

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: PARTE DO PROBLEMA E PARTE DA SOLUÇÃO*

I. INTRODUÇÃO: o professor entra na agenda das reformas educacionais.

Entender os fatores que afetam o desempenho do aluno é um propósito antigo e recorrente da investigação educacional e uma constante indagação dos tomadores de decisão e formuladores de políticas para a educação básica.

Os primeiros estudos empíricos realizados sobre o tema nos anos 1960, de tipo correlacional simples, concluíram que a escola não faz diferença no destino social dos alunos (Coleman, J. et al., 1966; e Jenks, C. et. al., 1972). Noventa por cento do desempenho depende de fatores da família, do meio cultural e social que ele traz para a escola. E esta nada pode fazer para mudar essas condições prévias.

Essas conclusões resultantes de uma abordagem estritamente empiricista coincidiram com abordagens estruturalistas que na mesma década foram adotadas na Europa para analisar a relação entre educação e destino social. Metodologicamente bem diferentes dos mencionados estudos de Coleman e seus colaboradores, os estudos europeus foram realizados para comprovar que a educação apenas reproduz a desigualdade entre as classes sociais. A expressão mais emblemática desse tipo de análises está no *livro A Reprodução*, (Bourdieu, e Passeron, 2008), mas outros autores também podem ser citados (Althusser, 1980) (Baudelot e Establet, 1971).

O otimismo pedagógico que caracterizou o pensamento escolanovista do final do século 19 e início do século 20, foi então substituído pela descrença na capacidade da escola de promover cidadania qualificada para todos, garantindo assim a igualdade, valor universal das sociedades democráticas. Diante desse "pessimismo pedagógico" o mundo acadêmico e o mundo político começaram a indagar: a escola faz diferença?

É esta pergunta que o presente trabalho se propõe refinar e buscar possíveis respostas e alternativas de políticas. Longe de pretender conclusões definitivas o objetivo aqui será mapear o território demarcado pelos quatro pilares que sustentam a profissão docente - (1) recrutamento e formação inicial; (2) formação continuada e desenvolvimento profissional; (3) carreira e (4) condições de trabalho - e identificar os problemas mais importantes em suas dimensões políticas e técnicas. Fontes bibliográficas e informações adicionais serão indicadas para futuros estudos.

II. ELE FAZ DIFERENÇA: avaliações e estudos do efeito professor.

* Guiomar Namó de Mello. Educadora.

Se 90% do desempenho do aluno é explicado por sua origem sociocultural, o que acontece com os 10% restantes? Essa foi a nova pergunta feita pelos estudos que se realizaram depois das constatações de levantamento correlacionais como os de Coleman, J. e colaboradores, já citado. Para enfrentar essa questão os estudiosos tiveram de abandonar o modelo de correlação baseada em médias das notas de desempenho e olhar para dentro da escola.

Essa retomada dos fatores intraescolares como objeto de investigação produziu evidências que alavancaram uma nova etapa na pesquisa educacional. Uma das evidências refere-se à grande variabilidade no desempenho de alunos de uma mesma escola e portanto de origem social similar. Essa variação interna sugere que o que acontece entre os muros escolares impacta de modo diferente estudantes de origem social comum. A segunda evidência observada foi a de que essa variação entre alunos de uma mesma escola pode ser igual ou até maior do que a variância observada entre duas escolas cujos alunos são de origem social bem diferente.

A constatação de que alguma coisa na escola faz diferença colocou em questão a metodologia correlacional de médias usadas nos estudos até então. Entretanto uma nova abordagem só se tornaria factível porque outras mudanças passaram a ocorrer de modo contínuo no panorama da educação escolar em todo o mundo a partir de finais dos anos 1970.

Sob o impacto da revolução tecnológica e do advento da sociedade do conhecimento, novas demandas foram colocadas para os sistemas educacionais. O conteúdo a ser aprendido e o modo como a escola o ensina, passaram a ser questionados não mais em função de um suposto arbitrário cultural mas das necessárias capacidades cognitivas e sociais para viver em sociedades complexas e saturadas de informações que devem ser acessadas e interpretadas por todos os cidadãos.

A consolidação da educação escolar universalizada, as demandas do novo perfil cognitivo e social da cidadania e a economia globalizada, propulsionam reformas educacionais que têm duas vertentes mais importantes: o que se deve aprender e ensinar e como avaliar se esse objetivo está sendo alcançado, considerando uma escolarização não mais de minorias mas de grandes massas populacionais. Articulados com as reformas curriculares são criados em vários países os processos de avaliação do desempenho dos alunos em larga escala, além de avaliações internacionais comparativas operadas pela OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

As séries históricas dos resultados dessas avaliações e a disponibilidade de computadores de alta capacidade de processamento de dados, permitiram fazer o seguimento de centenas de milhares de alunos por oito, dez anos seguidos e utilizar

grupos experimentais e de controle para estudar o efeito de diferentes fatores sobre o desempenho¹.

Partindo da constatação de que a escola faz diferença, novos estudos foram realizados tratando de identificar o peso dos diferentes fatores internos da escola sobre a aprendizagem dos alunos, avaliada por provas de desempenho. Tamanho da escola, número de alunos por turma, estilo de liderança do diretor, estratégias de planejamento, entre outros mereceram investigações específicas sob o novo rigor metodológico². A conclusão mais importante desses estudos é a de que, entre esses fatores internos da escola que podem ser controlados pelas políticas e intervenções educacionais, o professor é definitivamente aquele que tem mais poder de explicação da variabilidade no desempenho dos alunos.

Esse capítulo da ciência da educação pode assim ser resumido: uma parte das aprendizagens dos alunos é determinada por seu potencial individual, sua história de vida e sua condição sociocultural, que não estão sob controle da escola. Mas a parte que depende da escola pode fazer grande diferença porque também nesta parte há grande variação entre os alunos. E o que mais explica essa variação é a qualidade do trabalho do professor, um fator sobre o qual é possível e necessário atuar. A OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - responsável por avaliações internacionais e estudos comparativos entre os países, afirma em um de seus relatórios:

Existe atualmente um volume considerável de investigações que indicam que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos. Existe também considerável evidência de que os professores variam quanto à sua eficácia. As diferenças entre os resultados dos alunos às vezes são maiores dentro da própria escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e nem todos conseguem ser bons professores e manter esse padrão ao longo do tempo. No entanto o enfoque geral para a seleção e admissão de professores tem seguido a tendência de considerar os professores como se todos fossem equivalentes e de focalizar mais a quantidade dos professores do que as qualidades que eles possuem ou podem desenvolver (OCDE, 2005, p. 12).

Um aspecto particularmente importante para este trabalho, diz respeito ao impacto da escola e do professor sobre alunos em situação de risco. Haverá também um efeito escola que faça diferença para os que se originam em famílias de baixa renda? Dois tipos de evidências obtidas na situação norte americana - mas que provavelmente se repetiria em países latino-americanos - podem ser consideradas aqui.

A primeira delas refere-se à distribuição dos bons professores, ou seja, onde eles trabalham. Vários estudos constataram que os melhores professores estão nas escolas cujos alunos são de origem social mais favorecida (DeMonte e Hanna, 2014 e IES, 2014). Outro tipo de evidência refere-se ao peso importante que um bom professor pode ter no desempenho de alunos em situação de risco. Sobre este aspecto, Haycock, K. (1998), um dos pioneiros a investigar o tema com o enfoque no

¹ Uma boa revisão desses estudos é feita por Marzano et. al (2005).

² Para um excelente estado da arte a respeito desses estudos consulte-se Hammond (2000).

desempenho de alunos provenientes dos grupos de minorias nos Estados Unidos, afirma:

“O advento de parâmetros acadêmicos, de testagens anuais consistentes e de computadores poderosos permitiu fazer o que não havíamos feito nunca – medir a efetividade de professores individuais na promoção da aprendizagem dos alunos. E isso, por seu lado, jogou luz na importância crítica dos professores para superar a defasagem acadêmica. O fantasma da banalidade que assombrou o debate das políticas educacionais por décadas – a ideia de que escolas e professores têm uma capacidade limitada para ajudar os alunos – particularmente os alunos desfavorecidos – foi definitivamente enterrado. Alunos negros e pobres podem aprender de acordo com os padrões mais exigentes, tão bem quanto quaisquer outros, desde que tenham professores competentes” (pag. 02, grifo nosso).

III. PROFESSORES DO BRASIL: tamanho, regulação, complexidade.

A universalização do acesso à educação obrigatória no Brasil já alcançou o ensino fundamental e caminha para o ensino médio. É amplamente reconhecido no entanto que a qualidade das aprendizagens é muito insatisfatória e não mostra tendência de melhorar. Diante das evidências sobre o forte impacto que tem no desempenho dos alunos, a qualidade do trabalho do professor precisa ocupar um espaço relevante na agenda das políticas educacionais. É um desafio que o país não pode mais adiar se quiser realmente garantir um futuro mais justo e sustentável para todos os cidadãos e mais competitivo no cenário econômico.

Pelo censo escolar de 2013 o país tem hoje 2.100.000 professores trabalhando na educação básica, da educação infantil ao ensino médio, ensinando mais de 51.000.000 de crianças e jovens em quase 200.000 escolas. As dimensões continentais e a formação histórica do país conduziu a uma estrutura federativa que, diferentemente de outras repúblicas federais, possui três instâncias de governo com grande autonomia pedagógica - União, Estados e Municípios.

No caso do professor, enquanto a formação inicial se situa principalmente na esfera da União, tudo o mais - ingresso, carreira, formação continuada e condições de trabalho, situam-se na alçada dos gestores dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Além da estrutura federativa que exige uma forte coordenação política da União e dos Estados, considere-se a grande diversidade regional do território brasileiro e a desigualdade social que o país ainda não conseguiu superar, para se ter uma ideia da complexidade que as políticas educacionais enfrentam. Coordenação, focalização e discriminação positiva são indispensáveis para orquestrar a preparação e a gestão dos recursos docentes.

Outro aspecto que contribui para a complexidade da questão docente é o que o peso relativo maior do professor sobre o desempenho do aluno não autoriza responsabilizá-lo isoladamente. É amplamente conhecido que a qualidade do trabalho docente é condicionada por um conjunto de fatores sobre os quais o profissional individualmente não tem controle: a qualidade da formação inicial à qual tem acesso; as iniciativas de educação continuada; a carreira; a gestão e as

condições de trabalho na escola. Por outro lado também não se trata de colocar todo o peso da qualidade do professor em fatores alheios à sua vontade porque muitos estudos mostram que traços pessoais como entusiasmo persistência e dedicação ao magistério afetam positivamente o desempenho dos alunos.

Buscar o equilíbrio em meio a tantas variáveis não é uma tarefa trivial e o mais importante é reconhecer que em questões tão complexas em geral não é produtivo considerar um único aspecto. Para fins analíticos este trabalho examina separadamente a formação inicial e continuada e alguns aspectos relativos à carreira, alertando para a grande interdependência existente entre eles e a estreita relação entre a dimensão técnica e a política que transversaliza todas as questões enfrentadas pela gestão dos recursos docentes.

A formação e o exercício para o magistério estão fortemente associados a questões legais, uma vez que sendo a profissão do setor público com maior número de funcionários é inevitável que seja objeto de regulações tanto no âmbito nacional quanto no âmbito dos estados e municípios. A lei mais importante da educação brasileira é a LDB e é nela que se encontram as diretrizes básicas para a gestão dos recursos docentes na área pública. Em seu Artigo 13 a lei afirma:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos; (grifo meu)*
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*

Nosso grifo no inciso III destaca o princípio transversal a toda a LDB, que é o foco na aprendizagem do aluno, mudando uma tradição nos princípios legais brasileiros que, desde o império, valorizavam a liberdade de ensino. Muda-se o eixo da liberdade de ensinar para o direito de aprender, e esse princípio vai presidir também as disposições relativas ao professor, nomeado zelador da aprendizagem dos alunos. São simples mas não triviais as incumbências do professor: trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando para que o aluno aprenda, tratar com atenção maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas, ajudar na relação da escola com a família. .

