

Pensando a formação inicial de professores e suas incompletudes: lacunas

Thinking the initial training of teachers and their incompleteness: gaps

Camila L. Cravo Matos¹

cravokta@gmail.com

Resumo

O ensaio busca levantar as dificuldades existentes na formação docente e os possíveis caminhos a serem delineados para sua superação. Trata das incompletudes/lacunas existentes na formação do professor da educação básica no Brasil e características de sua clientela, reflete a estrutura curricular formativa dos cursos de pedagogia, tratando de possíveis modificações, reinvenções e/ou reestruturações na formação de professores no país.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Modelos formativos, Perfil professoral, Pibid, Currículo

Abstract

The essay aims to raise the difficulties existing in teacher training and the possible paths to overcome these ones. It deals with the incompleteness/gaps in Basic Education teacher training in Brazil and the characteristics of their clientele, reflects the pedagogic curricular structure of pedagogy courses, and suggests possible modifications, reinventions and/or restructuring in the teacher education in the country.

Keywords: Initial teacher training, Educational models, Teacher profile, Pibid, Curriculum

1. A formação do professor no Brasil: lacunas do caos

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em sua missão de cooperar com a política educacional dos governos, com o apoio do Ministério da Educação (MEC), concebeu um projeto para o desenvolvimento de amplo estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil, com o intuito de oferecer às diversas instâncias

¹ Doutoranda em Educação/PUC-Rio. Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais/Unidade Leopoldina.

da administração educacional do país um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações, para servir de subsídio para uma efetiva valorização dos professores. A proposta teve como fundamento a premissa de que o que importa, na fase atual da educação brasileira, não é mais a denúncia de seus maus resultados, e sim o delineamento de soluções possíveis e necessárias. Para atingir esse objetivo, a Unesco convidou a pesquisadora Bernardete Gatti (2009), que, por meio de uma análise segura das principais variáveis envolvidas, disponibiliza rico material de análise. Como a própria autora afirma,

[...] não são poucos os desafios a superar na direção sinalizada pelas análises realizadas. Todavia, tais desafios se tornam mais que urgentes porque, sem professores valorizados e continuamente qualificados, o direito a uma educação de qualidade para todos não será uma realidade em nosso país, o que pode retardar a consecução de metas de qualidade na educação que são imprescindíveis para o desenvolvimento do país. (p.15)

Quando se discute a formação de professores no Brasil, não se pode desconsiderar o fato de que, somente em meados do século XX, é que realmente tem início o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai se dar em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, se considerarmos o número de alunos matriculados no ensino fundamental, proporcionalmente ao contingente de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente ou próxima.

Vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão. De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais, até recentemente, pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país. Nesse sentido, aumenta-se a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No cenário de fundo, um país com grandes

heterogeneidades regionais e locais e a existência de uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num quadro em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

A partir de um delineamento do cenário de ingresso nas licenciaturas e do cenário dos trabalhadores docentes de carreira, referente aos anos de 2001 a 2006, podem-se levantar os seguintes dados, no que se refere ao lugar dos professores na estrutura de empregos no Brasil, onde, do total dos empregos registrados em 2006, 8,4% são destinados aos professores, conforme informa a Relação Anual de Informações Sociais (Rais).

Naquela data, existiam 2.949.428 postos de trabalho para professores e outros profissionais de ensino, sendo que 82,6% deles provinham de estabelecimentos públicos, observando também o registro de 2.803.761 empregos para professores no Brasil, em todos os níveis de ensino. Nada menos que 77% desses empregos, 2.159.269, são de professores da educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Observou-se que, entre os postos de trabalho registrados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para os profissionais do ensino, 77% eram femininos, provando que a docência ainda significa boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos), e que o ensino fundamental é provedor de quase três quartos dos postos de trabalho (1.551.160) para professores da educação básica, dada a obrigatoriedade desse nível de ensino e o seu grau de universalização no país (GATTI, 2010, p.1360-1368).

Pode-se notar, através dos dados elencados, um número considerável de profissionais docentes. Relativizando esses números, podemos entender que um montante desses profissionais adentrou na carreira antes das diretrizes de formação profissional contidas na LDB (1996), mas vale pensar o relevante percentual que foi sendo formado em nível superior, para ingresso na carreira docente, após a promulgação da lei (LDB, 1996). Tem-se que refletir os formatos e modelos de formação inicial disponíveis para esses professores, e, nesse sentido, propomos algumas questões: Quem teria arcado com os investimentos para

atender a mais recente elevação das demandas educativas, para um segmento tão numeroso de professores, como o que se ocupa dos anos iniciais da escolarização? Quais são as propostas curriculares desses cursos de formação? Quem são os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência?

