

# Qualidade e Políticas Públicas na Educação 7

Marcia Aparecida Alferes  
(Organizadora)



**Atena**  
Editora

Ano 2018

**Marcia Aparecida Alferes**  
(Organizadora)

# **Qualidade e Políticas Públicas na Educação**

## **7**

Atena Editora  
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação e Edição de Arte:** Geraldo Alves e Natália Sandrini

**Revisão:** Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 7 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-014-8

DOI 10.22533/at.ed.148181912

1. Educação e estado. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. Prática pedagógica. 4. Professores – Formação.  
I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

No âmbito da presente obra é relevante destacar que a preocupação com a formação de professores é antiga. E que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo.

É pertinente afirmar que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores, são fundamentais e possuem um potencial significativo quando se trata da promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, os artigos deste volume no geral apresentam alguns aspectos legais advindos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Plano Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP n.º 01/2002 que institui as Diretrizes Nacionais para a formação de professores e Portaria Ministerial n.º 1.403/2003 que cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (a mais utilizada nos artigos) os artigos 61, 62, 63, 64, 65 e 66 tratam da formação dos profissionais da educação e o artigo 67 sobre a sua valorização.

Os saberes do professor também é um tema abordado e de todos os saberes, o saber da experiência se destaca, uma vez que ele é aprendido na prática, na vivência reflexiva do trabalho cotidiano e nos embates com os problemas vividos nos processos das práticas refletidas. Esse conhecimento é unido à ação didática, é prática e teoria ao mesmo tempo. É o que define o professor como autor da sua prática, mediada pelas relações com seus educandos, constrói saberes e redimensiona a teoria.

**Marcia Aparecida Alferes**

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>1</b>
A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
<i>Flaviani Souto Bolzan Medeiros</i>	
<i>Jaqueline Sabrini Carvalho Cunha</i>	
<i>Andreia Ines Dillenburg</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1481819121</b>	
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>18</b>
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM AMBIENTE DE CIBERCULTURA E SUAS DEMANDAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
<i>Valter Pedro Batista</i>	
<i>Lucila Pesce</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1481819122</b>	
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>32</b>
A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Rosely Cândida Sobral</i>	
<i>Denise Rosana da Silva Moraes</i>	
<i>Tamara Cardoso André</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1481819123</b>	
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>41</b>
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMADORES E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Maria Célia Borges</i>	
<i>Leonice Matilde Richter</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1481819124</b>	
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>56</b>
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E O TRABALHO COM QUESTÕES MORAIS	
<i>Izabella Alvarenga Silva</i>	
<i>Raul Aragão Martins</i>	
<i>Luciana Aparecida Nogueira da Cruz</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1481819125</b>	
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>64</b>
A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
<i>Miryan Cristina Buzetti</i>	
<i>Maria Piedade R. da Costa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1481819126</b>	
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>72</b>
ABORDAGEM TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA BACHELARDIANA	
<i>Marinês Verônica Ferreira</i>	
<i>Cristiane Muenchen</i>	
<i>Carlos Alberto Marques</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1481819127</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>82</b>
COACHING EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	
<i>Andressa Savoldi de Melo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1481819128</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>101</b>
COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS	
<i>Antonio Nilson Gomes Moreira</i>	
<i>Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa</i>	
<i>Ana Lúcia Lopes do Carmo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1481819129</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>115</b>
DILEMAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS	
<i>Alice de Paiva Macário</i>	
<i>Víviam Carvalho de Araújo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>126</b>
DIVERSIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Hyago Ernane Gonçalves Squiave</i>	
<i>Priscila Braga Paiva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>134</b>
FORMAÇÃO CONTÍNUA NA PERSPECTIVA DE APRENDIZADO COLABORATIVO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES	
<i>Ivana Ferreira dos Santos</i>	
<i>Cecília Vicente de Sousa Figueira</i>	
<i>Fernanda Barros Ataidés</i>	
<i>Anair Araújo de Freitas Silva</i>	
<i>Érica Giarretta Biase</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>144</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA CIDADE DE MARABÁ(PA)	
<i>Airton dos Reis Pereira</i>	
<i>Marinalda Gomes Apinagés</i>	
<i>Maria José Costa Faria</i>	
<i>Rayda Matias Lima</i>	
<i>Vanda Coelho Rêgo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>152</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO CAPITALISTA: VALORIZAÇÃO E OU PRECARIZAÇÃO?	
<i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191214</b>	