Além desse dispositivo específico sobre as incumbências do professor, a LDB dedica um Título inteiro, dos Artigos 61 ao 67, à formação e exercício dos profissionais da educação. No que se refere à formação, esses capítulos acrescentam às disposições gerais para todo o ensino superior, diretrizes específicas para a formação de professores, tanto os multidisciplinares de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental quanto os professores nas diferentes disciplinas e os especialistas da educação.

Finalmente, sobre o exercício do magistério a LDB apresenta dispositivos importantes para a valorização da profissão de professor em seu Artigo 67, que será retomado mais adiante na análise da carreira e que foi a base para a elaboração ou a revisão dos estatutos de magistério estaduais e em muitos municípios. Vale a pena citar na íntegra esse dispositivo que valoriza o concurso e o mérito para progredir nas carreiras.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. [\(Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006\).](#)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. [\(Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006\).](#)

Além da LDB, duas leis federais merecem ser mencionadas neste rápido inventário. A primeira delas é a de número [11.738/2008](#), que instituiu o piso nacional para a remuneração dos professores do ensino público. A segunda é a de número [13005/2014](#), que instituiu o Plano Nacional de Educação no qual quatro das 20 metas são dedicadas aos professores da educação básica.

A formação e o exercício do magistério também são objetos de normas fixadas pelo Conselho Nacional e pelos Conselhos Estaduais de Educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, tanto em nível superior, instituídas pelo [Parecer CNE-CP 009/2001](#) como em cursos de nível médio na modalidade normal, instituídas pelo [Parecer CNE-CEB 001/1999](#), são as peças normativas mais importantes para regular a formação docente³.

³ Os cursos ministrados pelas universidades públicas estaduais ou municipais podem ser normatizados também por diretrizes curriculares complementares de seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

IV. FORMAÇÃO INICIAL: Quem sabe faz. Quem compreende, ensina.

1. O que dizem as evidências.

Já existe um razoável corpo de pesquisas sobre quais características dos professores têm maior efeito positivo no rendimento dos alunos. A grande maioria desses estudos são realizados nos Estados Unidos porque no Brasil os resultados das avaliações em larga escala como a Prova Brasil e o SAEB até o momento quase não são utilizados para investigações desse tipo⁴.

A investigação norte americana não só é farta em estudos específicos como também vem produzindo trabalhos sobre o estado da arte desses estudos, o que permite tirar conclusões que vão se consolidando na medida em que são reiteradas por vários investigadores. Algumas dessas conclusões são apresentadas a seguir, baseadas em duas referências principais: Hammond, (2000); Hammond, et all (2005) e Center for Public Education (2012). Para este tópico as conclusões selecionadas são apenas as que se relacionam com a formação do professor.

Domínio do conteúdo. Os dados sugerem que o domínio do conteúdo pelo professor tem efeito positivo no desempenho dos alunos até determinado patamar. Ou seja, o professor que não tem um mínimo de conhecimento do que deve ensinar afeta muito negativamente a nota obtida por seus alunos nas avaliações externas. No entanto, a partir de um certo ponto - pelos dados norte americano definido por uma graduação na especialidade relativa ao conteúdo de ensino - esse efeito positivo tende a estabilizar-se e perder valor explicativo. A conclusão é a de que um mestrado ou um doutorado na área do conteúdo não tem peso explicativo para diferenças obtidas pelos alunos nos testes, dado que é reiterado por Hanushek (2003).

Conhecimentos pedagógicos. O efeito positivo dessa característica é um pouco mais forte que o domínio do conteúdo e tende a persistir por mais tempo, mas os dados sugerem uma interação entre eles. Em outras palavras, o conhecimento pedagógico, ou o conhecimento do ensino e da aprendizagem, potencializa o domínio do conteúdo. Em vários estudos as diferenças de rendimento dos alunos de professores com o mesmo nível de domínio do conteúdo a ser ensinado se explicam por diferenças quanto ao domínio dos conhecimentos pedagógicos.

Experiência. Estudos dos efeitos da experiência do professor sobre o desempenho dos alunos não são conclusivos. Observa-se em alguns casos uma relação curvilínea que faz sentido, isto é, a experiência tem uma relação positiva com o desempenho do aluno durante um determinado período e depois se estabiliza ou

⁴ O Brasil poderia ter um programa de investigação de fôlego. Nossos estudiosos contariam até mesmo com algumas vantagens sobre os norte americanos porque nossas avaliações, além de ser realizadas há mais de 20 anos como lá, diferentemente de lá são nacionais e abrangem todo o universo de alunos. Mas apesar da fartura de dados, por falta de interesse ou de competência as universidades e instituições de pesquisa brasileiras não se debruçam sobre eles.

mesmo diminui. Quase com certeza isso reflete o fato de que a partir de um ponto em sua carreira o professor se cansa, perde o entusiasmo e a efetividade.

Uma síntese desses resultados indica que é indispensável que o professor conheça o conteúdo a ser ensinado. Essa é uma condição básica e sua falta impede que outras características desse professor façam diferença para seus alunos. No entanto, uma vez que esse domínio básico do conteúdo está presente, o que faz diferença na efetividade de um professor é o quão bem ele sabe ensinar esse conteúdo com sucesso a alunos diversos. Em suma, a análise de Hammond (2005) aponta que o efeito mais significativo sobre o desempenho do aluno acontece quando o conhecimento pedagógico interage potencializando o domínio do conteúdo.

Uma conclusão que se pode tirar desses dados é a de que o fator mais importante para determinar a qualidade do docente é a interação ou aderência que existe entre conteúdo e pedagogia. Já nos anos 1980 pesquisadores sobre o tema de formação de professores haviam trabalhado o conceito dessa interação que veio a ser então conhecido como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Esse nome foi cunhado com base nos trabalhos pioneiros de Shulman (1987) e procura indicar que a simbiose entre conteúdo e pedagogia deveria ser tal que resultaria num modo pedagógico de conhecer o conteúdo a ser ensinado. Logo, conhecer um conteúdo para ensiná-lo é diferente de conhecer um conteúdo com qualquer outro propósito.

As ideias expostas no trabalho de Shulman citado acima, levaram a um reposicionamento radical dos estudos voltados à formação docente que até então focalizavam muito mais os aspectos gerais do ensino, não os conteúdos. Embora muitos desses estudos fossem realizados em situações reais, nas quais algum conteúdo está sendo ensinado (matemática, linguagem ou história), as conclusões eram quase as mesmas na medida em que não se levavam em conta possíveis diferenças decorrentes da especificidade da disciplina em cada situação.

O conceito construído por Shulman permitiu dar ao conteúdo um valor muito maior e sugeriu que o domínio desse conteúdo, ao longo do curso de formação, teria de ser construído em estreita interação com a construção dos conceitos pedagógicos sobre como ensinar de tal modo que todos os alunos possam aprender. Como realizar essa interação é um tema aberto a investigações, mas o que se sabe até aqui não deixa dúvida quanto à importância da prática como elemento que ajuda a forjá-la na ação e reflexão em situações reais. É importante lembrar que conhecimentos pedagógicos abstratos e doutrinários, como é comum nos cursos de pedagogia brasileiros, também não contribuem para construir um conhecimento para ensinar.

Desde então alguns estudiosos vêm se dedicando a dar consistência teórica e base empírica para o conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, analisando-o no contexto de diferentes disciplinas específicas. Uma boa análise das contribuições de Shulman e dos estudos que se seguiram pode ser encontrada no texto de Mizukami (2004).

As ideias de Shulman também inspiraram trabalhos pioneiros na área do

ensino e da formação de professores de matemática (Hill, H.; Rowan, B. e Ball, D. L., 2005). Tendo como ponto de partida o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Shulman, essas especialistas desenvolveram e operacionalizaram o conceito de *Conhecimento de Matemática para Ensinar*. Para isso buscaram em sua própria experiência e na de diferentes especialistas na área - professores, docentes universitários, matemáticos de profissão, profissionais que utilizam a matemática, entre outros - responder a algumas perguntas cruciais para o bom ensino de matemática: quais conceitos e que compreensão deve ter e que ações desempenha um professor matemática?

O segundo passo dos autores foi desenvolver formas de medir o Conhecimento de Matemática para Ensinar, por uma prova de múltipla escolha elaborada com base nas suas próprias observações e em validações feitas com diferentes especialistas. Em um estudo que coletou dados sobre o desempenho em matemática de milhares alunos de terceiro ano do ensino fundamental, as pesquisadoras aplicaram a referida prova de múltipla escolha nos professores dos alunos avaliados para verificar a seguinte hipótese: alunos de professores com melhor domínio do Conhecimento de Matemática para Ensinar tinham melhor desempenho em matemática do que alunos cujos professores não dominavam bem esse conhecimento, ainda que tivessem uma boa formação acadêmica em matemática.

O tamanho da amostra e a metodologia do estudo permitiram controlar outras variáveis que pudessem interferir no desempenho dos alunos e mesmo assim os resultados obtidos comprovaram a hipótese. Ou seja, quanto mais e melhor um professor domina o Conhecimento de Matemática para Ensinar, tal como definido pelas autoras, melhor é o desempenho de seus alunos em matemática. Réplicas desse estudo vêm sendo realizadas com professores de matemática do ensino fundamental II e do ensino médio, e os resultados são consistentes.

Outras áreas disciplinares têm sido objeto de estudos do mesmo tipo, buscando identificar o conhecimento pedagógico específico para o ensino na área. Pelo menos em uma delas - a de ciências da natureza - esses estudos obtiveram resultados positivos e foram reunidos por Guess-Newsome, J. e Lederman N. G. (1999).

2. Estudos brasileiros recentes.

As avaliações do ensino superior começaram no Brasil na década de 1990 e seus resultados têm sido utilizados basicamente para fins de atribuir notas e estabelecer *rankings*, ou seja, auxiliar os processos cartoriais de credenciamento, autorização e reconhecimento. Poucos estudos estabelecem relações entre os projetos pedagógicos, currículos e recursos didáticos exigidos para fins cartoriais, com o desempenho dos estudantes durante o curso e depois de formados.

Felizmente o novo contexto de interesse da educação básica tem motivado estudos sobre as licenciaturas. Em 2008 e 2009 foram realizadas duas investigações de grande abrangência e representatividade dos cursos de formação de professores no Brasil, com base nos quais foram publicados os artigos que servem de fonte para as observações que se seguem. (Gatti, 2008 e 2009; e Gatti, et. colaboradores, 2013).

Os referidos estudos analisaram currículos, disciplinas e respectivas ementas de cursos de licenciaturas em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências, de uma amostra nacional representativa quanto à localização regional no país; categoria administrativa (pública - estadual; federal ou municipal - e privada particular ou comunitária confessional); organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade, faculdades integradas ou institutos superiores de educação).

As conclusões confirmam dados de observação e vivência nas instituições de formação docente. A primeira e mais flagrante delas é a desvinculação entre teoria e prática. A análise das ementas põe em evidência que mesmo nos estudos mais diretamente relacionados à formação profissional, os conteúdos referem-se mais ao porque ensinar do que ao como ensinar, ou seja, mais aos princípios do que aos atos. Não se observa articulação entre os conteúdos a serem ensinados e os conhecimentos didáticos e metodológicos, contrariando indicações dos estudos mencionados neste trabalho e que já foram feitos em fim dos anos 1980 e início dos 1990.

