto objeto de indagação e investigação. Precisariam ser, finalmente, investigadores da sua própria ação de formador, dos processos de aprendizagem que se dão durante o processo de formação, investigadores do seu próprio processo de ensino.

A propósito, todo programa de formação de educadores deveria constituir-se em objeto de pesquisa na instituição formadora. Projetos de investigação sobre a formação docente permitiriam não só refletir sobre a preparação que está sendo realizada nessas instituições, mas, fundamentalmente, reconstruir a proposta de formação delas. A avaliação assumiria um papel essencial nesse tipo de pesquisa e constituiria um componente importante na reconstrução do próprio processo de formação de professores.

As diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores

Antes mesmo da LDBEN ser sancionada, a Lei nº 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), já explicitava, entre as atribuições desse órgão, a deliberação sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação (art. 9, parágrafo 2, alínea c). A regulamentação dessa ideia de diretrizes aconteceu, então,

com a aprovação da LDBEN, que estabeleceu como um dos deveres das universidades “*fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes*” (art. 53; inciso II). Além disso, a LDB, em seu art. 48, acabou com a vinculação entre certificados de conclusão de curso e exercício profissional, definindo que os diplomas se constituem apenas em prova da formação recebida por seus titulares. Consequentemente, a figura do currículo mínimo, instrumento legal que determinou a organização dos cursos superiores no Brasil a partir da Lei 5.540/71 e conduziu os concluintes desses cursos a diplomas profissionais, foi revogada com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo interpretação dos Conselheiros do CNE, expressa no Parecer CES nº 776/97, o espírito da nova LDBEN estava voltado para uma maior flexibilidade na organização dos cursos na educação, em geral, e no ensino superior em particular. Dessa maneira, os currículos mínimos e sua excessiva rigidez foram considerados extemporâneos, algo que atrapalharia as instituições na busca de inovações e de diversificações em suas propostas curriculares. Nos termos desse Parecer, “*toda a tradição que burocratiza os cursos [...] se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada.*”

Em 3 de dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) publicou o Edital SESu nº 4, convidando as diferentes organizações, entidades e instituições a enviar propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Para análise e sistematização dessas propostas, a SESu/MEC compôs uma comissão de especialistas por curso de graduação, com base em indicação de nomes pelas instituições. Todavia, não foi criada uma comissão que se responsabilizasse por diretrizes curriculares comuns a todas as licenciaturas. Por via de consequência, as versões finais dos documentos dos cursos que, além do bacharelado, têm a licenciatura, contemplaram distintas concepções da formação de professores.

Por exemplo, esses documentos usaram diferentes termos para se referirem às licenciaturas – entre outros, “curso”, “modalidade”, “módulo” e “habilitação” – o que denota, na verdade, divergências epistemológicas em relação à formação dos profissionais da educação. No caso da Matemática, por exemplo, foram construídas duas diretrizes curriculares: uma para a Licenciatura, outra para o Bacharelado. Já na

Química, apesar de os especialistas escreverem um único documento, a Licenciatura foi explicitamente considerada um curso com características próprias. Por outro lado, a maior parte dos documentos considerou a Licenciatura uma modalidade, um módulo ou uma habilitação. Nesse caso, a ênfase recaiu na formação do bacharel. Curiosamente, em alguns desses mesmos documentos, previa-se a preparação dos professores em determinada área do conhecimento, porém sem uma formação básica em educação!

Quando o processo de construção das diretrizes curriculares já estava bastante avançado na maioria das comissões de especialistas, a SESu/MEC resolveu nomear um “grupo tarefa”, composto por cinco professores ligados à área de educação, com a finalidade de elaborar um documento norteador para as diretrizes curriculares das licenciaturas.

