



DUAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI: E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

TWO DECADES OF THE 21ST CENTURY: HOW IS TEACHER EDUCATION?

DOS DÉCADAS DEL SIGLO XXI: CÓMO VA LA FORMACIÓN DE PROFESORES?

1

Bernardete A. Gatti¹

Resumo: A formação de professores tornou-se uma questão social da maior importância ante os cenários social, científico e tecnológico que se anunciam e instauram mudanças em formas de pensar e relacionar-se, mudanças no mundo do trabalho e na vida cotidiana. Tentativas diversas para propiciar novas perspectivas para a formação inicial e continuada para a docência ainda não tiveram curso por tensões e perspectivas diferenciadas na área. Assume-se que reformular essas formações é urgente. São propostas reflexões sobre perspectivas que vêm emergindo nesse campo e sobre propostas curriculares que inovam ante o realizado comumente nos cursos de formação para a docência na educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores; Licenciaturas; Função social da escola; Trabalho docente.

Abstract: Teachers education is a social problem today. The changes in societies, sciences and technologies are arguing also for changes in how we form teachers for the basic schools. Some new paths to teachers education were proposed but yet they dont have succeed. In this area there are many differences in perspectives and curriculum conceptions. But we have urgence in renew manners to make this formation. This article propose some reflexions about this problem discussing aspects of new thinkings that are emerging.

Keywords: Teacher education; social school function; teacher's work.

Resumen: Se puede considerar que la formación de maestros es un problema social delante de lo que se encuentra como datos de investigación en ese campo en Brasil. Aún más cuando analizas los cenários sociales, científicos y tecnológicos, y el mundo del trabajo y la vida cotidiana. Propuestas de cambios en esa formación fueron tentados mas no tuvieron continuidad. Esos câmbios son urgentes. Asi, en este texto se propone una reflexión sobre nuevas perspectivas que surgen para respaldar currículos para la formación de maestros.

Palabras-clave: Formación de maestros; función social de la escuela;

Submetido 05/08/2022

Aceito 18/11/2022

Publicado 21/11/2022

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade de Paris VII. Pesquisadora Colaboradora da Fundação Carlos Chagas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9297-726X> E-mail: gattibe@gmail.com

Abrindo a questão

A formação para a docência é aspecto da maior relevância social. A entrada de vários setores sociais na discussão dessa formação é sintoma que a questão tem características de um problema social e não de um tema somente para especializados. Observe-se que é formação que está em pauta em muitos países, havendo discussões internacionais robustas sobre essa formação e seus desafios hodiernamente.

Na contemporaneidade a escola representa o espaço onde as novas gerações entram em contato com os conhecimentos essenciais que lhes permitirão viver e conviver melhor em uma sociedade que busca sua preservação e a do planeta. Nessa perspectiva há demanda de criatividade e capacidade de solucionar problemas de diversas naturezas, e demanda para o cultivo de valores que nessas direções sustentem ações construtivas. Professores são atores importantes no movimento da educação escolar em sua realização cotidiana em cada sala de aula, bem como nas relações meta-presenciais que a escola propicie. A travessia de estudantes, seus pais, professores e gestores pela pandemia Covid-19, na necessidade do isolamento social, evidenciou o papel crucial da relação professor-aluno, em que se observou que materiais e mídias não suprem todas as necessidades cognitivo-interativas que propiciam processos de mediações facilitadoras para aprendizagens significativas. (CONJUVE, 2021; VILLAS BÔAS; UMBEHAUM, 2022)

As discussões quanto à formação de professores, inicial ou continuada, intensificaram-se a partir dos anos finais do século XX e início deste século. Em sua esteira, no Brasil, três Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE foram apresentadas à comunidade educacional, respectivamente as Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2015 e 02/2019. (CNE, 2002; 2015; 2019). A Resolução de 2002 teve por anos seu escopo esquecido e foi revogada pela Resolução de 2015. Esta não chegou a entrar em vigência, por solicitações diversas, e acabou por ser revogada pela Resolução de 2019, que, por sua vez, tem no momento sua vigência adiada, e vem provocando muitas reações. No âmbito do CNE, orientações de Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos específicos e que têm para a mesma disciplina oferta de bacharelado e licenciatura nem sempre mostram aderências às Resoluções exaradas para a formação para o magistério.