Tentando responder às questões propostas, buscamos também em Gatti (2010, p. 1369-1374) algumas proposições, nas quais a autora indica, através dos dados encontrados, que os maiores investimentos em matrículas e cursos presenciais são oferecidos pelas instituições particulares em período noturno. Sabe-se que os cursos noturnos, de modo geral, tendem a ter um funcionamento mais precário do que os diurnos, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério. Esse formato sugere que a formação dos estudantes de licenciatura, realizada no período noturno, inclina-se a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias que a dos demais licenciandos. Fica assim prejudicado o período destinado à realização dos estágios supervisionados, pois pensamos que os estudos noturnos advêm da necessidade de os estudantes trabalharem durante o dia, e, por isso, não conseguem construir um período adequado de prática no estágio da profissão, etapa intransponível de aprendizado 'de fato' do exercício profissional.

Na modalidade ensino à distância (EAD), encontramos o retrato a revelar-se: o número de cursos oferecidos nessa modalidade cresceu, entre os anos de 2000 e 2007, num total de 7,9%, gerando um aumento de 8,1% das matrículas feitas nesse mesmo período de tempo. Em 2005, apesar do esforço de expansão da oferta pública de EAD, ela passa a atender 55,4% do alunado, ao passo que a iniciativa privada passa de 14,9% para 44,6%, em razão do crescimento das matrículas nas instituições particulares.

E quem são esses estudantes de pedagogia, futuros professores da educação de base no país? São alunos que não se enquadram na faixa etária ideal de ingresso no ensino superior (menos da metade dos estudantes), a maioria deles, 75,4%, são mulheres e oriundos, em larga medida, dos estratos médios da

população, provêm em sua maioria da escola pública, sendo que em torno de 10% deles têm pais analfabetos (GATTI, 2009, p. 62).

No que se refere à bagagem cultural dos indivíduos, muito do que os professores sabem, sentem, pensam e a forma como atuam nas escolas tem a ver não apenas com as experiências estritas de escolarização que têm, e sim com a sua própria experiência de vida e com as formas mais amplas pelas quais eles se inserem na sociedade e se relacionam com os bens culturais. Daí o interesse, expresso em muitas pesquisas recentes, em obter informações sobre o consumo de bens culturais pelos professores, em que se pode verificar que pais e mães dos estudantes de pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os pais dos alunos que adentram às demais licenciaturas. Além disso, esses alunos são fracos consumidores de cultura (por várias motivações), apesar de serem importantes mediadores da transmissão da cultura sistematizada para as novas gerações (GATTI, 2010, p.1376).

Diante da asserção contida no texto de Mellouki & Gauthier (2004), que a escola é uma instituição cultural no sentido pleno do termo, e que os professores são seus principais atores, percebemos os professores com a incumbência de velar cotidianamente pela aprendizagem cultural de seus alunos e a considerar esses profissionais como intelectuais, ou seja, depositários, intérpretes e críticos de dada cultura. E é como somatório dos aspectos referentes aos investidores da educação, mais os perfis dos currículos propostos em conjunto com o tipo de estudante que ingressa na formação docente, que se vai desenhando o perfil do profissional da educação em nosso país.

2. Os modelos formadores da profissão docente

A formação inicial dada pelas nossas universidades deixa muito a desejar em relação às necessidades atuais da escola pública, conforme revelou uma pesquisa da educadora Bernadete Gatti (2008, p.100-106) para a Fundação Victor Civita.

Algumas das conclusões extraídas foram que os currículos são fragmentados: conjunto disciplinar bastante disperso, apenas 30% das disciplinas

oferecidas são dedicadas à formação profissional específica, predominando os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação, em poucos casos, às práticas educacionais. Os estágios obrigatórios são registrados de modo vago, não havendo propriamente um projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão dos mesmos.

A escola de base, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase sempre ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação pouco integrada com o local onde o profissional-professor vai atuar. As práticas de ensino, exigidas pelas diretrizes curriculares, aparecem embutidas em diversas disciplinas sem especificação clara; outras vezes, aparecem em separado, mas com ementas muito fluidas e dispersas. Na maior parte dos ementários, quando analisados, não se observa uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica. Conteúdos da docência e saberes relacionados à tecnologia no ensino estão praticamente ausentes; aparecem nos currículos muitas horas dedicadas a atividades complementares, ou seminários, ou atividades curriculares, que ficam soltas, sem uma organicidade (GATTI, 2008, p.100-106).