Nessa oportunidade, as instituições não foram solicitadas a indicar nomes para esse grupo nem, tampouco, a enviar propostas para serem analisadas e sistematizadas. Na estratégia montada por essa Secretaria, tal documento deveria ser encaminhado a um outro grupo de professores, de áreas específicas, que se encarregaria de coordenar a construção das diretrizes das licenciaturas em cada uma dessas áreas, responsabilizando-se por articular o texto produzido pelo “grupo tarefa” e as diretrizes das comissões de especialistas.

Estranhou-se, na época, o fato desse processo de construção das diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores ter sido muito tardio e de seguir um trajeto diferente daquele realizado pelas comissões de especialistas (DINIZ-PEREIRA, 1999). Mesmo assim, esperava-se que tais diretrizes conseguissem promover mudanças significativas nas licenciaturas. E que, enfim, essas alterações representassem uma superação de modelos tradicionais de preparação dos profissionais da educação e um salto qualitativo para a formação docente no país.

Porém, já havíamos sido alertados que as mudanças na maneira de se pensar a formação de professores não garantiriam alterações e inovações imediatas nos cursos de formação docente, especificamente, nas licenciaturas. A efetivação de mudanças nesse âmbito parecia ser mais lenta e seguir um caminho mais complexo (DINIZ-PEREIRA, 2000).

Publicações sobre as reformas nos cursos de licenciatura em universidades brasileiras, a partir de 2002, parecem confirmar essa tese. Elizabeth Krahe, por exemplo, afirma que a tendência da reforma das licenciaturas na Universidade Federal

do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi apenas acomodar os cursos às propostas curriculares legais, sem necessariamente reformular a fundo o sistema de formação de professores na UFRGS (KRAHE, 2004). Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Eduardo Terrazan chegou a uma conclusão semelhante quanto às licenciaturas em Física, Química e Ciências Biológicas da UFSM. Para ele, não houve um padrão quanto às formas de organização dos componentes curriculares, ainda que esses cursos pertencessem à mesma universidade (TERRAZAN et al., 2008). Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a minha pesquisa revelou as dificuldades para se coordenar o processo de reforma curricular das licenciaturas em uma universidade do porte da UFMG. A “opção” por um processo bastante descentralizado de reforma, em que os colegiados de cursos tiveram grande autonomia para decidirem suas reformulações curriculares, fez com que essa reforma acontecesse sem um “norte” ou um direcionamento maior por parte da administração central da Universidade (DINIZ-PEREIRA e VIANA, 2008).

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, insistiu na articulação das dimensões teóricas e práticas na formação docente. Buscou-se tal articulação por meio do aumento significativo da carga horária de “prática de ensino” nos cursos de licenciatura.

A obrigatoriedade das 300 horas de “prática de ensino”

Da maneira como o estágio supervisionado organizava-se nos cursos de licenciatura, antes da aprovação da LDBEN, era praticamente impossível torná-lo um espaço que contribuísse efetivamente para a formação docente. Em geral, o estágio vinculava-se às disciplinas “Prática de Ensino”, ministradas nas faculdades de educação, e perfazia, no máximo, $\frac{3}{4}$ da carga horária dessa disciplina, que era de 120 horas em um ou dois semestres letivos. Além disso, como na maioria das áreas não havia uma articulação entre formação inicial e a prática profissional vigente nas escolas, o professor de “Prática de Ensino” tinha um controle muito pequeno sobre o que ocorria realmente no cotidiano do estágio. Muitas vezes, os professores da escola básica faziam com que os estagiários assistissem algumas aulas, e depois passavam a eles, de uma só vez, a responsabilidade pela regência da classe.

A falta de oportunidade de vivenciar práticas alternativas inovadoras levava os alunos de “Prática de Ensino” a estagiar com professores que desenvolviam uma prática tradicional. Esse professor dificilmente possibilitava ao aluno estagiário a oportunidade de exercer uma prática diferenciada, resultado de um projeto de regência construído nas escolas e/ou nas disciplinas pedagógicas específicas.

Com a aprovação da Lei 9.394/96 e, posteriormente, a entrada em vigor da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, e da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, tem-se um aumento significativo da carga horária teórico-prática nos cursos de formação de professores.