As três propostas acima citadas têm justificativas – e isso está expresso nos Pareceres que fundamentam cada uma das propostas – associadas à ideia da necessidade de reformulação dos currículos dos cursos formadores de professores para a educação básica oferecidos no Brasil, necessidade apontada por muitos estudos que mostram descompassos nessas formações principalmente diante das novas configurações sociais, das ciências, das tecnologias e do mundo do trabalho em geral. Particularmente o Plano Nacional de Educação (2014-2024) enfatiza a necessidade dessa reformulação em sua Meta 13. (BRASIL, 2014).

Interessante é notar que Diretrizes Curriculares Nacionais para diferentes cursos superiores foram trazidas à luz pelo Conselho Nacional de Educação nesta década que passou, homologadas pelo Ministério da Educação de diferentes gestões, e entraram em vigência (por exemplo para cursos de Medicina, de Engenharia e Direito). (CNE, 2014; 2018; 2019). O que nos sinaliza que as tensões entre perspectivas no campo das licenciaturas têm dimensões mais conflituosas do que em outras áreas, o que demandaria para mudanças em orientações curriculares diálogos mais intensos e transparentes, o que por sua vez pede escuta mútua. Este é um objetivo de urgência, indispensável especialmente quando se observa que propostas educacionais que visam mudança – que hoje para a formação para a docência se mostram necessárias - precisam de longo curso para mostrar seus efeitos. A busca de consensos entre os variados atores presentes nessa cena seria o desejável, na perspectiva de uma participação aberta e com visão consistente quanto ao bem comum educacional visado.

Formação de Professores e Escola

A formação de professores diz respeito ao cerne da função social do instituído coletivo que chamamos de ESCOLA, que hoje, no país acolhe milhões de crianças. O que nos leva a sinalizar que: **(1)** há problemas que merecem atenção especial nessa formação e isso, no que diz respeito à formação inicial de professores, é problema da Educação Superior, responsável direta por essa formação, e, é problema para os órgãos centrais gestores da educação nacional; **(2)** há descompassos nas formações continuadas desenvolvidas nas redes escolares, e isso é problema para as gestões das redes escolares, mas também para as universidades que contribuem com algumas dessas formações e que poderiam contribuir mais assumindo posições mais inovadoras e uma escuta mais próxima dos muitos que cotidianamente trabalham nas redes

de educação básica; **(3)** precisamos considerar consensos sobre a função da escola no presente século para pensar a formação daqueles que serão os responsáveis para que essa instituição realize o trabalho necessário à formação das novas gerações nessa sociedade movente, que na expressão de Menezes (2021) é um movimento para educar para o imponderável, tal o cenário social global que se enuncia.

Não é o caso aqui de detalhar os descompassos formativos que vivemos em relação à formação de professores no ensino superior e as necessidades do trabalho pedagógico na educação básica, e também tratar dos problemas existentes nos processos de formação continuada. Eles têm sido tratados publicamente por pesquisadores, gestores, e variadas organizações. (CAMARGO E PEREIRA, 2020; ARAÚJO ET AL., 2019; MORICONE, 2017; CARVALHO; BELINTANE, 2016). A fragmentação formativa, e, em muitos casos uma formação genérica relativa aos conhecimentos foco do curso, as questões educacionais estudadas como corolário, a pouca atenção às questões propriamente pedagógicas, os estágios, a formação a distância sem avaliações consequentes por parte do poder público, etc., são aspectos, entre outros, já analisados por pesquisas. Também, as formações continuadas que se tornam genéricas e no mais das vezes propostas sem interlocução com as redes e professores, programadas *in abstracto* por especialistas.