O estudo das ementas das disciplinas revela uma preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas, para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino. Temos que atentar que tais conhecimentos são importantes para o trabalho consciente do professor, mas não suficientes para suas atividades de ensino, que requerem formação condigna com a alta complexidade de sua prática profissional (TARDIF, 2013), e que os conhecimentos que vão empoderar esses profissionais são, de certa maneira, os que interferem diretamente na prática. O que se verifica é uma pretensa politização vazia de materialidade, em contraponto ao que já houve no passado, uma instrumentalização técnica vazia de questionamentos, pretensamente neutra (CORAZZA, 1997).

Na obra *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (TARDIF; LESSARD, 2005), os autores chamam

a atenção para a necessidade de uma formação de professores que dê ênfase a alguns assuntos diretivos que norteiam todo o trabalho escolar, como por exemplo, o fato de o professor trabalhar com seres humanos e suas repercussões sobre ele próprio, seus conhecimentos, identidade, experiências profissionais, dispositivos da organização do trabalho e interferências práticas; questões de poder dentro das organizações escolares e as ramificações desses processos nos recursos humanos envolvidos; as escolhas dos professores, no que se refere aos seus objetivos e as consequências práticas no cotidiano escolar; as interações dos professores com outros indivíduos, fazendo-nos compreender o seu trabalho não somente pelos aspectos técnicos, específicos às tarefas a que são chamados, mas também pelo ângulo das atividades emocionais e interacionais envolvidas, pelas vivências interativas em que estão imersos a todo o momento.

Todo esse aparato de saber, elencado pelos autores Tardif & Lessard (2005), deveria nortear a construção dos currículos das instituições formadoras de professores, mas o quadro nacional que se visualiza é ratificado na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, no qual se coloca em regime de obrigatoriedade:

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria [...]

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica.

Entretanto, na prática, o que se prescreve não se efetiva. No documento, não são descritos os meios de efetivação das medidas elencadas para os programas de cada instituição, esse fato faz com que se abram brechas e lacunas nos cursos de formação docente, principalmente os configurados na modalidade EAD, nos quais não são disponibilizados, no quadro de aulas, momentos para efetivação das trocas e reflexões feitas nos estágios supervisionados e práticas escolares. Acontece também um ‘encravamento’ desses itens para dentro das ementas de várias disciplinas, que, por sua vez, ficam com carga horária teórica reduzida, elemento já considerado por Gatti (2008).

Acontecimentos e apropriações que seriam evitados com a implementação de uma regulamentação mais clara e diretiva acerca das dinâmicas próprias à formação docente em campo, com seus tempos e espaços protegidos nos projetos pedagógicos das instituições formadoras de professores, pensando-se as diversidades dos alunos em relação às particularidades: dos ‘alunos trabalhadores’, daqueles em formação à distância e dos que pertencem aos extratos sociais populares.

As informações nos propõem uma reflexão com relação aos lugares de ocupação das licenciaturas nas faculdades: Estariam essas instituições vendo a formação qualitativa de professores de base como necessidade secundária no modelo de universidade brasileira?

A formação de professores é considerada de menor relevância, e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Quais as consequências que o ‘conhecimento poderoso’ (YOUNG, 2007) é capaz de operar nesse profissional é a questão que está posta. Quando se têm novas maneiras de pensar uma realidade dada, concretizando explicações confiáveis, repleta de bases e conexões de reflexão, pensam-se o mundo e o trabalho de maneira libertadora, revolucionária, de maneira a atingir as políticas micro, essas que são viabilizadas no trabalho docente de sala de aula.

3. Proposições de mudanças nos modelos dos cursos de formação

Conforme nos aponta Antônio Nóvoa (2013), a formação dos professores desempenha um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, devendo estimular uma cultura profissional no seio do professorado e uma cultura dentro das organizações escolares. Os cursos de formação de professores, ao ignorarem o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, acabam por ignorar o formar-se, não compreendendo a lógica das atividades educativas. Deve-se começar a pensar em uma articulação entre a formação e os projetos das escolas de base.