Dizer que os cursos são teóricos é pouco, pois nem mesmo trabalham com uma boa teoria, no sentido de um corpo coerente e consistente de conhecimentos. Ou seja, além de abstratos os conteúdos são mais colagens superficiais do que teorias propriamente ditas. Sobre os estágios que além de obrigatórios pelas normas são de crucial importância para a qualidade do professor, Gatti (2011) afirma:

mostram-se frágeis e pouco orientados merecendo um olhar especial, uma vez que constam nas propostas curriculares de modo vago, sem planejamento, sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão.

A autora também é contundente no que se refere à falta *de um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência* e a inexistência de um espaço institucional próprio para a formação de professores. Para finalizar, Gatti equaciona a questão das técnicas de sala de aula e práticas que fazem falta na formação de professores hoje:

Voltar-se para as questões da prática profissional não implica em abandonar os fundamentos em favor de práticas descontextualizadas ou mecânicas, mas chama por uma integração interdisciplinar na direção de uma formação em que se tenham elementos para compreender e integrar conhecimentos disciplinares, fundamentos educacionais e atividades didáticas (Gatti, B. A 2011).

Quando se confrontam esses dados com o Regimento Interno da Escola Normal do Rio de Janeiro, datado de outubro de 1888, constata-se que o Brasil tinha então uma proposta de estágio muito mais consequente do que os estágios hoje

realizados nos cursos de formação de professores. Castanha (2008), cita a esse respeito o Regimento Interno da Escola Normal da Corte de 1888:

As aulas iniciavam às 9 horas da manhã e se encerravam às 4 horas da tarde com intervalos entre uma e outra aula. Duas manhãs por semana grupos diferentes de alunos eram dispensados da frequência às aulas para fazer atividades práticas na escola de aplicação anexa. Segundo o Artigo 121: "Os alunos serão obrigados a exercitar-se na prática do ensino sob a direcção dos professores das escolas de aplicação. Os do 1º anno assistirão aos trabalhos; os do 2º auxiliarão os referidos professores; os do 3º regerão progressivamente as várias classes da escola.

Nos trabalhos de Gatti (2009), o que mais revela a má qualidade dos cursos de formação docente brasileiros é a precariedade dos estágios, que não têm um plano próprio nem qualquer obrigatoriedade de parceria com escolas ou sistemas de educação básica que possam ser campo de prática para os futuros professores. Para comprovar essa precariedade basta lembrar que grande parte dos cursos que preparam para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental, são ministrados no período noturno.

Exceção no Brasil pelo rigor metodológico, chama a atenção o estudo *As habilidades no interior da sala de aula*, de Ferraz e Fernandes (2013) que assim descrevem a natureza de sua investigação:

...investigamos o impacto de duas dimensões da qualidade dos professores sobre a aprendizagem de alunos da oitava série do ensino fundamental em matemática e língua portuguesa. Em particular, nós focamos no conhecimento específico à disciplina ministrada pelo docente e o conjunto de habilidades deste no interior da sala de aula que fomenta o processo de aprendizagem dos alunos.

As duas conclusões mais importantes apresentadas pelas autoras, se aproximam das obtidas nos estudos norte americanos: (a) o domínio do conteúdo a ser ensinado está associado a um melhor desempenho de seus alunos, mas essa associação é fraca; e (b) as práticas de sala de aula produzem uma melhoria bastante significativa no desempenho dos alunos. Embora seja apenas um estudo, é impressionante a consistência das conclusões de citado estudo de Ferraz e Fernandes com as encontradas nos estudos norte americanos analisados no tópico anterior.

Essas conclusões reforçam o que pesquisas em ação também constataram. Uma das mais importantes é a que analisou os procedimentos em sala de aula dos professores com alunos de melhor resultado nas avaliações. Uma longa e abrangente análise, feita com material filmado, identificou categorias de conduta docente das quais uma equipe de pesquisadores extrairam as técnicas de sala de aula mais efetivas que são apresentadas e analisadas no livro Lemov (2010). As práticas de sala de aula estudadas por Ferraz e Fernandes acima citadas estão entre as propostas por Lemov.

3. Uma história de descaso.

Se ao longo de toda a história moderna a educação escolar de base, acessível a todos, tem sido uma das instituições mais inclusivas nas sociedades ocidentais, a atenção com a formação dos professores que a viabilizam, é um bom indicador do compromisso da política pública com a melhoria de vida da maioria. Infelizmente este não foi e não é o caso do Brasil.

O desprestígio da profissão docente no país resulta da marginalidade que o magistério viveu num sistema educacional nascido pela mão do imperador João VI e dedicado às carreiras nobres. Desde que a família imperial chegou ao Brasil, até a partida de D. João VI em 1822, foram criadas ao todo 9 faculdades, academias, cursos ou escolas de nível superior, públicos e gratuitos, a maioria no Rio de Janeiro mas também em algumas províncias como São Paulo, Bahia e Pernambuco. Nenhuma delas foi dedicada à formação de professores e em todas elas era proibido o ingresso de mulheres.

As iniciativas educacionais do período joanino, verdadeiros ícones do mundo letrado da época, aconteciam num país que tinha mais de 80% de analfabetos e que só conseguia escolarizar 3% (três por cento) de suas crianças. Um país que cinquenta anos antes havia expulsado os jesuítas que alfabetizavam índios e colonos pobres, e não substituíram o trabalho missionário dos religiosos por uma educação primária leiga e gratuita, ideal que a Europa consagrara desde o século 18.

Alguns anos depois da independência, em 1827, o imperador Pedro I assinou uma lei determinando que se criassem escolas primárias nas cidades e lugarejos, mas como não houve provisão orçamentária e não havia professores, a lei não "pegou". Diante dessa dificuldade o governo imperial, iniciando a tradição brasileira da descentralização que vem do centro, determinou em 1834 que o ensino primário fosse "descentralizado", autorizando as assembleias provinciais a criarem escolas. As províncias não tinham outra escolha senão aceitar a educação primária para manter e ampliar.

Responsáveis pela educação popular, os governantes das províncias se deram conta de que era impossível manter escolas sem professores. E foi assim que os primeiros cursos para formar os "mestre escolas" apareceram nas sedes das províncias, instâncias institucional e politicamente mais frágeis do jovem império. As duas primeiras foram as de Mato Grosso e a de Niterói, ambas no início dos anos 1830. A história dessas primeiras escolas normais é constrangedora pela penúria em que iniciaram seu funcionamento. O relatório de um inspetor escolar sobre a escola normal da Província de Mato Grosso reflete fielmente essa precariedade (Castanha, 2008)

A atual organização da Escola ressenete-se de defeitos graves, que a impedem de produzir todas as vantagens que seria lícito dela esperar. O programa geral, complicado a certos respeitos, é paupérrimo sob outros pontos de vista, a tal ponto que habilita para o professorado do 1º grau os alunos que cursaram as duas primeiras séries, nas quais não se ensinam os princípios de ciências físicas e naturais, ao passo que as lições de coisas estão incluídas no

programa das ditas escolas primárias. Os cursos funcionam a noite, de sorte que o ensino prático de pedagogia não se pode realizar, nem até hoje foi dado seriamente. A Escola é mista, e assim é necessário empregar medidas que complicam a administração, sem que haja vantagens correspondentes. (...). Basta ponderar que há quatro anos funciona a Escola Normal, e ainda nenhum aluno alcançou completar o curso do 1º grau, o qual apenas compreende as duas primeiras séries. (MUNICÍPIO da Corte. Relatório do Inspetor Antônio Herculano de Souza Bandeira, de 1884, p. 56).

Em 1837 foi criado o Colégio Pedro II com o objetivo de servir de modelo para instituições semelhantes no país. Foi a primeira iniciativa oficial do governo imperial central na educação não superior. Com 07 anos de duração – ensino primário de 04 anos mais 3 ou 4 anos de ensino que então se chamou de “superior” – os estudos cumpriam um currículo extenso e fragmentado, com várias línguas estrangeiras, ciências humanas e ciências da natureza.

O Pedro II assumiu também a missão de formar professores para as escolas primárias do município da corte, dando início ao padrão até hoje existente no país pelo qual o magistério é um subproduto de outro curso. Como as mulheres não eram aceitas nas instituições imperiais de ensino superior, esse curso era a única escolha possível para meninas que quisessem prosseguir estudos após o primário. Vem daí a "vocação feminina “do magistério primário brasileiro.

O colégio imperial fornecia aos concluintes um certificado de bacharéis de letras que após juramento diante do Ministro do Império eram autorizados a dar aulas na escola primária. Vários outros estados estabeleceram institui es do mesmo modelo, no que pode ser considerado um segundo ciclo de cria o de cursos normais como etapa pós primário.

Na capital, não tardou para que alguns educadores constatassem as limita es que se impunham   forma o de professores com um curso que era como apêndice do Colégio Pedro II. Durante décadas muitos se empenharam para criar uma escola normal independente o que só veio a acontecer em 1880, ano em que finalmente foi criada a Escola Normal do Município da Corte, um fato decisivo para a história da forma o de professores no país. Mas continuava funcionando no prédio do Colégio Pedro II e no início, devido   ausência de instala es, os cursos se ministravam das 17:00 às 21:00 horas, o que talvez tenha iniciado a tradi o nacional de formar professores   noite.

Só em 1927 a Escola Normal do Município da Corte finalmente ganhou moradia própria, e instalou-se mudando de nome e assumindo identidade de institui o formadora de professores que tem até os dias de hoje o Instituto de Educa o do Rio de Janeiro. Grandes educadores lutaram para que isso acontecesse, entre eles Fernando de Azevedo, que depois seria um dos fundadores da Caetano de Campos em São Paulo junto com Lourenço Filho.

Um novo ciclo de institui es formadoras se inaugurou com os Institutos de Educa o. Foram criados em quase todos os estados e ao longo da primeira metade do século 20 se converteram em estabelecimentos completos de educa o básica.

Reuniam numa mesma unidade os cursos normal inicialmente pós primário depois de nível médio; a pré escola e o primário, campos de prática das normalistas; o ginásio (fundamental II), e os cursos colegiais do clássico e científico (nível médio).

Os Institutos de Educação foram a mais bem sucedida experiência de formação de professores que o Brasil conheceu até os dias de hoje e marcaram a história da educação de muitos estados. Na cidade de São Paulo dois dos mais conhecidos foram o Caetano de Campos e o Padre Anchieta, mas outros na mesma linha foram criados em várias cidades do interior, como o Culto à Ciência em Campinas, de 1873. No país, pelo menos um em cada capital. A história dessas instituições é um capítulo importante da educação popular no Brasil.

Quando a expansão do antigo ginásio se acelerou e o então colegial começou a apresentar um tímido crescimento, os institutos de educação começaram a formar professores especialistas por disciplina, ainda em nível não superior, em alguns casos pós médio ou como aperfeiçoamento. Transformá-los em Institutos Superiores de Educação seria um desdobramento natural de sua missão. Afinal todos eles ofereciam também o ginásio e o colegial, para campo de prática dos futuros professores secundários, especialistas por disciplinas. Provavelmente foi essa ideia que animou Afrânio Peixoto para transformar o Instituto de Educação do Rio de Janeiro numa escola de nível superior, *status* que possui até os dias de hoje.

O caminho iniciado por Afrânio Peixoto, seguia o modelo de organização do ensino superior na França, no qual a universidade se dedicava à Filosofia, às Ciências e às Letras, ao passo que a formação de profissionais em nível superior, entre eles os professores, se localizava em instituições autônomas, com identidade própria - escolas politécnicas, escolas de administração e, no caso da docência, escolas normais. Esse foi também o caminho seguido pela maioria dos países da América Latina com os Institutos de Formación Docente.

Em São Paulo, no entanto, ocorreu um desenvolvimento diferente, como descreve com clareza texto publicado no site do [Centro de Referência Mario Covas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo](#).