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>167</b>
FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?	
<i>Maurício Fagundes</i>	
<i>Silvana Hoeller</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191215</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>176</b>
LEIO QUANDO POSSO - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS	
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i>	
<i>Ludimar Pegoraro</i>	
<i>Mariangela Kraemer Lenz Ziede</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191216</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>192</b>
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Marcelo Silva da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>202</b>
O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES	
<i>Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia</i>	
<i>Maria Joselma do Nascimento Franco</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191218</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>213</b>
O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DAS (OS) DOCENTES DA CRECHE?	
<i>Patrícia Maria Reis Cestaro</i>	
<i>Núbia Schaper Santos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191219</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>225</b>
O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP, COMO INDICATIVO DAS LACUNAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR*	
<i>Karina Machado</i>	
<i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191220</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>234</b>
POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERITÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO DA UNESP RIO CLARO E O PEJA	
<i>André Luís Messetti Christofolletti</i>	
<i>Flávia Priscila Ventura</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191221</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>242</b>
RANÇOS E AVANÇOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESVELANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE	
<i>Márcia Beatriz Cerutti Müller</i>	
<i>Denise Regina Quaresma da Silva</i>	
<i>Zuleika Leonora Schmidt Costa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191222</b>	

<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>255</b>
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Kathya Maria Ayres de Godoy</i> <i>Ivo Ribeiro de Sá</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191223</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>268</b>
RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Laurinda Ramalho de Almeida</i> <i>Adriana Teixeira Reis</i> <i>Jeanny Meiry Sombra Silva</i> <i>Luana de André Sant'Ana</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191224</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>275</b>
SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE AUTÔNOMA	
<i>Augusta Teresa Barbosa Severino,</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191225</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>286</b>
A SINTONIA ENTRE AS DIMENSÕES PRESENCIAL E VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERÊNCIA INOVADORA	
<i>Luiza Alves Ferreira Portes</i> <i>Luzia Cristina Nogueira de Araujo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.14818191226</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>297</b>

## A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMADORES E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

### **Maria Célia Borges**

Universidade Federal de Uberlândia. Pontal.  
UFU. Pedagogia. Ituiutaba-MG

### **Leonice Matilde Richter**

Universidade Federal de Uberlândia. Pontal.  
UFU. Pedagogia. Ituiutaba-MG

O objetivo da presente investigação foi compreender a formação dos professores formadores, a realidade do currículo e da prática pedagógica incidindo na formação docente para a Educação Básica. O delineamento metodológico contou com pesquisa bibliográfica, documental e aplicação/análise de entrevistas. Os contextos foram duas Universidades Federais do interior de Minas Gerais. Os resultados evidenciaram que os professores das Licenciaturas são, em sua maioria, pós-graduados em nível *stricto sensu*, concursados e com dedicação exclusiva. Entretanto, na docência universitária falta formação didático-pedagógica uma vez que evidenciam problemas na metodologia de ensino, avaliação, inclusão das pessoas com dificuldades de aprendizagem ou deficiências e relação professor aluno. A formação contínua acontece individualmente e em congressos; há dificuldades para o trabalho interdisciplinar; as condições de trabalho dificultam a prática

inovadora. Em conclusão, há necessidade de avançar para o alcance de maior qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Docência Universitária. Formação pedagógica. Qualidade da Educação Básica. Currículos da formação inicial.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo traz um recorte dos resultados de uma pesquisa intitulada “Formação de Professores, Qualidade de Ensino e Inclusão”, realizada em duas Universidades Federais do interior de Minas Gerais, contando com o apoio de dois bolsistas de iniciação científica, subsidiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

O projeto guarda-chuva teve como *objetivo geral* conhecer a realidade das políticas educacionais e as ações implementadas no Sistema Educacional Mineiro, especialmente no interior de Minas, com relação à formação docente, tendo em vista uma educação de melhor qualidade.