Alguns autores (por exemplo, DIAS-DA-SILVA, 2005; MAUÉS, 2003) criticaram o aumento da carga horária “prática” e a imposição das 1.000 horas de “atividades práticas” – prática como componente curricular (400 horas), estágio supervisionado (400 horas) e atividades científico-culturais (200 horas) – nos currículos dos cursos de formação de professores.

Passou-se a discutir intensamente o que pretendia dizer o dispositivo legal do art. 65 da LDB – a obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de “prática de ensino”.

Anna Maria Pessoa de Carvalho, por exemplo, viu na obrigatoriedade das 300 horas de “prática de ensino” uma oportunidade para se promover a integração teoria-prática e a interdisciplinaridade entre diferentes conteúdos nos cursos de licenciatura. A autora, ao comparar as licenciaturas com o curso de Medicina, constatou inúmeras deficiências na formação de professores. Para ela, uma diferença notória entre os dois cursos é a interação entre teoria e prática. Sem negligenciar o papel da teoria na formação dos professores, ela defendeu que as atividades práticas dos licenciandos ganhassem maior relevância nas matrizes curriculares e uma aproximação universidade/escola para se garantir tal formação (CARVALHO, 2001).

Em primeiro lugar, adotou-se a expressão “prática como componente curricular”⁹ com a intenção de se esclarecer a diferença, na lei, entre “prática de ensino” e “estágio curricular supervisionado”, além de reforçar o princípio da articulação teoria e prática na formação de professores. Algo parecia claro na cabeça dos legisladores até aquele momento: uma coisa era a “prática como componente

⁹ A primeira vez que apareceu, na recente legislação educacional brasileira, alguma referência mais explícita à expressão “prática como componente curricular” foi no texto do Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Tal expressão voltou a surgir, de maneira explícita, na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

curricular” e outra coisa era a “prática de ensino” e o “estágio supervisionado”¹⁰ (ver DINIZ-PEREIRA, 2011).

A partir da crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, pretendia-se que outras maneiras de representar a formação docente surgissem no país. As políticas para preparo dos profissionais da educação pareciam consonantes com esse outro modo de conceber tal formação. As propostas curriculares elaboradas, a partir de então, deveriam romper com o modelo anterior, revelando um esquema em que a “prática” era entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deveria aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originariam-se problemas e questões que deveriam ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentariam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados.

Todavia, em nome da necessidade urgente de se habilitar aqueles que, hoje, no país, estão em sala de aula, exercendo o magistério, a “prática”, que passou a ocupar um espaço significativo nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, pôde ser compreendida erroneamente como formação em serviço. As horas trabalhadas em sala de aula, sem, necessariamente, um planejamento e uma intencionalidade formativa, puderam, assim, ser contabilizadas nos novos cursos de licenciatura pelos profissionais já em exercício na escola. Como consequência, diminuiu, significativamente, a carga horária dos cursos de formação inicial de professores, o que, obviamente, não era desejável e representava um imenso retrocesso em termos da preparação desses profissionais.

De acordo com a “lógica da improvisação” adotada na formação docente, profissionais de diferentes áreas foram transformados em professores mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDBEN, art. 63, inciso I; Parecer CNE nº 04/97). Desse total, 300 horas deveriam ser de prática de ensino (LDBEN, art. 65) e poderiam ser contabilizadas mediante capacitação em serviço (LDBEN, art. 61, inciso I). Ou seja, a legislação da época permitia que profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, se tornassem professores valendo-se de um curso de formação docente de 240 horas! O que parecia

¹⁰ O Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001, deu nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e esclareceu, de uma vez por todas, as dúvidas existentes sobre as diferenças entre “prática como componente curricular”, “prática de ensino” e “estágio curricular supervisionado”.

inconcebível em outros campos profissionais – como, por exemplo, direito, medicina e engenharia – foi possível para o magistério.