Ao lado desses problemas é preciso discutir e encontrar soluções quanto às disparidades consideráveis nas matrículas e número de concluintes nas diversas licenciaturas ante as demandas curriculares e os níveis de ensino da Educação Básica e a decorrente necessidade de docentes. Questão essa que mereceria uma política de ação específica de curto prazo dadas as lacunas atuais de docentes para várias áreas curriculares na educação básica.

Sobre este último ponto alguns dados podem ser lembrados: a relação do volume de concluintes nas diversas licenciaturas, com exclusão da de Pedagogia, não dão cobertura às necessidades das redes. Lembremos também que concluintes de licenciaturas nem sempre assumem função de professor, e vão atuar em outros campos. (MEC/INEP, 2022). Assim é, que dados sobre a proporção de docentes em exercício nas redes de ensino que têm formação adequada para as disciplinas que lecionam apontam demandas a considerar: no Ensino Fundamental (anos finais) essa adequação é de 60%, havendo, pois, inadequação em 40% dos casos; as maiores adequações formativas nesse nível estão nas disciplinas Educação Física

(72%) e Ciências (68%). No Ensino Médio, há 65% de adequação no geral, sendo as áreas mais atendidas Língua Portuguesa (84%) e Biologia (83%). (ANUÁRIO, 2021). Esses dados indicam vácuos a preencher no que concerne a termos docentes mais adequadamente preparados para atuar nas diversas áreas curriculares.

Além disso, debates recentes trazem à baila a importância da formação em áreas do conhecimento em perspectiva interdisciplinar, no reconhecimento de que, de um lado, conteúdos disciplinares também se compõem de contribuições de vários campos, e, de outro emergem novos ramos de conhecimento com a intersecção de campos. (GATTI et al, 2022).

As propostas de formação

Importante nesse cenário é questionar sobre como temos pensado e proposto as formações para professores em nosso país. No bojo de nossa tradição histórico-cultural essas propostas têm partido de perspectivas abstratamente construídas a partir de vertentes teóricas que em certo momento detêm algum grau de hegemonia. Diante das pesquisas relativas às dinâmicas formativas para o exercício da docência cabe a proposta de pensar em outra perspectiva: partir da realidade concreta (observar, consultar, escutar professores, gestores, estudantes, e outros interlocutores), sondar cenários vigentes e para futuro próximo, elaborar reflexões (abstrair/teorizar), então, reconstruir propostas formativas mais adequadas a novos contextos e ao preparo para o futuro das novas gerações. Então, buscar referendar, por pesquisas, a proposta, implementando-a, se necessário, reelaborar a proposta. Ou seja, partir do trabalho concreto para delinear formações na ponderação de delineamento de cenários mais amplos, contextos, dinâmicas socioculturais, atores, perspectivas educacionais e função social da escola – campo de inserção dos docentes. Tendo em vista o formar para quê, para onde, para quem, porquê, como, com embasamento em uma filosofia educacional e uma praxiologia. Um percurso que se construiria dialogicamente com os participantes envolvidos.

Função da Escola, trabalho docente e formação de professores

O objeto do trabalho de professores são os conhecimentos considerados como tendo significado para a vida social em geral, nas circunstâncias atuais e de um futuro próximo. Os conhecimentos que são construídos no caminhar das diversas ciências, produzidos na história

humana, não são estáticos. Trazem teorizações com explicações provisórias com certa plausibilidade e comportam dúvidas, questões em aberto, etc. Os avanços de uma ciência podem ajudar avanços em outras, ou podem pôr em questão os conhecimentos estabelecidos em outra. As ciências se movem no curso histórico. Nesse sentido o trabalho docente requer atualização constante, mas não só por isso. As mutações socioculturais e de linguagem, portanto de formas do pensar e valorar, a partir da disseminação de tecnologias científicas ou culturais que afetam o trabalho humano e atuam na construção de identidades sociais, bem como afetam as condições de existência cotidiana, se fazem presentes no trabalho escolar. Mudanças sociais e científicas atravessam o trabalho educacional, as relações intraescolares, as relações com a comunidade de interface, o significado dos conhecimentos e das aprendizagens visadas.