O subprojeto de pesquisa, cujos resultados apresentamos aqui, intitula-se “Formação pedagógica dos professores formadores dos licenciandos das Universidades do Triângulo Mineiro” e teve como objetivo

compreender qual a situação atual da formação dos professores formadores, atuação com relação à qualidade dos professores na docência universitária, do currículo e da prática pedagógica, levantando avanços, as limitações e as perspectivas na formação dos novos professores para atuar na Educação Básica.

## 2 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Sabemos que, após a LDB/9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e por força de regulamentações do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e do CNE (Conselho Nacional de Educação), as orientações e discussões sobre a formação de professores, aliada à sua prática, têm tomado rumos diferentes. Severino (2006) afirma, com relação à LDB, que, apesar dos avanços conceituais trazidos por ela e as políticas oficiais que a implementaram, representa um retrocesso na qualidade de formação dos professores. Assim, faz-se necessário buscar maior compreensão a respeito desse impasse, daí a relevância desta pesquisa.

Na realidade, mediante o grande desafio, o MEC tem implementado políticas educacionais, buscando alternativas para melhorar a qualidade de ensino. A formação docente tem recebido diferentes denominações: formação inicial, formação continuada, formação em serviço, qualificação profissional, dentre outros.

Por conseguinte, o tema da *qualidade de ensino* já se fazia presente na antiguidade grega, constituindo-se como uma das preocupações daquela civilização. No período áureo da filosofia iluminista, na nascente modernidade, o pensador Locke, no século XVIII, chegou a classificar a qualidade, evidenciando as diferenças que ela é capaz de comportar. Nesse sentido, a história nos mostra que a qualidade não é um tema inscrito na contemporaneidade; ele vem acompanhando a trajetória da Humanidade e assumindo diversos formatos e significados, nas diversas formações sociais que o Mundo conhece.

Nossa visão de qualidade da educação retoma o pensamento de Rios (2003, p. 81) ao afirmar que “[...] o desenvolvimento da competência conduz à formação de um indivíduo qualificado”. Na visão da autora, o que se busca para uma sociedade não é uma educação de qualidade total, visando apenas quantidade, dentro de uma visão empresarial, mas, o que se deve alcançar para uma sociedade democrática é “[...] uma educação da melhor qualidade, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem” (RIOS, 2003, p. 74).

Aqui podemos, ainda, buscar o conceito de qualidade a partir de uma perspectiva crítica e dialética, associando o conceito de qualidade ao de democracia, em uma proposta em que a qualidade é adjetivada de “social”, sendo indicadora de presença, na escola pública, de uma **sólida base científica, a formação crítica de cidadania e a solidariedade de classe social** (CORTELLA, 1998)

Por conseguinte, e a escola de Educação Básica, no Brasil, tem qualidade? Silva

e Vizim (2001, p.30) denunciam que, em “São Paulo, o Estado mais rico do país, a maioria dos jovens de 18 a 24 anos (56,2%) está fora da escola, sendo que destes, 44,3% não completaram o ensino fundamental.”

Mais recentemente, os resultados da pesquisa realizada pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em 2003, apontam que a qualidade da educação pública apresenta índices ainda bastante insatisfatórios. A pesquisa constatou, por exemplo, que, em média, “os alunos de 4ª série se atrapalham ao interpretar textos longos ou com informação científica e não conseguem ler horas em relógios de ponteiros. Também não conseguem fazer operações de multiplicação com números de dois algarismos”. (SANDER, 2006, s.p).