A construção de uma identidade própria nos cursos de licenciatura

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, definiu no art. 7º inciso I que “A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria”. Tal definição pode ser compreendida como uma resposta dos legisladores para o fato de, historicamente, no Brasil, os cursos de licenciatura funcionarem como apêndices dos cursos de bacharelado.

Porém, é preciso ressaltar que um outro ponto de grande tensão nos debates sobre a recente legislação educacional brasileira foi a respeito da utilização do “modelo de competências” ou “pedagogia das competências” na formação de professores. Vários autores (por exemplo, DIAS e LOPES, 2003; FREITAS, 2002; MAUÉS, 2003) teceram severas críticas à ideia da centralidade do currículo por competências na preparação dos profissionais da educação.

O Parecer CNE/CP 009/2001 preconizou essa decisão quando afirmou que “...a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’”.

Para tal, seria razoável pensar na separação entre os cursos de licenciatura e de bacharelado desde a entrada dos alunos na universidade. Mesmo que os dois cursos tenham momentos em comum – por exemplo, várias disciplinas básicas ou de conteúdo específico poderiam ser ministradas indiscriminadamente para licenciandos e bacharelados –, não poderia haver ali (no caso, na licenciatura) dúvidas sobre qual profissional se pretende formar. Instituição e educadores (formadores de professores) deveriam ter clareza suficiente sobre o perfil de egresso que se deseja em um curso de licenciatura. Porém, esse não é um assunto consensual no debate acadêmico.

Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva, por exemplo, defende a proposta de ingresso único para o bacharelado e a licenciatura. Segundo a autora, como o futuro

docente necessita dominar tanto o conteúdo específico da área do curso quanto o conteúdo de pedagogia, não faz sentido separar a entrada dos alunos. Além disso, de acordo com seus argumentos, os estudantes entram nas universidades ainda muito jovens, com cerca de 19 anos, e, por esse motivo, sem muita condição para fazer uma escolha consciente sobre qual habilitação seguir (DIAS-DA-SILVA, 2008).

Assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que o credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente. Tal reconhecimento e escolha estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. As políticas públicas educacionais têm grande responsabilidade na construção e perpetuação desse significado uma vez que a valorização do profissional da educação não consegue ir além de um discurso demagógico que não se traduz em melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores.

O desprestígio acadêmico das atividades ligadas à educação nas instituições de ensino superior também contribuiu para que os jovens tivessem dificuldade de se identificarem como alguém que estava se preparando para o exercício do magistério. Como sabemos, muitos cursos ainda privilegiam os bacharelados em detrimento das licenciaturas. Estas, concebidas na maioria das vezes apenas como apêndices dos primeiros, não têm, em muitos casos, identidade própria. Mesmo aqueles cursos que são reconhecidamente de licenciatura assumem feições de um curso de bacharelado, colocando em dúvida qual o tipo de profissional que ali se pretende formar. Soma-se a isso o fato de que muitos formadores nas universidades e nas instituições de ensino superior terem dificuldade de se enxergarem como professores ou formadores de professores, identificando-se apenas como pesquisadores. Estes sujeitos e suas representações do que seja o ensino e a formação de professores também influenciam a maneira como os licenciandos reconhecem a si próprios (DINIZ-PEREIRA, 1998).

Conseqüentemente, é comum depararmos com estudantes nos momentos finais dos cursos de licenciatura em história, geografia ou biologia que se autodenominam historiadores, geógrafos ou biólogos em vez de professores das respectivas disciplinas. O fato de esses alunos não se reconhecerem como educadores ou “professores de”, elemento fortemente influenciado pela significação social do magistério e provavelmente pelo *status* das atividades relacionadas às atividades de

ensino no campo acadêmico, parece ser uma característica bastante significativa na construção de uma determinada identidade profissional – seja ela docente ou não.