Essas injunções trazem implicações para a formação de professores – inicial ou continuada - na direção da construção de novas compreensões relativas aos conhecimentos disciplinares e aos conhecimentos para o ensino, novas posturas relacionais nas práticas educacionais, novas didáticas, tendo em mente que práticas educacionais são atos culturais e não meras técnicas ou protocolos de ação. A significação e os sentidos-guia para o trabalho, e a formação docente, têm sido objeto de novas reflexões emergindo posições que propõe que esse sentido não é dado pelos conhecimentos especializados em si, mas, pela perspectiva que se assume quanto à função social da escola. Formar porquê? Para quê? Como? Para onde? Formar crianças e jovens para a competitividade? Formar para disputa de poderes? Para o empreendedorismo? Para o município ou o estado aparecer bem nos índices nacionais? Para a manutenção de um *status quo* conveniente a certas camadas sociais privilegiando a seletividade? Adestrar para passar em vestibulinhos/vestibulares disputados (desde a pré-escola...)?... São posições que se observam, nas entrelinhas ou às vezes, mais claramente, em propostas educacionais. Políticas e propostas educacionais têm se apresentado com visões cognitivistas estritas. Basta considerar as propostas de avaliação de desempenho nacionais – rendimento escolar - em todos os níveis as quais condicionam verbas públicas, bolsas, apoios diversos e acessos educacionais. Por outro ângulo, observa-se o emergir de reivindicações de camadas sociais diversas, as diversidades socioculturais, os movimentos que questionam desigualdades aviltantes, as discussões que se avolumam no âmbito dos direitos humanos, as questões levantadas face às injustiças sociais, a discussão na perspectiva da equidade social.

Essas “urgências”, atravessam a educação e conduzem a um repensar profundo no que respeita à função contemporânea das práticas na escolarização das crianças e jovens.

Começa-se a enunciar um novo paradigma educacional diante de análises que procuram oferecer compreensões sobre as condições e dinâmicas sociais que vieram se instaurando a partir da segunda metade do século XX, que mesmo oferecendo possibilidades de bem estar social a parcelas populacionais evidencia o desprovimento de outras. Conflitos, desigualdades, violências, pobreza, vulnerabilidades, carências educacionais e na saúde se destacam. (CASTELLS, 2006; GOHN, 2007; MACIEL, 2014). Países e organismos internacionais se mobilizam em busca de alternativas. A educação e a escola entram fortemente em consideração na condição de propiciadoras de aprendizagem e formação de futuras gerações. A ênfase quase exclusivamente cognitivista que dominou redes escolares é posta em questão.

Questionamentos surgem quanto à perda de significado da escola para estudantes e parte da população. Pesquisas nos mostram o desencanto de adolescentes e jovens com a escola. Pelas suas análises, Carvalho (2017) levanta a importância atual de “superar o esvanecimento do sentido existencial da experiência escolar” e considerar a importância da vinculação da educação a um empreendimento de cunho ético voltado para o florescimento de uma vida interior, com a superação de suas funções econômicas ou meramente reprodutivas.

Perspectiva-guia que desponta nas discussões sobre a função da escola é a consideração do trabalho escolar como um processo dinâmico de inserção social que conduza, pelas aprendizagens, à criação de abertura de possibilidades sociais e culturais para os estudantes, à construção de identidades solidárias, à emancipação na direção de poder tomar decisões autônomas e fundamentadas em conhecimentos e valores, favorecendo o espírito de participação visando o exercício de uma cidadania consciente. Trabalhar em cada conteúdo a compreensão de enunciados – linguagem e pensamento amalgamados para os sentidos do aprender - desenvolvendo capacidade de análise para compreender e solucionar questões e conduzir-se em situações variadas com ações transformadoras na direção do bem comum, com respeito às diversidades e ao direito à dignidade de condições de vida.