Outro problema ligado à qualidade de ensino é a evasão escolar. O censo de 2010 aponta que a imagem da educação pública continua sendo a de um funil: o sistema escolar brasileiro tem quase o dobro de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em comparação com as matrículas no Ensino Médio. Os dados revelam que o país registrava 13,4 milhões de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano; com crianças a partir dos 6 anos) e 7,1 milhões de matrículas no Ensino Médio (1º ao 3º ano). (GOMES, 2010).

Destarte, os dados estatísticos, resultados das pesquisas, mostram que a escola não tem conseguido cumprir integralmente a sua função social. E, lamentavelmente, aqueles que fracassam na escola são aqueles que justamente mais precisam dela. São os filhos das classes desprovidas de riquezas que teriam nesta oportunidade de ascender socialmente e, mais importante que isso, recordando Paulo Freire (1996), de aprender a “ler o mundo” de forma crítica, e tornando-se sujeito com autonomia para construir e transformar a própria história.

Como consequência, há o fato de que a escola de pouca qualidade acaba reproduzindo a exclusão social, criando vítimas do sistema capitalista excludente.

A Constituição Federal de 1988 (art.206, inciso I) institui como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Além do mais, destaca a *democracia*, na qual se estabelece a base para se viabilizar a igualdade de oportunidades, dando lugar à expressão das diferenças e dos conflitos e, desse modo, da convivência com a *pluralidade*.

Mas, qual é a função social da escola? Segundo Rios (2003, p. 91), é tarefa da escola de qualidade, “[...] desenvolver capacidades, habilidades e isso se realiza pela socialização dos conhecimentos, dos múltiplos saberes”. Por isso, os conteúdos transmitidos, construídos ou socializados na escola têm de ter sentido e estar comprometido com o desenvolvimento humano. A democratização da sociedade brasileira e, especificamente, a da educação, dar-se-á não apenas pela garantia de acesso à escola, mas também pela permanência e pelo sucesso do educando.

Na construção do Projeto Pedagógico da Escola, acontece o processo amplo de discussão, trocas e interações, que também fazem parte do *Currículo* da escola. Tal processo também resulta em aprendizado e, portanto, em desenvolvimento de

conceitos e de práticas.

Por isso, inquestionavelmente, a formação dos professores deve merecer atenção especial, pois, para ensinar a todos com qualidade, é imprescindível que se esteja aberto a aprender e a inovar sempre. Desse modo, o investimento na formação permanente dos professores é fundamental para o processo de inclusão social.

### 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As duas Universidades Federais envolvidas na pesquisa estão localizadas no interior de Minas Gerais e fazem parte do processo de expansão universitária, tendo criado a partir de 2006 e 2007 vários cursos de licenciatura.

Por meio das entrevistas, ouvindo os sujeitos envolvidos na formação docente, procuramos identificar os discursos e as práticas relacionados à valorização do pessoal do magistério da Educação Básica e Superior. Buscamos, dessa forma, compreender quais mudanças ocorreram na busca de aperfeiçoamento da formação inicial dos docentes e o que ainda é necessário buscar/aperfeiçoar para o alcance do ideário de educação de qualidade da educação básica.

A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, dentro de uma vertente crítica. Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica enfocando a formação de professores, a qualidade de ensino. Em seguida, o foco foi a análise dos *documentos* – especialmente, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas.

Por conseguinte, realizamos *entrevistas*, utilizando o roteiro semiestruturado. Selecionamos, por *amostragem*, *trinta e duas pessoas*. Os entrevistados, *quatorze* professores da Educação Superior atuantes nos cursos de Licenciatura de duas Universidades Federais do interior de Minas Gerais; *dezoito* estudantes das Licenciaturas. Dentre os professores estavam também os gestores dos Cursos. Para a seleção, em reunião, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e demos oportunidade para as pessoas livres e interessadas em contribuir com a investigação, se manifestarem.