O Instituto de Educação foi criado por Fernando de Azevedo, por meio do decreto 5.846, de 21 de fevereiro de 1933, assim composto: jardim da infância, escolas primária e secundária, escola de professores, centro de psicologia aplicada à educação, e centro de puericultura. Nessa ocasião, o ensino normal foi elevado a nível superior, e a escola que durante mais de oitenta anos formara professores primários começou a se diferenciar. Além da separação entre escola propedêutica e profissional, havia cursos para professores primários, professores secundários, para a formação de administradores escolares e o curso de aperfeiçoamento. Esse Instituto Pedagógico fora criado em 1931 por Lourenço Filho, para que os normalistas pudessem refazer o curso profissional sob orientação atualizada. O Instituto de Educação e o Instituto Pedagógico foram “idealizados como centro de investigação aplicada e de formação de profissionais do ensino dotados de consciência técnica” (MONARCHA: 1999, 328). Segundo o mesmo autor: “Assim, a Escola Normal da Praça, agora Instituto de Educação “Caetano de Campos”, engendra um outro patamar de racionalidade para enfrentar outras urgências sociopolíticas produzidas pela época presente, agora passada” (1999: 336).

Com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, o recémcriado Instituto de Educação foi incorporado por ela. Em 1938, o governo suprimiu o Instituto de Educação, encaminhando seus professores para a seção de Educação da Faculdade de Filosofia daquela universidade. Desvinculada da Universidade de São Paulo, a Escola Normal perdeu seu status de curso superior, voltando ao seu nível anterior. Seus outros cursos permaneceram, servindo de suporte à futura Escola “Caetano de Campos”.

A Secção de Educação à qual o Instituto de Educação foi incorporado, era por sua vez parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, primeira unidade da USP, inspirada pela missão francesa que veio ajudar a criar uma instituição de ensino superior. Mas estava em desacordo com o modelo francês, que essa unidade acadêmica de ensino superior assumisse a formação dos professores como acabou ocorrendo em São Paulo. A formação de professores entrou pela porta dos fundos neste caso, opção não obrigatória do curso de bacharelado.

Lamentavelmente o formato institucional do bacharelado, tendo como sub produto a licenciatura para o magistério foi o que se tornou hegemônico no Brasil, provavelmente porque alimenta a ideia de grandeza de que o professor do país é formado ombro a ombro com os intelectuais e pesquisadores, bebendo diretamente da fonte produtora do conhecimento genuíno e original. Até hoje o nível superior é visto como solução da preparação da docência, independentemente da qualidade e da adequação desses cursos para o propósito a que se destinam.

A primeira metade do século 20 foi um período de grandes movimentos políticos e educacionais no Brasil. Foram cinco reformas nacionais de educação, cada uma levando o nome de seu patrono, além das que se realizaram em vários estados, das quais menciona-se, em São Paulo, a de Sampaio Doria em 1920. Essas reformas se alimentaram de intenso debate educacional. Na teoria esse debate se inspirava nas ideias da escola nova as quais criticavam o ensino tradicional europeu e norte americano. Na prática, no entanto, não podia escapar da análise do educador, a enorme desigualdade educacional do país. Mais que uma escola nova propunha-se a democratização do acesso à escola como condição da democracia política e social⁵.

Com a queda do Estado Novo em 1945, uma Constituinte foi convocada para preparar a nova Carta Magna que ia ordenar a redemocratização do país. A Constituição de 1946 estabelecia que o Brasil deveria ter uma lei complementar para traçar as diretrizes e bases da educação nacional. Mas a primeira LDB só foi promulgada depois de 14 longos e atribulados anos, tornando-se a [Lei 4024/1961](#).

Apesar da nova institucionalidade pouco mudou a formação de professores. Os do antigo primário seguiam sendo preparados pelos cursos normais de nível médio. Os que se dirigiam ao então ginásio secundário (fundamental II) e colegial (ensino médio), em número bem menor já que a expansão desses níveis de ensino era ainda tímida, nos cursos de licenciatura, sub produto do bacharelado. Esse

⁵ Em 1934 Anísio Teixeira escreveu: *Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública*

modelo chegou intacto ao regime militar e ainda perdura, principalmente nas universidades públicas.

A reforma do ensino superior dos anos 1970 criou departamentos, institutos ou faculdades para cada uma das disciplinas. Desmembraram-se as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a formação de professores especialistas acompanhou as respectivas disciplinas às suas novas instituições. Da mesma forma os cursos de pedagogia saíram da FFCL para integrar as Faculdades de Educação, às quais foi delegada a formação pedagógica dos alunos de todas as licenciaturas, principalmente nas universidades, que mantêm várias delas.

Nas instituições universitárias os licenciandos dos vários departamentos ou faculdades, após 2 a 3 anos de estudos de bacharelado (ou seja, dos conteúdos da disciplina) são reunidos para estudos de didática e prática de ensino, de modo totalmente desvinculado dos conteúdos disciplinares. Desvinculado no tempo, uma vez que os alunos primeiro estudam o conteúdo da disciplina depois a pedagogia; desvinculado no espaço porque em grupos mistos, com alunos que podem estar cursando licenciaturas as mais diversas - do ensino da física ao ensino de inglês por exemplo - é impraticável dedicar-se às especificidades pedagógicas de cada disciplina específica. Em suma a formação dos especialistas promove uma quase total dissociação entre a formação na disciplina ou conteúdo e a formação pedagógica.

Quanto ao professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a [Lei 5692/1971](#) transformou todo o ensino médio em profissionalizante. Diante dessa profissionalização generalizada o Normal, único profissionalizante de nível médio que dava certo, tornou-se uma simples "habilitação" e sofreu todas as agruras que o ensino médio brasileiro vem vivendo desde os anos 1970-1980. Na tentativa de salvar a formação do professor multidisciplinar houve um verdadeiro movimento para passar essa formação para o nível superior, prevalecendo mais uma vez a mentalidade de que o curso superior é bom por princípio.

Era preciso então decidir onde colocar a formação do professor multidisciplinar numa estrutura de ensino superior constituída por feudos de disciplinas. A decisão mais fácil foi criar no curso de pedagogia uma habilitação para o magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Aprofundou-se com isso a separação entre a formação do multidisciplinar e do especialista com a agravante de que nos cursos de Pedagogia não haviam como até hoje, estudos dos conteúdos que devem ser ensinados na educação infantil e no início do ensino fundamental.

A formação de professores no Brasil tornou-se assim portadora de uma dupla segmentação: entre conteúdo e pedagogia e entre professor multidisciplinar e professor especialista em disciplina. Formam-se professores que estudam uma disciplina sem qualquer conexão com a pedagogia para ensinar essa disciplina. E

professores que estudam apenas pedagogia com pouco conteúdo a ensinar e professores que estudam apenas conteúdo e ao final do curso recebem uma pincelada pedagógica rápida.

Essa segmentação está praticamente intacta até hoje. Com a expansão quantitativa do ensino superior que começou nos anos 1970 e ainda está em curso, instalou-se uma outra divisão de trabalho, esta entre as universidades públicas e as instituições de ensino superior particulares, entre elas algumas poucas que são universidades. As particulares passaram a responder pela formação de mais de 70% dos professores que atuam nas escolas públicas e particulares de educação básica. Sob um discurso radical contra uma suposta "privatização do ensino", as universidades públicas mantêm um grande controle quantitativo de suas vagas, deixando para a iniciativa privada o enorme mercado da demanda por formação de professores em nível superior.

Essa situação é resultado da histórica falta de prestígio que as carreiras do magistério da educação básica possuem nas universidades públicas, mas é principalmente fruto da falta de uma política nacional de formação de professores que garanta o acesso a uma formação profissional de qualidade para todos os que quiserem ser professores. Se essa formação não puder ser feita nas instituições públicas e gratuitas, deverá ser gratuita nas instituições privadas por meio de subsídio do poder público à demanda dos cursos de licenciatura, mediante uma avaliação externa da qualidade desses cursos. Vale lembrar que a educação básica no Brasil é um serviço de massa, todos os seus insumos precisam ter escala, a formação de professores entre eles.

No final dos anos 1990, Mello (2000), já alertava para a falta de uma política nacional de formação de professores e para a urgência de repensá-la como um todo diante dos novos paradigmas pedagógicos adotados pela LDB de 1996. A formulação dessa política deu um primeiro passo nesse período, com o documento preparado pelo MEC que, encaminhado ao CNE, resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, que serão examinadas mais adiante.

Esse documento adotava uma concepção de formação docente com um tronco comum e básico, a ser completado por todos os que se dirigiam para as carreiras do magistério, em todas as disciplinas e para todas as etapas da educação básica. A partir dessa concepção de professor da educação básica entendida como um todo, o documento propunha as diretrizes curriculares para a etapa da formação comum e afirmava que diretrizes específicas para as diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento deveriam ser elaboradas pelos respectivos especialistas.

4. Valorização para encobrir o desprestígio

Costuma-se dizer que o magistério perdeu prestígio. No entanto, a origem dos cursos de magistério desde os tempos do imperador, nos diz que a carreira de

professor nasceu desvalorizada no Brasil. Entre 2008 e 2009 a Fundação Victor Civita contratou com a Fundação Carlos Chagas uma pesquisa que entrevistou alunos concluintes do ensino médio sobre escolhas profissionais e, entre elas, a percepção da carreira de professor. Com 1501 entrevistas em várias regiões do país, os resultados mostraram que o magistério é visto como uma carreira desvalorizada, que exige muito e remunera pouco. Muitos afirmaram que seus pais desaconselhariam caso estivessem inclinados a escolher a carreira docente (Gatti, 2009).

O discurso da valorização do magistério que é quase um mantra no país, talvez seja um efeito reverso da falta de valor atribuído à profissão. A Varkey Gems Foundation, uma organização não governamental inglesa, desenvolveu um indicador que mede o grau de respeito pelo professor em diferentes países - O [Global Teacher Status Index](#) - que é aferido por meio de um questionário e varia de 0 a 100. Na última aplicação da pesquisa, em 2013, foram estudados 21 países entre eles o Brasil. A China apresentou o maior índice possível - 100,0 - seguida pela Grécia, Turquia, Coreia do Sul e Nova Zelândia, com índices acima de 50,0. O Brasil e Israel praticamente empataram como os dois países nos quais o índice foi o mais baixo: 2,4 e 2,0 respectivamente.

Apesar das recentes políticas de acesso ao ensino superior, como o PROUNI e o FIES, a procura pelos cursos de magistério está diminuindo pelos dados coletados no ENEM (MEC/INEP, 2011). Esses mesmos dados mostram também que o nível sócio econômico dos que ingressam nos cursos de formação de professores está baixando e hoje esses alunos são majoritariamente oriundos das classes C e D.

O desprestígio da carreira docente faz com que menos alunos disputem as vagas de ingresso nos cursos, que se tornam assim os menos competitivos entre os de nível superior sobretudo nas instituições particulares. Os cursos de pedagogia e as licenciaturas são os vestibulares nos quais a relação candidato vaga é menor. O censo do ensino superior de 2009 registra que a relação candidato-vaga na medicina é de 21,8; no direito é de 2,5; na engenharia de 2,4; e 1,4 nos cursos de formação de professores Gatti, (2009).

Esse círculo vicioso leva a que os alunos menos preparados sejam os que vão fazer cursos particulares que preparam para o magistério por serem os únicos nos quais conseguem vagas. A eles serão confiados as crianças e jovens das futuras gerações. Deles se cobrará o que nunca lhes foi dado: domínio dos conteúdos, conhecimentos pedagógicos, capacidade de gestão da sala de aula. O lado perverso desse processo é que o aluno da escola básica pública que termina um ensino médio desqualificado, não consegue competir por uma vaga no ensino superior público, nem mesmo para cursos menos competitivos como os de magistério.