Dessa maneira, entre aqueles que “escolhem” um curso de licenciatura, exclusivamente de licenciatura, a identidade profissional que se constrói nesse curso não é, necessariamente, a de professor. O que demonstra que a questão da construção da identidade docente é uma temática complexa e necessária em termos de pesquisas acadêmicas.

Considerações finais

À guisa de conclusão, é possível afirmar que o debate sobre a formação de professores apresentou, ao longo desses 20 anos – desde a aprovação da LDBEN, pontos de convergência e de tensão. A recorrência de alguns temas, nesse debate, nos dá a impressão de estarmos discutindo os mesmos problemas durante anos e mesmo décadas atrás sem, no entanto, conseguir solucioná-los. Essa sensação parece ser ainda mais forte no debate específico sobre a problemática das licenciaturas. Ao mesmo tempo, é possível perceber o surgimento de novos temas, novas questões, novas maneiras de se pensar a formação docente que parecem apontar para “novos rumos”, tanto para a formação de professores em geral como, especificamente, para os cursos de licenciatura.

É inquestionável que as mudanças na estrutura jurídico-legal da educação brasileira tornaram manifesta a necessidade da criação de um projeto pedagógico para a formação e profissionalização de professores nas universidades e demais instituições de ensino superior brasileiras. Esse novo projeto pedagógico deveria estar em consonância com as modificações pretendidas na educação básica.

No entanto, uma leitura mais crítica daquele contexto permite afirmar que a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo leva à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores para o país.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Quem de-forma o profissional do ensino? **Revista de Educação AEC**, Brasília, 14 (58): 7-15. out./dez.1985.
- BAZZO, Vera Lúcia. Para onde vão as licenciaturas? A formação de professores e as políticas públicas. **Educação**, Brasília, v.25, n. 1, p.53-66, 2000.
- BALZAN, Newton César. Ensino e pesquisa no ensino superior: uma relação mal resolvida? ENDIPE, 7, Goiânia, jun. 1994. **Anais**. Goiânia: UFG/UCG, 1994.
- BALZAN, Newton César. “Hei de vencer, mesmo sendo professor ou a introjeção da ética do dominador”. **Revista de Educação AEC**, Brasília, 14 (58): 16-21. out./dez.1985.
- BALZAN, Newton César. PAOLI, Niuvenius J. Licenciaturas – o discurso e a realidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, 40 (2): 147-51, 1988.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987. 93 p.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, Bauru, v.7, n.1, p. 113-122, 2001.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p.1155-1177, dez. 2003.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.2, p.381-406, jul./dez. 2005.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem *et. al.* A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré) condições institucionais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, jan./abr. 2008.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O que professores de um curso de licenciatura pensam sobre ensino? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 30, 1998, pp. 107-113.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 20, n. 68, 1999, pp. 109-125.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e VIANA, Gabriel Menezes. Lutas concorrenciais no campo universitário e a atual reforma das licenciaturas na UFMG. ENDIPE, 14, Porto Alegre, abr. 2008. **Anais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v.36, n.2, p.203-218, maio/ago. 2011.

- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.9, n.3, 2015 (no prelo).
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.17-43, dez. 1999.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002.
- HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? **Educação & Sociedade**, São Paulo, 38:109-121, abr.1991.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 4: 3-21,1991.
- KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. **Educação**, Brasília, v. 29, n.2, 2004.
- KREÜTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, (3): 12-16, jun. 1986.
- KUENZER, Acacia Zeneida. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Educação**, Brasília, v.25, n. 1, 2000.
- LUDKE, Menga. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio - as licenciaturas**. Rio de Janeiro: CRUB, maio/ 1994. 72 p. (Mimeogr.).
- MARQUES, Carlos Alberto e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Fóruns das Licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p.89-118, mar. 2003.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.98-110, jan./mar. 2000.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995. pp. 17-27.
- SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Brasília, v. 30, n. 2, 2005.

TERRAZZAN, Eduardo A. *et al.* Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, jan./abr. 2008.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.70, p.129-155, abr. 2000.