### 4 | ANÁLISES DOS DADOS EMPÍRICOS: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Por meio das entrevistas, ouvindo os sujeitos envolvidos na formação docente, procuramos identificar os discursos e as práticas relacionados à formação inicial e continuada dos professores. Buscamos, dessa forma, compreender como está a formação dos formadores – na docência universitária - e qual é a formação oferecida aos futuros docentes da Educação Básica, quais mudanças ocorreram na busca de aperfeiçoamento da formação inicial dos docentes e o que ainda é necessário buscar/

aperfeiçoar para o alcance do ideário de educação de qualidade para todos, segundo as políticas atuais.

O roteiro semiestruturado que orientava as entrevistas, trazia as questões, com os objetivos abaixo: identificar a formação dos formadores ou aqueles que exercem a docência universitária, bem como a formação didático-pedagógica dos mesmos e a oferecida nos currículos da formação inicial; se os professores formadores buscam atualização e como acontece a formação continuada; se o *currículo do seu curso oferece formação ampla e interdisciplinar*, se os estudantes recebem formação e se sentem preparados para trabalhar com a diversidade presente nas escolas públicas.

Nas entrevistas, selecionamos alguns relatos para ilustrar a questão: “ *os professores do curso de licenciatura são bem preparados? Têm boa Didática?*”:

-Sim, são bem preparados. A maioria tem mestrado e doutorado e fez concurso público. Variam bem as estratégias de ensino e apresentam domínio do conteúdo, salvo exceções. (Disc.A. 1)

-Nem todos. Há professores que mesmo sendo doutores, são muito tradicionais no processo de avaliação. São muito rigorosos e reprovam a maioria. (Disc.A. 7)

-Alguns sabem o conteúdo, mas não sabem como passar. Não tem didática. Tem dificuldade na comunicação. (Disc.A. 2).

-Tem professor que manda os alunos apresentar seminários o tempo todo e não dão aula e pouco interferem para tirar dúvidas...(Disc. A.3).

Os depoimentos dos estudantes evidenciaram que alguns acreditam que todos os professores são bons, exaltando a formação de mestres e doutores. Contudo, percebem também que há limitações. As limitações da formação vão desde a fragilidade no domínio de conteúdos até a formação pedagógica, especialmente na forma tradicional e rigorosa de avaliar. A avaliação somativa e quantitativa conduz a um elevado número de reprovações.

Na visão de Isaía (2005), os critérios adotados para o ingresso na carreira do magistério superior nas Universidades Públicas, devido à cultura acadêmica, favorecem o ingresso de mestres e doutores desprovidos de experiências na docência e de formação pedagógica. Dessa forma, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados de formação, a maioria pós-graduado *stricto sensu*, entretanto, embora entrem com progressão funcional elevada, podem iniciar e/ou continuar sem a preparação prévia para a docência – formação didático-pedagógica -, o que traz a necessidade de se buscá-la ao longo do tempo, por meio da formação continuada do formador, docente da universidade nos cursos de licenciatura.

Em seguida, selecionamos os seguintes relatos na questão “*Os professores das licenciaturas buscam formação continuada? Como e onde?*”

-Sim, vão a congressos nacionais e até internacionais. Publicam artigos e estão sempre buscando novos conhecimentos. (Disc.A. 3)

-Sim, os professores são bons, são pesquisadores e há vários estudantes fazendo iniciação científica com eles, em grupos de pesquisa. (Disc.A.2)

-Pelo que sei, na Instituição não tem cursos de formação continuada para os professores. Cada um procura a formação que necessita, individualmente. (Disc.A.3).

Os entrevistados revelaram que os professores buscam, por meio de pesquisas e congressos, a atualização permanente. O destaque importante é para a existência de grupos de pesquisa e a oportunidade de os estudantes participarem da iniciação científica. Contudo, ficou claro também que, nas Instituições, não existe um projeto sistematizado de formação dos formadores, voltado para atender às necessidades do contexto de cada curso. Cremos que isso seria fundamental para o crescimento coletivo do grupo de professores e para favorecer o trabalho coletivo e interdisciplinar.