O mesmo autor atenta para a necessidade de se construir a profissão docente, “a partir de dentro”, destacando o sentido do conhecimento profissional, através da reflexão sobre a atividade e a experiência pedagógica e a ênfase na colaboratividade e nos modos de organização docente (NÓVOA, 2013, p.2). Propõe duas categorias de mudanças nos cursos de formação: em uma, diz da importância de formar dentro da própria profissão; coloca ser essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores, baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. Enfatiza que as propostas teóricas só fazem sentido, se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores de profissão um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares.

Na outra, aponta para a valorização do conhecimento docente, destacando que o conceito de compreensão é fundamental, a compreensão de um determinado conhecimento ou disciplina e compreensão dos alunos e dos seus processos de aprendizagem. Acredita ser nessa dupla lógica que se funda o conhecimento docente, e que, enquanto se considerar o ensino uma atividade ‘natural’, vai ser difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação. Afirma ser no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação

de professores, valorizando o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o num elemento central da formação.

Valendo-nos das proposições dos autores, percebemos um desenrolar de ideias sobre a formação docente, isto é, nosso aluno-professor já conhece a profissão, esteve em bancos escolares por toda vida (GHEDIN et al, 2008, p.23), sabe das práticas e das rotinas e, ao adentrar no curso de formação, não consegue perceber as reentrâncias dos processos que circundam a profissão. Nesse quesito, nos é proposto uma formação pelos próprios pares, indo mais além, nos é colocada a necessidade de uma formação através de parcerias entre alunos graduandos e professores de profissão, pensando que pedagogia é um conhecimento que enfoca os processos pelos quais se produz conhecimento (GIROUX; SIMON, 2005)

A formação inicial para o magistério deve levar em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho cotidiano da escola. O estudo do ensino, nessa perspectiva, deve fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano, e que esses saberes dos profissionais da educação são saberes temporais, constroem-se no e através do tempo.

Boa parte do que os docentes sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar. Os saberes profissionais dos docentes são plurais e heterogêneos, os saberes profissionais são personalizados e situados, o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano (TARDIF, 2013, p.25).

O que se apercebe é o estímulo a uma ampliação dos papéis dos professores de profissão na formação dos futuros docentes, em particular na participação nas comissões de elaboração e de avaliação de programas de formação e nas equipes de pesquisa sobre a formação e sobre o ensino,

constituindo espaços férteis para os debates sobre o caráter plural e heterogêneo dos saberes docentes.

Pode-se pensar, como ponto de partida, na criação de institutos, com forte característica interdisciplinar, onde os docentes universitários estariam dedicados exclusivamente à formação de professores para a sala de aula. A esses se juntariam os professores da educação básica, que dedicariam parte de sua carga horária de trabalho ao instituto e funcionariam como professores colaboradores, podendo-se repensar os currículos e as práticas de formação.

Dentro dessa lógica elencada para a formação inicial para o magistério, levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho cotidiano escolar (TARDIF, 2013, p.25), assistimos a mais um programa de formação de professores nascer no Brasil. Um programa que propõe a articulação indicada pelos estudiosos da educação e que, em um curto período de tempo (2007-2013), acaba por se legitimar enquanto lei, ao ser incorporado à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), no trecho que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação em seu artigo 62, inciso quinto:

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública, mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013)

Denominado Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), essa nova política pública propõe o incentivo à formação docente em nível superior, por meio de ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar, articulando ensino superior e educação básica, concedendo bolsas a alunos das licenciaturas, professores universitários e a professores das escolas básicas (PIBID, 2013, p.3). Propõe também o incentivo e valorização da formação inicial de professores, objetivando a melhora do ensino na educação básica.

Em função da importância que vem ganhando, desde a sua implantação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2007, nas instituições de Ensino Superior, tornaram-se também alvo de nossos

interesses suas consequências práticas formativas na vida profissional dos licenciandos.

Vale destacar que os problemas da educação e dos professores não serão solucionados somente em âmbito escolar: faz-se necessária a presença dos professores nos setores de debates públicos, formando um discurso e uma prática políticos, gerando a consciência clara da importância de uma educação de qualidade. Existem demandas sociais entregues aos professores, que a esses não pertencem, e os limites da territorialidade da profissão devem ser delimitados e compartilhados socialmente.