Parâmetro-guia: conhecimentos e vida convergindo. Valores aí se fazem presentes: valor da vida, o cuidado de si e do outro, o cuidado do mundo, permeando os conhecimentos e neles encontrando simultaneamente seus fundamentos. Uma nova cultura educacional, com novas

posturas didáticas. Nessa perspectiva estudar a água, o meio ambiente, por exemplo, não se limita a conhecimentos de química, física, biologia, geologia, geografia, matemática, estatística, etc., mas apreender esses conhecimentos associados entre si e ao sentido de seu valor para a preservação da vida planetária em geral: das rochas aos seres humanos.

Porém, mudanças em processos culturais (opiniões, representações, crenças, hábitos, etc) não são simples. Discutindo as questões relativas a mudanças em posturas, Silva Júnior (2015, p. 132) observa que, para mudar, propiciar transformações, precisamos estar conscientes e convictos da exaustão histórica das formas de análise e dos processos de intervenção até aqui utilizados no tratamento da situação social que nos desafia, com sua inoperância e sua petrificação.” E pondera que transformações “são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem alterar radicalmente situações dadas.” Há condições para alterar situações de modo consciente e compartilhado. Realizar mudanças reais exige diálogo e meta coletivamente assumida e bem fundamentada.

Se a função social da escola se põe na perspectiva acima resumidamente delineada, a formação para o trabalho na docência pede novas características. Não basta preparar apenas para instruir. É necessário preparar para realizar um trabalho educacional diferenciado visando a formação de seres sociais com consciência planetária, a formação de entes culturais com sensibilidade coletiva, com base em conhecimentos associados a uma ética social. (RODRIGUES, 1991; MORIN, 1982; 2014). Na expressão de Garin (2003, p.218) educar propiciando não a construção da consciência de um indivíduo isolado, egóico, “de um indivíduo apartado da pluralidade dos homens que habitam um mundo comum, mas antes a formação de um ser singular que se constitui por meio de sua relação com a humanidade e com sua obra na história.”

Neste paradigma, formar para a docência implica apoiar-se em perspectiva sobre o papel social da educação básica, seus sentido e significados; oferecer um novo modo de lidar com os conhecimentos e ter domínio destes com seus fundamentos; considerar os fundamentos disciplinares ao mesmo tempo que as interfaces entre áreas de conhecimento e destas com as atividades de ensino; desenvolver capacidade de observação compreensiva e não pretender anular diversidades e diferenças; aprender a mediar diferenças de aprendizagem; saber estimular o protagonismo dos aprendentes – participação e autoria como meios; saber motivar

para o conhecer – pesquisar, interpretar, aplicar; saber acolher as carências e construir situações que permitam sua superação; propiciar ampliação de cultura geral e relativa aos processos escolares; promover a consciência do papel da docência na perspectiva de uma Ética social e profissional.

Essas perspectivas implicam em transformações na formação para o exercício do magistério, que tem como necessidade que formadores de professores reelaborem suas culturas formativas.

Não há um modelo único formativo que responda aos desafios contemporâneos. Muitos caminhos podem ser ensaiados. Isto nos oferece uma riqueza de oportunidades para a construção de processos formativos de professores diversificados. Mas há relevância em se realizar propostas articuladas, em perspectivas filosóficas humanizadoras e emancipadoras, na direção de construir bases para uma autonomia profissional ética, com uma base verdadeiramente robusta em relação a decisões pedagógicas – o fundamento do trabalho docente com as crianças, adolescentes e jovens.