Dessa forma esse aluno da classe C e D pobre, mal preparado, que trabalha de dia e estuda de noite, consegue entrar onde é mais fácil, ou seja, num curso de preparação para o magistério em instituição particular, período noturno. Paga (ou o contribuinte paga por ele), para estudar nessa instituição e fazer um curso de má

qualidade. Uma vez concluído o curso esse aluno vai dar aulas na escola pública de onde saiu alguns anos antes. Uma das entrevistadas na pesquisa da Fundação Victor Civita mencionada acima, retrata com palavras simples os dilemas que essa situação coloca para a política de melhoria da educação básica pública:

"Hoje em dia quase ninguém quer ser professor. Nossos pais não querem que nós sejamos professores. Mas como é que vai existir bons professores se meu pai não quer, o dela não quer, não quer...? Como é que vai ter professores? Aí fica difícil, né?" (Claudia, escola pública, Feira de Santana). Gatti, 2009.

5. A nova LDB e seus desdobramentos.

Institutos Superiores de Educação. Durante os debates para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos anos 1990, o Senador Darci Ribeiro recuperou a ideia de uma instituição de nível superior dedicada à formação de professores normalistas - o curso normal superior. Relator do substitutivo aprovado, ele foi o mentor do Art. 62 da LDB - Lei 9394/1996, que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (grifo desta autora).

Darcy estava tão convencido da necessidade de uma escola nacional de formação de professores que convenceu também o executivo a financiar a preparação de um projeto da mesma. Esse projeto, por demanda do MEC, foi elaborado por um grupo de educadores e previa o uso intensivo de mídias e tecnologias digitais: uma escola normal de nível superior à distancia. Enviado ao CNE, não foi nem aprovado nem rejeitado. O país ainda deve àquele grande educador uma resposta ao projeto inspirado por ele.

Responsável pela regulamentação da LDB, o CNE aprovou em agosto de 1999 o [Parecer CP 115/1999](#), no qual elabora a proposta do ISE - Instituto Superior de Educação, que fundamenta a [Resolução do Conselho Pleno n. 01/1999](#) de 30 de setembro. O ISE ganhou identidade institucional como lugar das licenciaturas, desde as licenciaturas para formação de professores de educação infantil e fundamental I até as licenciaturas para lecionar disciplinas específicas no fundamental II e ensino médio.

O mandamento mais importante da mencionada Resolução é o da existência de um projeto pedagógico unificador da formação de todos os professores da educação básica, mesmo que a instituição faça a opção de não criar um ISE e que mantenha as licenciaturas distribuídas pelas respectivas unidades disciplinares. Neste caso a Resolução recomenda uma coordenação das licenciaturas.

O ISE sofreu feroz oposição dos cursos de pedagogia e das associações representativas dos cursos de formação docente nas quais predomina a representação da pedagogia. A reação das áreas das licenciaturas foi difusa ou até

omissa, e o debate ficou limitado à formação dos professores de anos iniciais do fundamental e da educação infantil. Perdeu-se portanto a oportunidade de debater as licenciaturas disciplinares, hoje mais importantes para a educação básica do que a formação dos professores multidisciplinares.

Pode-se afirmar que nas universidades públicas, federais e estaduais, a Resolução CNE-CP 01/1999 sobre os Institutos Superiores de Educação nunca foi levada a sério, nem mesmo quanto à determinação de construção de um projeto unificador das licenciaturas. Entre 2001 e 2002 várias instituições particulares de ensino superior elaboraram projetos pedagógicos para solicitar autorização de funcionamento junto ao MEC/CNE. Esse processo se arrastou e acabou sendo ao final prejudicado quando em 2005 foi aprovado o [Parecer CNE/CP n. 1](#) instituindo as DCNs para os cursos de Pedagogia nas quais se reafirma que a formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada nesses cursos.

A ausência de um lugar ou uma instituição especificamente voltada para a formação de professores permaneceu assim no mesmo ponto em que estava quando Benjamim Constant e Afrânio Peixoto se empenharam na criação de uma escola normal para a capital do Império em 1880 e, nos anos seguintes, outros educadores batalharam para que essa escola tivesse instalações e identidade próprias.

As diretrizes curriculares para a formação comum

A proposta encaminhada pelo MEC ao CNE, tinha como expectativa que seria uma oportunidade de definir a identidade institucional própria para a formação de professores, sob os marcos legais da LDB - Lei 9394/1996 e os marcos político institucionais do FUNDEF. Entendeu o executivo que essa iniciativa seria inicialmente do MEC, dada a necessidade de tomar medidas de mais curto prazo, sob a motivação imediata dos problemas identificados no processo de reforma curricular e pedagógica iniciado nos anos 1990.

A criação do FUNDEF e a reserva de 60% dos recursos para os assuntos relacionados aos professores, ampliara muito as ações de educação continuada, descentralizando as decisões nessa área na medida em que os municípios passaram a ser protagonistas de programas tradicionalmente realizados apenas pelo governo federal ou pelos estaduais. Iniciou-se um ciclo de reorganização pedagógica das escolas de educação básica, com a formulação de normas e recomendações curriculares para toda a educação básica (Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais). Programas de educação em serviço foram criados para impulsionar a implementação dessa primeira geração de reformas curriculares.

Nesse processo ficara claro que apesar do impulso propiciado pelo FUNDEF, e embora muitos professores já tivessem cursado o ensino superior, a educação continuada era pouco efetiva porque os professores traziam limitações de formação anterior, que vinham desde sua própria educação básica e se estendiam ao nível da

graduação. Além disso, por falta de opções, as ações de educação continuada eram contratadas com as mesmas instituições que haviam feito a formação inicial dos professores, que repetiam as mesmas distorções. Era preciso repensar os cursos de formação em nível superior, sua organização pedagógica e institucional.

Como ação de curto prazo o executivo aprovou o [Decreto Federal 3276 de 1999](#) que estabelecia alguns requisitos para a formação de professores da educação básica e reafirmava a tarefa do CNE de fixar as diretrizes curriculares nacionais para essa formação, mediante proposta do executivo; também traçava um escopo geral as competências a serem desenvolvidas em todos os cursos de formação docente. O decreto despertou polêmicas e resistências dos cursos de pedagogia, pois estabeleceu que a formação do professor multidisciplinar fosse realizada exclusivamente nos ISEs⁶.

Apesar da polêmica, merecem destaque para a presente discussão outras disposições do Decreto 3276/1999 que estabeleciam:

- formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor;
- que os cursos de formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, deveriam incluir conteúdos disciplinares do ensino médio, qualquer que tivesse sido a formação prévia dos alunos; e
- o domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos da educação básica.

O conflito provocado pelo Decreto 3276/1999, antecipava o que viria a ocorrer com o curso de ação de médio e longo prazo adotado pelo MEC, encaminhando ao CNE no ano seguinte (2000), o mencionado documento contendo as *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior - DCNs Formação de Professor*, dedicada ao tronco comum da formação.

O CNE nomeou uma comissão bicameral que trabalhou durante 1 ano para concluir o Parecer [CNE-CP 09/2001](#) e a [Resolução 01/2002](#). Baseados no documento enviado pelo MEC, ambos - parecer e resolução - baseiam-se em um quadro conceitual para sua fundamentação, no qual fica claro que as diretrizes e o projeto de resolução aplicavam-se a todos os cursos pois tratava da formação básica comum. Em janeiro de 2002 o parecer foi homologado pelo ministro e a Resolução publicada.

Enquanto tramitaram no CNE, o parecer e a minuta de resolução das DCNs Formação de Professores foi amplamente discutido e questionado por todas as forças, instituições e grupos existentes no campo da educação, predominantemente os relacionados aos cursos de Pedagogia. Infelizmente esse processo no entanto

⁶ Alguns dias depois o termo "exclusivamente" foi substituído por "preferencialmente" em outro Decreto Federal, de n. 3.554 de 2.000.

envolveu pouco os que trabalhavam com as licenciaturas específicas, reduzindo a formação de professores a uma assunto de interesse de pedagogos não de especialistas em disciplinas.

No espaço deste trabalho é difícil descrever as disputas e fissuras que se revelaram no campo educacional durante a elaboração do Parecer 09/2001. Os interesses corporativos e institucionais voltaram-se predominantemente para o debate de quem terá o controle da formação de professores e não do como esta deveria ser para preparar os professores deste século a serem responsáveis efetivos da aprendizagem de seus alunos. Não se deve ignorar que na disputa a respeito de quem e onde devem ser formados os professores está envolvido um mercado de trabalho significativo para instituições e docentes de ensino superior e, por tabela, o próprio mercado de trabalho para professores.

Diretrizes curriculares: licenciaturas nas disciplinas.

Como previsto no encaminhamento do documento destinado à formação comum, a SESU - Secretaria de Ensino Superior do MEC, encaminhou para a Câmara de Ensino Superior do CNE propostas de diretrizes curriculares específicas para a maioria das licenciaturas, elaboradas pelos especialistas das respectivas disciplinas ou áreas de conhecimento que atuavam junto àquela secretaria. Infelizmente foi bastante débil a articulação entre essas diretrizes específicas das licenciaturas e as da formação básica unificada regulada no Parecer 09/2001.

Uma análise dos pareceres e resoluções que instituem as [DCNs para cursos de graduação](#), evidencia que em cada uma delas falta um elo com o Parecer CNE-CP 09/2001. Algumas não fazem menção da licenciatura no seu título, como se se referissem apenas ao bacharel especialista, não ao professor daquela disciplina. Esse é o caso das diretrizes curriculares de filosofia e de sociologia, justamente as duas disciplinas que alguns anos depois seriam defendidas por seus lobistas no CNE e no Congresso Nacional a ponto de conseguir aprovar uma emenda à LDB que impõe que ambas sejam disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio!

Algumas diretrizes não indicam, entre as competências e habilidades, aquelas que seriam específicas do licenciado que será professor da disciplina. Em outras é na relação dos conteúdos que falta a referência aos conhecimentos pedagógicos. Nenhuma das diretrizes apresenta uma proposta de estágio que contemple a especificidade do estágio para a docência. Em suma, é espantosa o descuido ou desconhecimento dos especialistas e conselheiros da Câmara de Ensino Superior do CNE, sobre a necessidade imperativa de estabelecer normas para a formação de professores disciplinares, fato que é assombroso no caso das ciências humanas.

Tudo leva a crer que os intelectuais das "humanidades" - sociologia, filosofia, história, geografia entre outros - desconsideram, por acharem irrelevante, o preparo profissional do professor dessas áreas. Permite deduzir que para esses cientistas, dar aulas é uma tarefa pouco digna da atenção desses nobres teóricos dos destinos humanos, que compartilham os velhos preconceitos de que ensino e educação é

assunto de pedagogos, tolerados reféns dos cursos de menor prestígio no olimpo da sabedoria. Digno de nota é o fato de que a preocupação com o ensino é muito mais clara e cuidados nas licenciaturas das áreas da matemática e das ciências da natureza - física, química e biologia.

A conclusão a que se pode chegar com esse histórico recente é a de que a comunicação e a discussão entre a comissão bicameral do CNE que preparava o Parecer CNE-CP 09/2001 com as diretrizes curriculares para formação dos professores de educação básica e as comissões de especialistas que preparavam as diretrizes específicas junto à SESU do MEC, embora tenha acontecido, certamente não foi suficiente.

Pode-se constatar que a Câmara de Ensino Superior do CNE orientou as diferentes comissões de especialistas. Em alguns pareceres, em meio aos conteúdos previstos para o curso, ou entre a indicação de competências a serem constituídas, encontra-se uma singela menção do tipo: *quando se tratar de licenciatura deve incluir também o previsto no Parecer CNE-CP 09/2001*. Em suma, as diretrizes específicas dão a entender que seus autores tomaram conhecimento das diretrizes para a formação básica comum. Não é o suficiente para garantir professores de qualidade.