Ademais, muitas instituições não se ocupam em desenvolver programas e/ou ações pedagógicas visando subsidiar e capacitar o professor para o exercício da docência na educação superior. Quando isso ocorre, as ações são parcas, isoladas ou não pontuais, promovidas por meio de eventos, congressos, seminários e palestras; abordam temas generalistas nas diversas áreas do conhecimento ou por área de atuação profissional. (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

O professor que atua na Universidade tem de atender a muitos outros projetos, tais como pesquisa e publicações, extensão, coordenações, reuniões, representações, comissões, etc. São tantas as cobranças que a atualização, o planejamento para o exercício da docência, que seria a função principal, acaba ficando em último plano.

Dando continuidade à investigação, fizemos o seguinte questionamento aos estudantes e professores dos cursos de Licenciaturas: *“O Currículo do seu curso oferece formação ampla, multidisciplinar e interdisciplinar?”*

-Creio que mais formação multidisciplinar. É muito rico. Mas, a interdisciplinaridade penso que fica a desejar. (Disc.A. 6)

-Acho que o currículo forma mais o professor pesquisador do que o professor para a sala de aula. Acho que na hora da prática, em sala de aula, vamos ter dificuldades. (Disc.B. 1)

-Falta formação pedagógica nos cursos. Ex.: Psicologia da educação. Mais didática, com aulas prática, também seria bom. (Disc.B. 5)

-Ainda são disciplinas, mudou só o nome. Não há interdisciplinaridade. (Prof. 1).

Quanto ao currículo, os relatos demonstraram que há diversificadas disciplinas que oferecem conteúdo denso e importante para a formação docente. Os mais críticos observam que existe um esforço para o trabalho multidisciplinar; contudo, o trabalho interdisciplinar fica falho. Aparece também preocupação do currículo com muita teoria e pouca prática. Sugerem que falta ensinar como revolver os problemas da sala de aula, lidar com os estudantes, dentre outros. Nesse sentido, apontam a formação pedagógica deficiente e a falta de uma disciplina de Psicologia da Educação para

entenderem o desenvolvimento das crianças e adolescentes, como aprendem e como lidar com eles em cada faixa-etária. Citam ainda a questões como a relação professor-estudante, e os limites da formação para lidar com a diversidade de estudantes, especialmente os que possuem algumas dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

Contudo, nos Projetos Pedagógicos dos cursos afirma-se que

[...] A implantação concomitante de tais licenciaturas permitirá uma organização curricular que conte com um núcleo de integração especificamente voltado para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar (exigência da contemporaneidade) e para a ampliação cultural do professor. (PPP História, 2009. P.13).

Mediante os relatos apresentados, verificamos que para o trabalho interdisciplinar, precisa-se muito mais do que o registro dessa intenção no PPP do Curso. Exige-se dos profissionais docentes muito estudo, diálogo, mudança de concepção educacional, trabalho coletivo e cooperativo, abertura para o novo, enfim, a revisão dos conceitos, de como se ensina e como se aprende.

Por conseguinte, perguntamos aos discentes: *“Sente-se preparado para trabalhar com a diversidade de estudantes presentes nas escolas? Pode trabalhar com a diversidade e ensinar a todos os estudantes?”*

-Apesar de ter LIBRAS acho que ainda não me sinto preparado para trabalhar com estudantes com deficiência. Como agir com o cego e deficiente mental? As salas são lotadas e não há apoio nenhum. (Disc.B. 3)

-Não estou preparado. Prova disso é que no nosso curso há alunos com deficiências e nem nossos professores sabem lidar com eles. Uns são mais tolerantes e outros menos... (Disc.A.8).