As buscas por inovação

Sensibilidade à questão existe. Iniciativas de um docente, ou grupo de docentes, ensaiando novos modos formativos em uma disciplina, ou pela proposição de um projeto de trabalho, têm crescido muito nestas duas décadas. (TARTUCE et al, 2021). Mas, iniciativas institucionais integradas, abrangendo o conjunto de licenciaturas ofertadas, com proposta de alterações curriculares e novas formas de trabalho pedagógico não são muitas diante do universo de cursos oferecidos no país que alcança o total de 7.717 (MEC/INEP, 2022). Sob este aspecto, nos últimos anos, em algumas instituições públicas formadoras de professores, têm surgido experiências diferenciadas, inovadoras em alguns de seus aspectos face ao que é praticado em geral nesses cursos.

Estudo de Gatti, Guimarães e Puig (2022) trata dessas inovações que têm características interdisciplinares e ousam mudar estruturas e dinâmicas formativas no curso como um todo. As análises mostram que a implementação de iniciativas desse tipo precisa contar com incentivo e apoio da gestão da instituição, mas, nascem da iniciativa de grupos docentes desejosos de mudanças e de experimentar alternativas curriculares, didáticas e pedagógicas. As propostas

evidenciam a importância do envolvimento coletivo dos docentes formadores de professores com a proposta pedagógica, compartilhando e assumindo valores formativos na lida com os conteúdos curriculares. Busca-se dar um sentido compartilhado às práticas desenvolvidas na licenciatura, mantendo acesa uma filosofia educacional que dê suporte ao currículo oferecendo um norte assumido pelos professores formadores e os estudantes. Assim, por exemplo, na Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza oferecida pela Universidade de São Paulo - Leste é pensamento a construção de uma “identidade da própria formação docente considerando a necessidade de conteúdos curriculares mais (1) adequados à vida cotidiana, (2) atualizados quanto às conquistas científicas e tecnológicas, (3) refinados quanto às implicações culturais, (4) profundos quanto aos recursos psicológicos, (5) eficientes quanto às metodologias e (6) inclusivos quanto à dimensão ética” (USP, 2019, p.6). Nessa licenciatura, avança-se recentemente para a realização de reuniões docentes em que assuntos curriculares e de formação têm espaço maior. Nas propostas da Universidade Federal do Maranhão é compartilhada a ideia de que, com o domínio dos conhecimentos básicos e de seus aspectos interdisciplinares, espera-se que os licenciandos aprendam a fazer escolhas metodológicas e didáticas inspiradas por valores democráticos, respeitando a diversidade dos alunos na educação básica e o das pessoas no seu entorno, tendo a capacidade de atuar cooperativamente e em equipe nas questões da escola e na condução das salas de aula. Visa-se, em suma, a que futuros docentes tenham uma prática interdisciplinar, atentos ao meio onde atuarão e aos temas e necessidades do mundo contemporâneo. (UFMA, 2021). Nas experiências da Universidade do Sul da Bahia visa-se a formação de professores que sejam capazes de integrar as competências de seu campo de formação para uma prática docente interdisciplinar e intercultural e que busquem promover saberes e práticas das comunidades em seu entorno; que trabalhem para a transformação da realidade de sua região, por meio do reconhecimento de sua complexidade educacional e social e sejam autônomos em sua prática profissional; que reconheçam a necessidade constante de formação e renovação dos saberes para sua prática. (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2016).

Constatam-se alguns aspectos distintivos nas iniciativas analisadas: a preocupação dos formadores de professores com a sua inserção e, conseqüentemente, dos licenciandos, em novas formas epistêmicas de compreensão dos conhecimentos e concepção de práticas educacionais; um movimento de construção de integração e coesão de trabalho entre os docentes formadores