É urgente que o país prepare nas diferentes disciplinas, professores que sejam didatas especializados nos conteúdos de suas disciplinas, que entendam a epistemologia de sua área para identificar como se aprende e como se deve ensinar seu conteúdo, enfim que dominem o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo nos termos propostos por Shulman (1987). O especialista não pode esperar que o pedagogo faça esse trabalho que é intransferível.

O bom pedagogo deve entender de aprendizagem e desenvolvimento e pode ser um excelente professor dos conteúdos dessas disciplinas. Mas como se aprende um conteúdo específico é do domínio do especialista em parceria com o pedagogo. Como se ensina é um trabalho que pode ser coletivo, prático, baseado no que dá certo. E nisso também o pedagogo tem um papel importante de coordenação mas não de definição daquilo que só o especialista pode deter.

Para fechar esta discussão sobre as diretrizes das licenciaturas é preciso voltar para a questão da formação do professor multidisciplinar que permaneceram nos cursos de pedagogia, de acordo com as novas DCNs desse curso. Apesar do zelo em ter o monopólio da formação do professor multidisciplinar, aquelas diretrizes não insistiram nos conteúdos a serem ensinados e nas competências para ensinar.

Diretrizes traçam direções mas não existem sem políticas e ao longo dos anos 2000 os tímidos passos que haviam sido ensaiados foram interrompidos. Programas e iniciativas inovadoras ocorreram sobretudo em alguns estados. Cursos para certificar em nível superior professores em exercício que não haviam completado a graduação, como o PEC/FORPROF da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Mello, G. N. e Dallan, M.C., 2004) e o Projeto Veredas de Minas Gerais (Vasques, G. Caiafa Salgado, M.U. e Amaral, A. L. 2013); além de vários programas de formação em

nível superior em instituições particulares como o de [Pedagogia a Distância do Centro Universitário Uniararas](#). Da mesma forma iniciativas isoladas de universidades públicas ou privadas de modelos formativos inovadores podem ser mencionadas. Digna de nota é também a criação da UNIVESP em São Paulo que desde sua criação oferece [cursos de licenciatura a distância](#).

Essas iniciativas no entanto foram tópicas. Algumas visaram um objetivo e local e específico - oferecer oportunidade de graduação ao que já estão em exercício por exemplo. Nenhuma delas se dirigiu à estrutura mesma do sistema de formação dos professores no Brasil envolvendo seus principais atores do mundo acadêmico, político e social. Essa reinvenção da formação de professores é uma empreitada a ser convocada, liderada e coordenada pelo governo federal. É lamentável que o PNE sequer mencione essa questão e apenas proponha mais do mesmo para a formação do professor: nível superior.

6. Uma palavra política: o regime de colaboração disfuncional

Como toda formação profissional, a do professor envolve certificação para exercício de uma profissão. A certificação requer marcos regulatórios que estabelecem padrões a serem observados pelos cursos de formação para que os graduados adquiram o direito de exercer a profissão. Esse direito se comprova por meio do diploma e, quando é o caso, também pelo registro na respectiva instituição corporativa, como OAB, Ordem de Advogados do Brasil, o CREA Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura ou o CRM Conselho Regional de Medicina.

No Brasil a definição dos padrões para os cursos e a certificação que valida o diploma, é responsabilidade dos conselhos de educação nacional e estaduais, que autorizam o funcionamento dos cursos e reconhecem a validade dos certificados de conclusão emitidos. Todo esse ritual, no entanto, não veda às instituições que vão contratar um profissional a adoção de padrões próprios e complementares para decidir sobre a contratação. Em alguns casos, como a advocacia, o formando ainda deve fazer um exame nacional para ser autorizado a exercer a profissão.

Neste sentido a profissão do professor que atua no setor público é bastante peculiar porque muitas vezes a entidade que a autoriza e reconhece é também a entidade que a contrata. Em outras palavras, no caso da formação de professores, os empregadores estão produzindo seus próprios quadros. Uma indústria contrata engenheiros mas não autoriza os cursos de engenharia. Uma clínica contrata médicos mas não autoriza nem reconhece os cursos de medicina. Ambas podem adotar processos seletivos que verifiquem padrões de excelência profissional adicionais para os profissionais de seus quadros técnicos.

No caso do professor de ensino público o estado (federal, estadual ou municipal), autoriza e reconhece instituições de formação que preparam os professores que vão atuar na escola mantida pelo mesmo estado. Quando o estado que prepara e emprega está constituído por três esferas ou níveis de governo, três

níveis de decisão que deveriam manter uma relação de interdependência e autonomia, a peculiaridade é ainda mais complicada.

Sem descer aos detalhes da complexidade política e institucional que tem sido o regime de colaboração, a questão poderia ser sintetizada na seguinte constatação: a reprovação em massa dos candidatos aos concursos de ingresso no ensino público indica um sério descompasso entre as agências de formação e os as necessidades dos sistemas que contratam professores.

Não existindo no país um sistema de certificação docente - proposta com aparição bissexta nos debates sobre qualidade da educação básica - o concurso é o único instrumento disponível para os sistemas mantenedores da educação básica pública sinalizarem quais competências profissionais docentes melhor se alinham às suas políticas curriculares e pedagógicas, a fim de promover aprendizagens de qualidade dos alunos⁷.

Infelizmente os concursos não têm poder de indução sobre os cursos de formação porque não há uma política nacional de formação de professores que pactue a colaboração entre união, estados e municípios para decidir como melhorar os cursos superiores autorizados e reconhecidos pelo MEC. Há mais de 15 anos as avaliações do ensino superior têm revelado a má qualidade dos cursos de formação de professores e o que tem sido feito é publicar os maus resultados pela imprensa, acusar ideologicamente o ensino particular ou fechar as instituições de formação. Até agora nenhuma nada disso funcionou.

Como o mercado de trabalho de professores da educação básica é grande, sempre haverá demanda de profissionais e conseqüentemente procura pelos cursos de formação e assim a situação vem se arrastando a ponto de suscitar a pergunta: será que o dinheiro gasto com as avaliações do ensino superior tem sido bem gasto considerando que os resultados não produzem efeitos para melhorar o ensino?

7. Formação de professores e Conselhos Estaduais de Educação: o caso de São Paulo.

Segundo disposições constitucionais, as universidades ou instituições de ensino superior públicas, estaduais ou municipais, devem ser autorizadas e reconhecidas pelo conselho estadual do sistema de ensino da unidade federativa a que pertencem. Em São Paulo o ensino superior público tem peso expressivo pois aqui estão três das mais importantes universidades públicas do país, presentes inclusive nos *rankings* internacionais. Adicionalmente, em São Paulo também existem duas universidades públicas municipais e mais de 30 instituições de ensino superior municipais - IMES.

⁷ Como se verá mais adiante as normas que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior determinam que um sistema de certificação deveria ser coordenado pelo MEC, mas isso até hoje não aconteceu. Consulte-se a respeito o Parecer CNE 09/2001 e a Resolução CNE 01/2002.

Cabe portanto dedicar um tópico à análise de decisões ou iniciativas sobre formação de professores que distinguem a atuação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo - CEE-SP, tema que foi objeto de trabalho apresentado no seminário comemorativo dos 50 anos desse colegiado em 2013 (Neubauer; Pisaneschi L. S. e Cruz, N., 2014). É também pertinente indagar se o estado consegue alinhar as normas para o ensino superior de formação de professores com suas políticas pedagógicas para a educação básica, superando a disfunção que ocorre quando uma esfera de governo regula a formação e outra esfera de governo contrata os professores formados.

Como mostra a criteriosa análise de Neubauer e colaboradoras, fundado em 1933 o CEE-SP se defrontou com questões importantes para a formação de professores em nosso estado, a partir de 1963, quando é reorganizado e passa a funcionar segundo as determinações da primeira LDB, a Lei Federal 4024/1961.

Em relação ao curso normal de nível médio a autora registra o empenho do colegiado paulista para salvaguardar a especificidade desse curso, quando o governo estadual, em obediência à Lei Federal 5692/1971, reorganizou todo o ensino colegial que praticamente foi transformado em ensino profissionalizante. No esforço para evitar que o normal fosse apenas um curso profissional a mais, o CEE-SP determinou que a formação de professores tivesse a duração de quatro e não de três anos como previsto para os demais cursos e que a partir do segundo semestre do terceiro ano fosse ministrado em período integral para realização de atividades práticas.

No ensino superior, durante os anos 1970 e 1980 o CEE-SP, resistiu à introdução das licenciaturas curtas nas instituições sob sua jurisdição e de 1999 a 2005 fixou diretrizes complementares para os cursos de formação de professores das três universidades estaduais e das instituições de ensino superior municipais existentes no estado. Essa regulamentação foi reunida na Deliberação 78 de dezembro de 2008, depois aperfeiçoada pela [Deliberação 111/2012](#) da qual destacam-se avanços importantes:

- ampliação da carga horária dos estágios de 300 para 400 horas;
- detalhamento dos conhecimentos relativos aos fundamentos da educação;
- explicitação dos conhecimentos científico culturais relativos aos conteúdos a serem ensinados;
- ênfase na experiência docente para os estágios.

Com esse tipo de atuação São Paulo mostrou não haver impedimento para que os conselhos estaduais atuem complementando ou aperfeiçoando as orientações nacionais sobre formação de professores. Com isso abriu na prática um caminho possível para o regime de colaboração federativo.

V. FORMAÇÃO CONTINUADA:

Programas e iniciativas estaduais e municipais

A criação do FUNDEF e a reserva de 60% dos recursos para os assuntos relacionados aos professores, ampliou muito as ações de educação continuada, descentralizando as decisões nessa área na medida em que os municípios passaram a ser protagonistas de programas tradicionalmente realizados apenas pelo governo federal ou pelos estaduais.

Como era esperável a intensificação das iniciativas de educação continuada confirmaram o que os concursos vêm mostrando há anos: há um grande descompasso entre as necessidades dos sistemas públicos de ensino e a preparação dos que vão trabalhar nas escolas mantidas por esses sistemas. Visto nos dias de hoje o fato do país ter convivido por tantas décadas com esse descompasso denota a falta visão integrada das políticas educacionais formuladas pelas diferentes esferas de governo. A disposição de agir para mudar essa situação é ainda bastante recente e encontra resistências das agências formadoras, fortalecidas numa cultura que não presta contas da qualidade do profissional que coloca no mercado de trabalho.

Por outro lado as equipes técnicas e políticas das secretarias estaduais ou municipais de educação nem sempre têm clareza do modelo de formação que mais responde às necessidades das escolas e em geral concebe e implementa os programas de educação continuada dos professores com as mesmas instituições responsáveis pela formação inicial.

Uma indicação contundente de que as iniciativas de educação continuada dos estados e municípios não estão produzindo os resultados esperados é o progresso lento do IDEB. A verdade é que a gestão da educação pública no Brasil não dispõe de elementos para estabelecer um perfil de competências profissionais a partir do qual poderiam ser calibradas as iniciativas de educação continuada e os próprios concursos de ingresso.

Uma situação emblemática desse problema é encontrada no estágio probatório que, por lei, todo funcionário público deve cumprir antes de ser confirmado no cargo para o qual fez concurso. No caso do magistério o estágio probatório é de três anos ao final dos quais o professor deve ser submetido a uma avaliação para confirmar sua investidura no cargo, mas são poucas as iniciativas de aproveitamento desse período para uma imersão na prática da sala de aula e para uma avaliação rigorosa das competências do professor a ser confirmado.