-Um pouco. A inclusão de pessoas com deficiência penso que mais do que o esforço do professor, há necessidade de apoio na escola. (Disc. B4)

-Só na Universidade não é possível se preparar para atender alunos com deficiência. É preciso buscar outros cursos de formação continuada. (Disc. A.2)

-Nem nossos professores da Universidade estão preparados para isso. Como eles vão nos preparar? Nós temos um colega cego, que sofre as consequências... (Disc.A.5)

As vozes dos estudantes revelam que recebem formação para o atendimento ao surdo, por meio do curso de Libras; o que é positivo. Entretanto, falta formação para compreender outras deficiências e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Afirmam que não saberiam lidar com os deficientes mentais, com estudantes com diagnósticos de síndromes ou distúrbios de comportamento.

Porém, alguns estudantes acreditam estar preparados para atender a diversidade, com o apoio da escola. Entretanto, a maioria afirma que se sente despreparada para trabalhar com pessoas com deficiências, que exigem atendimento diferenciado. Outros entrevistados reconheceram que nem os professores formadores da universidade têm esse preparo para atender às pessoas com deficiência. Assim, os cursos de

licenciatura, nas Instituições investigadas, não estão conseguindo formar, com qualidade, profissionais aptos a trabalhar com todos os estudantes matriculados na escola, independente de suas condições físicas, sociais ou emocionais.

Mas, com a *diversidade* presente nas escolas, não podemos ficar indiferentes às diferenças. Mantoan (2003) disse que a escola inclusiva é aquela que possui docentes que conseguem sucesso ao *ensinar a turma toda*, cuja característica principal é a heterogeneidade, a qual exige muito conhecimento teórico e prático para se garantir a efetivação do binômio ensino/aprendizagem.

Destarte, das questões apresentadas para os estudantes, concernentes à qualidade dos professores e das aulas nos seus respectivos cursos, sintetizamo-las na tabela abaixo:

- Os professores formadores dos cursos de licenciatura têm *didática* para ensinar?
- Você se sente preparado para atender à *diversidade* de estudantes da escola pública e realizar uma *educação inclusiva*?
- Os professores formadores participam de *formação continuada*?
- Os professores formadores trabalham numa perspectiva *interdisciplinar*?

N. entrevistados 32	% SIM	% NÃO
Didática	28	72
Diversidade e Educação Inclusiva	33	67
Formação contínua	33	67
Interdisciplinaridade	33	67

Fonte: construído pelas autoras da pesquisa.

Vimos que 72% dos entrevistados denunciaram as limitações na formação do formador quanto ao aspecto da *Didática*, relativo à utilização das estratégias de ensino, ao relacionamento professor/aluno e, principalmente, à forma de avaliação adotada.

Quanto ao trabalho pedagógico dentro da perspectiva *interdisciplinar*, em torno de 67% dos entrevistados afirmaram que não existe, ainda, trabalho interdisciplinar, ou seja, trabalha-se com disciplinas isoladas.

Com referência à *formação continuada*, aproximadamente, 67% afirmaram que os professores procuram se aperfeiçoar, por meio de participação em congressos, seminários etc. Entretanto, afirmaram também que, em ambas as Instituições não existem *um projeto de formação contínua*, que garanta a formação permanente dos professores e atenda às necessidades locais. Além disso, *acontecem* poucas reuniões de estudo e planejamento na Instituição. Diante disso, os professores procuram atualização, participando de congressos e apresentando os resultados de suas pesquisas no Brasil e no exterior.

No aspecto de sentir-se preparado para atender à *diversidade e à inclusão*, 67% dos depoimentos explicitaram que não se sentem preparados para atender a

estudantes com diferentes necessidades. Afirmaram, ainda, que o curso oferece um breve curso de Libras, que não os prepara suficientemente nem para atender aos estudantes surdos, e não há formação para o atendimento das outras necessidades físicas e/ou psicológicas; e nem para os distúrbios de comportamento, linguagem, dentre outros. Entretanto, significativo número de informantes ainda acredita que o Curso de Licenciatura cursado é de qualidade, pois há muita exigência e cobrança dos professores.