em torno do projeto pedagógico que é compartilhado por todos; a organização de tempos e espaços educativos de modo diferenciado em relação ao que se pratica usualmente nas matrizes curriculares, com flexibilidade e promovendo integração efetiva com redes de ensino e escolas. Cultiva-se perspectiva de horizontalidade em relação aos educadores das redes de ensino com os quais os docentes da universidade se relacionam, trabalhando em paridade e cooperação, assim como há atuação dos docentes formadores com muita proximidade junto aos licenciandos, que usufruem de seu acompanhamento nas diferentes atividades na universidade e fora dela. Isso caminha ao lado da atenção contínua para valorização do estudante nas licenciaturas, da consideração do contexto sociocultural dos licenciandos e dos alunos da educação básica e seus impactos nos processos de aprendizagem. Abrem-se novas perspectiva sobre as relações da área de conhecimento com outras áreas do saber utilizando-a nas formações. Atenta-se para as aprendizagens efetivadas. Os estágios são planejados e orientados de perto com integração com as redes escolares. (GATTI et al., 2022, p.148-149).

As iniciativas encontram resistências, quebram com rotinas bem estabelecidas, e, mesmo uma vez implementadas a tensão para sua manutenção permanece. Canziani (2015, p.8) em sua tese de doutorado, na qual analisa uma dessas experiências, afirma que “[...] há uma mudança de perspectiva, de maneira lenta e incipiente, no panorama da educação brasileira que propõe o estabelecimento de currículos em uma perspectiva integrada e que supõe a necessidade de reorganização dos saberes de modo menos fragmentado e por meio de áreas do conhecimento.”

Considerações finais

Uma mudança na cultura acadêmica quanto a currículo e práticas de ensino é requerida o que implica que os envolvidos com a formação de professores nas licenciaturas, gestores acadêmicos e pesquisadores, abram-se para a escuta daqueles que estão no exercício docente em redes da educação básica, aos estudantes, aos gestores, aos dados educacionais. A colocação de novas questões e posturas, pela reflexão sobre essa escuta, balizada por conhecimentos pertinentes, confrontada com os novos contextos sociais, é porta de abertura para a consciência da necessidade em buscar alternativas para práticas formativas para o exercício da docência. Em nosso sistema educacional – tanto no nível básico como no superior – temos um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados que precisam ser



enfrentados. Um deles é a valorização dos professores da educação básica que tem base na melhor qualificação de sua formação, especialmente a inicial nas graduações. A meta 13 do Plano Nacional de Educação – 2014-2024 sobre isso é propositiva. Criatividades estão sendo desafiadas para a superação da situação formativa, no mais das vezes segmentada e com generalidades, de docentes para a educação básica, tal como se apresenta na maioria das instituições formadoras. Temos necessidade premente de inovar nos currículos de cursos de licenciatura bem como nas práticas pedagógicas usualmente encontradas nessa formação. Essa preocupação se estende para a expansão enorme da formação de professores à distância, questão que está a merecer ações de política educacional mais bem dirigidas. O contato presencial de professores se faz com bebês, com crianças nas suas várias fases de desenvolvimento, adolescentes, jovens na educação básica, o que implica em sabedoria relacional que não se adquire só por cultivo de aspectos cognitivos. Sabedoria nas relações interpessoais e principalmente intergeracionais visando educar são imprescindíveis à docência. (PIAGET, 1978; VIGOTSKY, 2007).

Pondere-se que professores formam as novas gerações não para o imediato, hoje, mas para um futuro próximo. Assim, imediatismos ao se discutir formação para a docência na Educação Básica devem ser balanceados em relação às transformações que estão emergindo nos vários setores sociais, na cultura, nas ciências, no trabalho humano e nas vidas cotidianas. A formação dos professores merece considerações não apenas quanto a mudanças de estrutura e currículo formalizado, mas, também quanto às dinâmicas pedagógicas praticadas nas licenciaturas por docentes da educação superior, o que tem sido objeto de muitos estudos. (PASSOS et al., 2018; CAVALHEIRO et al., 2010).

Finalizamos enfatizando que é importante a visão de professores como profissionais, por sua função específica na sociedade, que exige uma formação também específica, que integra conhecimentos e compromissos pedagógicos, sociais e éticos, muito especialmente neste momento de transições e mudanças que emergem no cenário social e cultural. Formar professores é formar para a formação das futuras gerações, responsabilidade que as instituições de ensino superior são chamadas a cumprir.