Num país de grandes dimensões territoriais no qual estados e municípios têm autonomia para contratar programas de educação continuada é indispensável ter uma coordenação nacional e espaços interfederativos para estabelecer calibradores de qualidade e acompanhamento das ações nos diferentes níveis de governo. Essas condições nos dias atuais são quase inexistentes. O levantamento dos anos 2008 e 2009 era bastante precário e atualmente o CONSED mantém um banco atualizado de informações sobre professores que infelizmente é de acesso restrito.

Agravando essa dispersão, é importante notar que o Brasil não conseguiu ainda uma unidade básica em seus currículos da educação básica e o atual

movimento para construir uma base nacional comum para os currículos estaduais e municipais pode representar uma nova oportunidade. A base nacional comum, que está prevista para ficar pronta até 2016 pela lei do PNE, poderá fornecer os critérios para calibrar a formação continuada e também inicial.

Com tudo isso as ações de educação continuada realizadas com recursos do FUNDEF, até onde se pode observar são numerosas, isoladas e sem coordenação. Publicações ou relatórios com evidências rigorosas e objetivas de quanto os professores realmente aprendem nesses eventos de formação, se existem não são amplamente divulgados.

Programas e iniciativas federais.

Na última década o governo federal foi bastante ativo na educação continuada de professores. Vários programas foram criados em parceria com as universidades federais, entre os quais destacam-se o PARFOR, o PIBID e os cursos da Universidade Aberta do Brasil. Um inventário descritivo completo, acompanhado de análises avaliativas desses cursos pode ser encontrado na obra já citada de Gatti, B.A., Barretto, E. S. e André, M. (2011).

Os programas federais têm recebido fartos recursos financeiros e criaram estruturas dentro das universidades que operam com uma dinâmica própria. A abrangência das ações federais é bastante ampla e elas estão presentes no país todo em quase todas as universidades públicas federais. Seria de grande valor contar com dados quantitativos para os diferentes programas federais, sobre o número de professores cursantes e principalmente sobre seu aproveitamento.

Um ambicioso programa de investigação poderia ser desenhado para realizar estudos relacionando a participação e o aproveitamento em programas de educação continuada com o desempenho dos alunos da educação básica que estão sob os cuidados desses professores, pois anualmente o país realiza a Prova Brasil avaliando o desempenho de todos os estudantes do 5º e do 9º anos.

VI. CARREIRA DE PROFESSOR: consensos e dissensões

1. Introdução: foco, limites

A complexidade das questões envolvidas na carreira do professor requer que se estabeleça um foco e um limite para a presente análise. O foco serão as características da carreira que estão relacionadas com a melhoria da qualidade das aprendizagens do aluno.

A presente análise vai limitar-se principalmente à legislação nacional que estabelece os marcos regulatórios básicos para a gestão de carreiras docentes nos estados e municípios. Os entes federativos gozam de razoável autonomia nessa área e diferem consideravelmente não só quanto a suas leis específicas como quanto aos padrões de gestão dos recursos docentes.

Os marcos legais são muito importantes quando se tenta entender como a estrutura da carreira do professor tem impacto na qualidade de seu trabalho e conseqüentemente na qualidade das aprendizagens de seus alunos. Mas o tema não pode esgotar-se neste aspecto. Por essa razão serão examinados também estudos e levantamentos sobre o tema e análises comparativas entre países.

2. Contexto: uma herança problemática

A importância da carreira do professor se destaca no mesmo contexto da formação, ou seja, em função do acúmulo de evidências sobre o peso que tem a qualidade da atuação docente no desempenho do aluno da educação básica. A carreira não é apenas uma estrutura de cargos e salários, envolve aspectos relativos ao desenvolvimento profissional e à avaliação de desempenho que têm maior importância para a qualidade do trabalho docente.

No Brasil os estatutos do magistério existem há décadas mas a preocupação com a carreira do professor articulada à melhoria da qualidade das aprendizagens na educação básica é relativamente recente. No limiar do século 21 as carreiras docentes ainda eram basicamente cartoriais e guiadas por critérios que não têm relação com a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos:

- poucos estados tinham tradição de realizar concursos;
- para progredir na carreira o que pesava mais era o tempo de serviço;
- a formação continuada era uma corrida pelos certificados sem avaliação da aprendizagem do professor cursista e muito menos articulação com os resultados educacionais;
- a avaliação de desempenho baseada em critérios pouco objetivos, sujeitos ao favorecimento ou à perseguição e sem relação com o desempenho efetivo em sala de aula;
- nem se cogitava de levar em conta a aprendizagem dos alunos como um dos indicadores do desempenho dos professores.

O país vivia um período de intenso crescimento quantitativo da educação básica que se iniciara nos anos 1960. As escolas lotaram, o número de professores aumentou muito e com ele o número de cursos particulares de formação, uma vez que o ensino superior público nunca teve escala para formar professores na quantidade necessária.

Os dirigentes políticos e gestores educacionais pensavam a carreira como um pesadelo a ser evitado ou contornado preferindo conceder vantagens não pecuniárias para não ter de enfrentar uma política de recursos humanos para a educação de massas que seria inevitavelmente custosa financeiramente. Os sindicatos exercendo seu papel, trataram de obter as vantagens possíveis. Licenças, faltas abonadas e justificadas, diminuição da jornada de trabalho pela diminuição da hora aula, imposta não pelos professores mas pela política educacional que multiplicou as disciplinas e picoteou o currículo, obrigando a escola a espremer mais

disciplinas no mesmo tempo ou em tempo ainda menor. Foi o período das escolas de 5 turnos, com salas de aula improvisadas e currículo enciclopédico.

A estrutura salarial seguia um padrão similar na maior parte do país: salários ínfimos no início, muitas referências ou classes para progressão ou evolução funcional, gerando grande dispersão salarial e salários um pouco melhores no final da carreira para serem incorporados na aposentadoria. Era um desânimo para os iniciantes e uma garantia para os mais velhos. Combinada à aposentadoria especial essa estrutura salarial tinha todos os elementos que uma carreira de mérito não deve ter.

Alguns desses traços ainda persistem e num país de dimensão continental não é fácil saber como se dão as relações institucionais, políticas e sindicais no Brasil profundo. No entanto, a partir dos marcos constitucionais de 1988, quando o país iniciou a reconstrução de seu estado de direito, ocorreram mudanças políticas e institucionais decisivas para a educação em geral e para a carreira do magistério em particular.

O exame dos marcos legais a partir desse período é decisivo para entender como se equaciona hoje o desafio de construir carreiras docentes adequadamente articuladas com os resultados de aprendizagem dos alunos. Isso vai implicar obrigatoriamente em pelo menos três grandes desafios:

- encarar as mudanças que são necessárias na formação inicial dos professores, já bastante discutidas na primeira parte deste trabalho;
- substituir o discurso da valorização do magistério por salários e condições de trabalho que mostrem aos profissionais e à sociedade o valor que têm os nossos professores;
- adoção de medidas de incentivo ou mesmo "sedução" para a carreira de modo a recrutar bons alunos do ensino médio para fazer os cursos de formação de professores quanto os bons alunos do ensino superior para ingressar no magistério;
- instituir um sistema de progressão na carreira que tenha no mérito e no desempenho um dos indicadores relevantes, inclusive levando em conta, com a devida ponderação e relativização, os resultados de aprendizagem dos alunos;

Os marcos legais isoladamente não garantem que esses desafios sejam vencidos, mas são condição indispensável numa área que envolve milhões de interessados, distribuídos em mais de 200.000 lugares de trabalho.

2. Marcos regulatórios nacionais

A Constituição Federal - CF - de 1988, além dos dispositivos sobre os direitos de todos os trabalhadores, no inciso V de seu Artigo 206 estabelece como um dos

princípios sobre os quais o ensino deve basear-se: valorização⁸ de seus profissionais, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos.

A CF de 1988 foi o ponto de partida dos movimentos do final dos anos 1980 e início dos 1990 que desaguaram no Fórum Nacional de Valorização do Magistério. Desse processo resultou o Pacto pela Valorização do Magistério, inspirador da emenda constitucional que permitiu a criação do FUNDEF e a Lei 9424/1996 que regulamentou o seu funcionamento. Ao exigir planos de carreira do magistério como condição para acesso aos recursos do FUNDEF essa lei coloca o tema da carreira docente na agenda da nação - união, estados e municípios.

No mesmo ano de 1996 promulga-se a LDB que reafirma os princípios constitucionais sobre a carreira do magistério, conforme já citado neste trabalho. E no ano seguinte o MEC, em seu papel de coordenação, envia ao CNE um projeto para elaboração das Diretrizes para Carreira do Magistério com objetivo de orientar os entes federados na elaboração de seus estatutos e planos de carreira. Resulta desse trabalho a Resolução [CNE 03/1997](#) que *Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios* e complementa as leis maiores, com destaque para:

- estágio probatório;
- desenvolvimento profissional: áreas prioritárias, metodologias diversificadas (uso tecnologias);
- não inclusão de benefícios não previstos na CF como faltas abonadas e justificadas;
- cedência para fora do sistema de ensino só sem ônus;
- férias: 45 dias (docentes) e 30 dias (demais profissionais);
- jornada: até 40 horas semanais, com 20% a 25% de horas-atividade;
 - remuneração: diferença máxima de 50% entre nível médio e superior;
 - incentivos de progressão: dedicação exclusiva, avaliação de desempenho;
 - qualificação, tempo de serviço, avaliação de conhecimentos;
 - não incorporação de gratificações por exercício de funções;
 - mudança de cargo de atuação por concurso.

No final dos anos 1990 inicia-se o processo de elaboração do primeiro PNE, previsto na LDB, aprovado 11 anos depois pela Lei 10172/2001. Mais uma vez a lei nacional dispõe sobre a carreira do professor com destaque para:

- jornada de trabalho em um único estabelecimento e com tempo para atividades complementares;

⁸ Sobre essa disposição constitucional é interessante observar que ela inaugura uma maneira de referir-se ao magistério na legislação em geral, sempre estabelecendo a valorização mais como um objeto do que como um objetivo. Não se conhece outra profissão cujos marcos legais repitam a palavra valorização tantas vezes quanto a do professor. Também não existem documentos ou normas oficiais estabelecendo a valorização do professor nos países em que sabidamente os professores são muito valorizados como é o caso da Finlândia e da China.

- implantação de novos planos de carreira: novos níveis de remuneração, piso salarial próprio e promoção por mérito
- avaliação periódica da qualidade da atuação dos professores para subsidiar as ações de formação continuada.

Na primeira década dos anos 2000 novos fatos relevantes ocorreram com as questões da carreira do professor. O primeiro deles foi a Emenda Constitucional 53/2006, que possibilitou a criação do FUNDEB em substituição ao FUNDEF, estendendo para toda a educação básica os mecanismos de redistribuição dos recursos para remunerar e promover os professores. Essa emenda também estabelece que a carreira do magistério deveria ter um piso profissional nacional definido por lei federal.

A regulamentação da emenda do FUNDEB, pela [Lei 11.494/2007](#), amplia e define as funções que devem integrar a carreira de professor ou carreira de magistério, definindo uma nova terminologia de profissionais do magistério da educação que são os *docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica* (Inciso II do § Único do Artigo 22).

A mesma lei que regulamentou o FUNDEB estabeleceu o prazo de 31/08/2008 para fixação do piso profissional nacional previsto na Emenda [53/2006](#). Cumprindo esse prazo, a Lei [11.738/2008](#) fixa o piso profissional nacional dos profissionais do magistério da educação, cuja constitucionalidade foi arguida por alguns governadores estaduais junto ao Supremo Tribunal Federal que não deu ganho de causa à ADIN - Arguição de Inconstitucionalidade.