Há necessidades veementes de reforçar as bases da profissão, com apoio dos diversos campos sociais e políticos, atraindo bons alunos para a carreira, através da oferta de formação de excelência, com motivação pessoal e relacional e salarial. Ações de promoção dos professores de profissão, apoiando-os em suas práticas e ações profissionais, dando condições de trabalho condizentes com a responsabilidade do ato laboral. Legitimar a colegialidade e promover uma boa imagem pública da profissão são algumas das ações de Estado/sociedade que promoveriam mudanças nos modelos dos cursos de formação e da práxis do professor (TARDIF, 2000, p.10-11).

Reflexões finais...

Complexa é a trama trazida, considerando, de um lado, os aspectos relativos ao trabalho dos professores e as características dos docentes como elementos que compõem o cenário das atividades do docente, e, de outro, as posturas normativas, as condições de formação e condições socioculturais dos licenciandos de pedagogia, sinalizando perspectivas de futuro para a qualidade da educação.

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passa também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com remuneração e a carreira, o que implica na implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado.

O peso orçamentário desse profissional, em termos de folha de pagamento para a União, é grande, devido ao número de profissionais no mercado, mas ainda está longe de suprir a demanda de uma renda que permita ao profissional meios materiais de digna sobrevivência, com acesso aos recursos imprescindíveis ao profissional intelectual, transformador, que de muito se apregoa (GIROUX, 1997).

Através de salários mais atraentes, é que se absorverá a juventude promissora, não com campanhas ideológicas veiculadas na mídia televisiva para o ingresso nos cursos de licenciatura. Aos que estão em franca ascensão social, aos filhos de famílias analfabetas, às mulheres (que talvez não teriam alternativa possível de entrada no mercado), aos jovens trabalhadores, deve-se uma educação que possibilite não mais uma Pedagogia da Compensação, mas sim, a Pedagogia da Possibilidade, da Criticidade, da Politização... Tem-se que se formar profissionais de qualidade, se se espera uma educação às crianças de qualidade.

Uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação faz-se necessária. A formação de professores deve ser pensada, a partir da função social própria à escolarização, e não a partir de indicadores que regulamentam o financiamento da formação dos professores a da escolarização de massa.

Com currículos que veiculem a articulação entre movimentos de testagens das teorias refletidas com práticas em salas reais, ao modelo das residências médicas, possibilitando residências professorais remuneradas, como já ensaiado pelo Pibid, mas com uma remuneração que possibilite uma desenvoltura mínima social, o que não é visto com a bolsa de estudos irrisória que é facultada hoje pelo Pibid aos seus alunos-bolsistas, impossibilitando/cerceando seguramente possíveis ações e efetivo ingresso na carreira.

Um currículo que pense nos aspectos culturais das populações, que não se feche em verdades absolutas e obsoletas, que entenda as tecnologias, as diferenças das minorias, as possibilidades de ascensão das classes populares, as incompletudes da vida cotidiana, que seja menos pré-vocacional e mais profissional, que possibilite uma formação integral do indivíduo, preparando-o técnica, afetiva e emocionalmente para os deveres laborais, que vão muito além

dos aspectos pedagógicos da aprendizagem e caminham em conjunto com questões muito mais ligadas ao ético e estético das subjetividades humanas.

A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a ele os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos em seus fundamentos, e com as mediações didáticas fundamentais, sobretudo, por se tratar de formação para o trabalho cognitivo e relacional com crianças e adolescentes.

A quem devemos associar o dever de formação desse pessoal? Acredito que não aos grandes empreendedores da educação, que veem nessa porção de mercado fonte virtuosa de altos lucros. O Estado paga a conta, através de seus financiamentos, os indivíduos pagam suas mensalidades modestas, e, no médio prazo, quem 'paga o pato' é a própria sociedade mal formada e desinformada.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 mai de 2006.

BRASIL/MEC. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de junho de 2010.

BRASIL. Lei nº 12.796, 04 de abril de 2013. Lei que altera a Lei 9.394/96 e incentiva a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica mediante Programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de abril de 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 98, p.85-90, ago 1996.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2008. 2v.Relatório de Pesquisa.

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

_____ ; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

GHEDIN, Evandro et al. *Formação de professores: caminhos e descaminho da prática*. Brasília: Liber Livro, 2008.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educ. Soc.*, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio-ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21468.pdf>>. Acesso em: 18 de Nov. de 2015.

NÓVOA, António. Novas disposições dos professores: a escola como lugar de formação. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MARISTA DE SALVADOR, II, Bahia, jun. de 2003. Adaptação de conferência proferida. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf. Acesso em: 18 de nov. de 2015.

_____ Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-13, jan-abr 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____ ; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set-dez 2007.