Bibliografia

ALMEIDA FILHO, N.; COUTINHO, D. Colégios universitários e graduações interdisciplinares: formação geral na UFSB. In: PEREIRA, E. A. (Org.) **Universidade e Educação Geral: Reflexões e Práticas no Brasil, EUA, Europa, Ásia e América Latina**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 15-44.

ANUÁRIO, **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Editora Moderna, Todos pela Educação, 2021.

ARAÚJO, R.M.B; SILVA, M.D.; SOUZA, M.C. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-38 set/dez 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

CAMARGO, A.M.M.; PEREIRA, M.J.A. (orgs). **Formação continuada de professores entre texto e contexto**. Editora CRV, 2020.

CANZIANI, T. M. **Análise da perspectiva integrada do currículo flexibilizado na Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral**. São Paulo, 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CARVALHO, A.; BELINTANE, C. (orgs). **Formação continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. Editora Cengage learning, 2016.

CARVALHO. J.S. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educação e Pesquisa**, v.43, n. 4, 2017, p. 1023-1034.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: Castells, M.; Cardoso, G. (Org). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006. p. 17-30.

CAVALHEIRO, R.; ISAIA, S.A.; BOLZAN, D.P.V. A formação no ensino superior: quais trajetórias têm os professores que formam professores para a escola básica? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.2, n.3, 2010, p.50-65.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015.** 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. Brasília, DF, 2015.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF, 2018.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília, DF, 2019.

CONJUVE. **Juventudes e a Pandemia do Coronavírus.** Relatório de Resultados. Disponível em: <https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf>. Acesso em 15;12;2021.

GARIN, E. **L'éducation de l'homme moderne.** Paris: Fayard, 2003.

GATTI, B.A.; GUIMARÃES, L.V.S.; PUIG, D.F. **Uma cartografia na formação de professores para a educação básica: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares [recurso eletrônico]** - São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

GOHN, M.G. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 2007.

MACIEL, F. **Trabalho e vulnerabilidade: a questão social na obra de Robert Castel.** *Vértices*, Campos dos Goytacazes/RJ, v.16, n.2, p. 113-128, 2014.

MEC/INEP/DEED. **Resumo Técnico da Educação Superior,** Brasília, DF, 2022.

MENEZES, L.C. de. **Educar para o imponderável: uma ética da aventura.** Cotia (SP): Ateliê Editorial, 2021.

MORICONI, G.M. (coord.). **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** São Paulo: Textos FCC, Relatórios técnicos 2017.



MORIN, E. **Enseigner à vivre: Manifest pour changer l'éducation**. Domaine du possible, Actes, 2014.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Grupo Editorial Record, 1982, 1ª.ed..

PASSOS, L.F. (org). **Formação de Formadores e cursos de licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas (SP): Pontes Editora, 2018.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos; Edusp, 1978.

RODRIGUES, N. Responsabilidade do estado e da sociedade. **Tecnologia educacional**, v. 20, n.101, p. 12 – 19, 1991.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: Silva Júnior, C.A.; Gatti, B.A.; Mizukami, M.G.N; Pagotto, M.D.S.; Spazziani, M.L. (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

TARTUCE, G.L.; DAVIS, C.L.F.; ALMEIDA, P.C.A. Dispositivos formativos nas licenciaturas: análise de experiências brasileiras à luz da literatura francófona. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v.37|e33828, 2021.

UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. Departamento de Desenvolvimento do Ensino de Graduação. **Licenciaturas Interdisciplinares: Projetos Político- Pedagógicos**. Disponíveis em: <https://portalpadrao.ufma.br> Acesso em: 10/08/2021.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. **Projeto Político- Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (CoC-LCN)**. São Paulo: USP, 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. (Coord.). Pesquisa: **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. Informes n.1; 2; 3. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 14/01/ 2022.