Em 2009 o CNE elaborou a [Resolução 02](#) para substituir a Resolução 03/1997, com as novas *Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública* nas quais destacam-se, entre outros dispositivos:

remuneração respeitando o piso profissional nacional;

- valorização do tempo de serviço como componente evolutivo;
- integração às políticas nacionais e estaduais de formação;
- explicitação dos cargos e funções;
- identidade entre piso e vencimento inicial;
- diferenciação da remuneração por titulação (médio/superior/pós-graduação)
- revisão anual da remuneração;
- mecanismos de licença para aperfeiçoamento; licenças sabáticas;
- detalhamento da avaliação de desempenho.

Uma última regulação importante foi elaborada em 2009 pela [Lei 12.014](#), que em seu Artigo 1º dá nova redação ao Artigo 61 da LDB, que na sua versão original era o seguinte:

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Com a emenda feita pela Lei 12.014/2009 esse artigo passa a ter a seguinte redação:

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (grifo nosso).

.....

O exame desse histórico recente é interessante na medida em que cobre um período de regularidade democrática no país mas ao mesmo tempo abriga diferentes maneiras de entender o papel do estado na educação e até mesmo visões, senão opostas, diferentes da própria educação como prática social.

Alguns pontos são consistentemente consensuais, como por exemplo o concurso público para aceder aos cargos do magistério no ensino público; a reserva de uma parte da jornada para dedicar às atividades que não são à frente da classe; a valorização de uma jornada de 40 horas, de preferência na mesma escola. A

valorização da formação em nível superior também está presente nas diferentes normativas. Outros pontos evidenciam divergências de fundo.

- O primeiro deles diz respeito à própria identidade profissional do magistério ou à abrangência dessa categoria, que começa a ser definida, no início, como os que são docentes, ou sejam, estão na regência de classe. Acrescentam-se em seguida os que exercem funções de apoio direto à docência, incluindo aí uma gama mais ampla de profissionais, alguns dos quais claramente trabalham apoiando o professor, como o diretor, o coordenador pedagógico, o orientador educacional, enquanto outros já se situam numa zona mais difícil de definir como o psicólogo, o assistente social, o dentista e o médico da escola, e assim por diante. Finalmente amplia-se ainda mais a abrangência da categoria dos profissionais do magistério da educação, para incluir os trabalhadores da educação formados em nível técnico ou superior em área pedagógica ou afim.
- Torna-se claro com essa maior abrangência que na realidade está em disputa um grande mercado de trabalho, constituído pelas redes de ensino de educação básica pública em todo o país. A escola precisa de uma grande quantidade de serviços além da docência e esses serviços podem diferir de uma realidade para outra. Mas o único serviço sem o qual a escola não se define enquanto tal é o do professor. Isso é um tema que ainda vai merecer muita discussão. No entanto interessa às demais categorias que atuam na escola garantir um mercado de trabalho que é cativo na medida em que os salários desses profissionais estão garantidos por inúmeras leis.
- A valorização do tempo para efeito de progressão na carreira é outro ponto de divergência na medida em que se tem uma orientação mais meritocrática que associa ao tempo o desempenho, e outra mais cartorial que valoriza o tempo por si só e associa o desempenho a um título ou diploma.
- Da mesma forma houve nos anos 2000 uma tendência a valorizar mais a titulação acadêmico universitária, espelhando de certa forma a valorização do mestrado e do doutorado não como preparação para a docência no ensino superior mas como critério titulação com valor em si mesma.
- E finalmente, embora sem esgotar o assunto, coloca-se o problema do piso profissional nacional fixado por lei federal, que como já mencionado tem tido sua constitucionalidade questionada.

4. O que dizem alguns estudos e especialistas.

Dentro dos marcos legais e institucionais brasileiros há vários elementos na estrutura das carreiras que precisam ser objeto de decisões articuladas com os resultados educacionais. A seguir três desses elementos são discutidos:

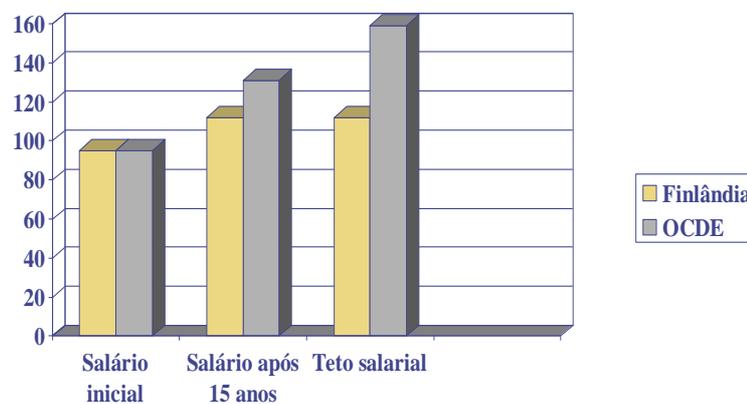
- O ingresso: compreende os concursos; o estágio probatório e o salário inicial;
- A progressão: posições ou cargos e critérios para evoluir;

- A articulação entre carreira e avaliação de desempenho docente.

Os levantamentos e estudos comparativos mostram que os países bem sucedidos quanto à qualidade e à equidade de seus sistemas públicos de ensino adotam algumas políticas que merecem ser mencionadas.

Quanto ao ingresso

- Qualificar o concurso: tomando como base um perfil de competências que seja adequado ao currículo e à organização pedagógica das escolas de um determinado sistema. Diversificar as provas do concurso, para ir além das medidas de conhecimento; realizar avaliações de desempenho em sala de aula, reais ou simuladas.
- Levar a sério o estágio probatório. Há várias experiências de residência escolar com tutoria de um professor experiente e avaliação de desempenho e usar o estágio probatório como tal, seja para dispensar um professor que não corresponda ou para diagnosticar necessidade de educação continuada, fazendo desta última também uma prova para o estágio probatório.
- Salários melhores no início da carreira. Possibilidade de aumentos maiores nos primeiros 5 a 10 anos de carreira, com menor dispersão ao longo do tempo. O gráfico abaixo mostra uma comparação entre a Finlândia, cujos alunos têm desempenho no PISA que se situa entre os melhores da OCDE, e a média dos países avaliados nessa prova internacional.



Quanto à progressão

- Eliminar ou diminuir o peso do tempo de serviço;
- Introduzir critérios meritocráticos;
- Aproveitamento em cursos de educação continuada, com avaliação externa e objetiva;
- Provas de conhecimento e/ou de desempenho;

- Levar em conta que os títulos acadêmicos de mestrado ou doutorado quase sempre têm pouca relação com resultados de aprendizagem dos alunos.

Quanto à carreira e à avaliação de desempenho.

- A observação como procedimento de avaliação do professor;
- Resultados de aprendizagem dos alunos;
- Avaliação da produção do professor - portfólios e materiais de ensino;
- Pontos para a carreira dependendo da avaliação da escola como um todo.

VI. UMA PAUTA EM ABERTO

Esses gerais são sem tamanho. Enfim, cada um o que quer aprova o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões... O sertão está em toda a parte.

Uma comparação entre pontos contenciosos e o que as melhores práticas aconselham fazer, põe em evidência que o Brasil tem uma longa pauta a ser vencida se quiser colocar sua força docente a serviço da melhoria da qualidade das aprendizagens na educação básica.

Vencer essa pauta só será uma empreitada bem sucedida se houver maturidade cívica para somar liderança política comprometida com os interesses dos alunos, capacidade de negociação para administrar os conflitos, capacidade de gestão para reinventar soluções institucionais e administrativas e competência técnica para construir processos pedagógicos que respondam às necessidades de aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores.

REFERENCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan*. Nueva Visión: Buenos Aires, 1995.

BAUDELOT, C. e ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: Éditions Maspéro, 1971.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J-C. *A reprodução*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CASTANHA, A.P. Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.32, p.17-36, dez. 2008.

_____. Reforma da escola normal da corte de 1888. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p.286-327, dez. 2008.

CENTER FOR PUBLIC EDUCATION. *Teacher quality and student achievement: Research review*. [Center for Public Education](#), acessado em 20/11/2014.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E., HOBSON, C.; McPARTLAND, J.; MOOD A., WEINFELD, F.; e YORK, R. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office, 1966.

DE-MONTE, J. e HANNA, R. Looking at the Best Teachers and Who They Teach. Washington DC: [Center for American Progress, 2014](#). acessado em 18/11/2014.

FERRAZ, C. e FERNANDES, Maurício. Conhecimentos ou práticas pedagógicas? Medindo os efeitos da qualidade dos professores no desempenho dos alunos. *Textos para discussão n. 620*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Economia, 2014.

GATTI, B.A.; TARTUCE, G.L.B.P.; NUNES, M.M.R.; ALMEIDA, P.C.A. *Atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório preliminar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

_____ e NUNES, M.M.R. (organizadoras). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo dos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. *Textos Fundação Carlos Chagas*, v. 29, 2009.

_____; NUNES, M.M.R.; GIMENES, N.A.S. TARTUCE, G.L.B.P.; e HUMBEHAUM, S.G. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Fundação Victor Civita - Estudos & Pesquisas Educacionais*. n. 1, maio 2010 pp.

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

GESS-NEWSOME, J. e LEDERMAN, N.G. (Editores). *Examining Pedagogical Content Knowledge*. New York: Kluwer Academic Publishers, 2002.

GULAMHUSSEIN, A. *Teaching the Teachers*. Washington DC: National School Boards Association. Center for Public Education, 2013.

HAMMOND-DARLING, L. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*. v. 8, n. 1, jan. 2000.

HAMMOND-DARLING, L.; GATLIN, S.J.; VASQUEZ, H. *Does Teacher Preparation Matter? Evidence About Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness*. [Stanford, 2005](#) acessado em 18/11/2014.

HANUSHEK, E.A. e RIVKIN, S.G. Teacher Quality. In HANUSHEK E WELCH, F. (editores). *Handbook of the Economics of Education*, v. 2. pp. 813-1504. Houston: Elsevier, 2006.

HAYCOCK, K. Good Teaching Matters: How Well-Qualified Teacher Can Close the Gap. *Thinking K-16 A Publication of Education Trust*. v. 3, n. 2, Summer 1998.

INSTITUTE OF EDUCATION AND SCIENCES. Do Disadvantaged Students Get Less Effective Teaching? Key findings from recent Institute of Education and Sciences studies. [NCEE Evaluation Brief. January, 2014](#). Acessado em 12/11/2014.

JENCKS, C.; SMITH, M.S.; ACKLAND, H.; BANE, J.J.; COHEN, D.; GRINTLIS, H.; HEYNES, B.; e MICHELSON, S. *Inequality: a Reassessment of the Effects of Family and Schools in America*. New York: Basic Books, 1972.

MARZANO, R. J.; PICKERINE, D.J.; POLLOCK, J.E. *Classroom Instruction that Works: Research Based Strategies for Increasing Student Achievement*. ASCD: Alexandria, 2001.

MELLO, G.N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*. Fundação SEADE, Vol. 14, n. 1. 2000. pp 98-110.

_____ e DALLAN, M.C. O uso das tecnologias da comunicação e informação na educação inicial e continuada de professores da educação básica. In: MELLO, G.N. (organizadora) *Ofício de professor na América Latina*. São Paulo: UNESCO/Fundação Victor Civita, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. [Revista de Educação](#). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Vol. 29, n. 2, 2004. Acessado em 15/11/2014.

NEUBAUER, R.; PISANESCHI, L.S. e CRUZ, N. Formação de professores da educação básica. In: MELLO, G.N. (organizadora) *Conselho Estadual de Educação de São Paulo: 50 anos de normas e políticas educacionais*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e CEE-SP. 2014.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *Teachers Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD, 2005.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), p. 1-22, 1987.

VASQUES M.G.; CAIAFA SALGADO, M.U.; AMARAL, A.L. Caiafa Salgado, Maria Umbelina e Amaral, Ana Lúcia- Veredas - *Curso superior de formação de professores: histórias e estórias*. Brasília: LiberLivro Editora, 2013.