Por conseguinte, continuamos a investigação, com a questão: *As políticas para a formação docente com maior qualidade têm se efetivado? Em que medida?*

-Não totalmente. Falta valorização do profissional docente. (Disc.A. 1)

-Penso que falta maior investimento nesse aspecto. Há mais discurso do que prática referente à formação dos professores. (Disc. B.7).

-Penso que muita coisa tem sido feita, mas ainda não é suficiente para resolver todos os problemas. (Disc. B6).

- Professores ganham pouco, são muito cobrados, excesso de trabalho, pouco apoio... além da formação tem muita coisa a ser vista...(Disc.08)

Alguns estudantes acreditam que as políticas de formação de professores têm sido eficientes. Notam, entretanto, que há mais discursos políticos do que ações práticas para a garantia de uma formação de qualidade, que deveria incidir na melhoria da qualidade de ensino. Dessa forma, é evidente que os Currículos da formação inicial de professores, bem como da formação continuada, devem ser aperfeiçoados.

Para nos orientar nesse propósito o Ministério da Educação publicou a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Esta resolução explicita a preocupação com a formação, pois, no Art. 1º foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação.

Ainda na resolução o Art 2º traz

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, **Educação Profissional e Tecnológica**, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, art.2º). *Grifos nossos*

É importante destacar que existe uma intencionalidade expressa em relação à formação pedagógica (formação inicial e continuada): presume-se que ao estabelecer uma carga horária mínima, os conhecimentos pedagógicos são reforçados pela lei, como parte necessária e indispensável na formação.

Na visão de Dourado (2016) tal documento deve ser considerado na elaboração de projetos institucionais de formação, incluindo a licenciatura, com a garantia de propiciar uma formação orientada por sólidos aportes teóricos científicos e interdisciplinar, postulados na unidade entre a teoria e a prática, valorizando o trabalho como princípio educativo na formação do profissional docente, e considerando a pesquisa como adensamento do desenvolvimento cognitivo e formativo.

A Resolução traz, ainda, no parágrafo primeiro do Artigo 13,

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Foi regulamentado por lei o adensamento da carga horária da formação inicial, tanto como prática, que deve ser organizada de forma criativa na estrutura curricular das licenciaturas.

Essa orientação legal explicita a exigências dos cursos de Licenciatura que formam professores para a Educação Básica, em suas diferentes áreas e especificidades, adequem seus currículos e carga horária com o propósito de garantir sólida formação aos licenciados, tanto teórica como prática.

A necessidade de busca de inovação e aperfeiçoamento do Currículo de formação docente é uma realidade e agora tornou-se uma exigência para atender a Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015, apresentada acima e, ainda mais, para cumprir as metas do PNE/2014.

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela trouxe na Meta 15 a garantia, de que em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurado curso superior aos profissionais da educação. Estabelece também as estratégias para o alcance de tal empreitada. A aprovação do PNE traz fase supérflua para as políticas educacionais brasileiras, promovendo organicidade e

visibilidade para as metas a serem alcançadas para a educação nacional no decênio 2014/2024. Assim, [...] o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. (DOURADO p. 301, 2016).

Em outubro de 2017 o Ministério da Educação lança a Política Nacional de Formação de professores propondo a residência pedagógica. Como a tal legislação sobre ainda não foi regulamentada, muitas dúvidas pairam sobre os orçamentos e a efetividade dessa proposta.

A profissionalização docente representa um desafio, pois nem sempre os cursos de formação inicial conseguem superar a dicotomia entre a teoria e a prática. De acordo com Gatti (2012)

Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, onde se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato, nas instituições formadoras, para fazer esta rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. (GATTI, 2012, p.3)

As instituições universitárias precisam começar a repensar as lacunas que estão ficando na formação inicial do professor, pois segundo Gatti (2012), essas lacunas mostram que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisam ser totalmente repensadas, aproveitando as experiências exitosas e práticas escolares para somar à formação inicial docente.

Paulo Freire afirmou que os conteúdos não podem ser apresentados como “[...] retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (1997, p. 57), pois uma prática pedagógica desvinculada da reflexão, não levará à libertação e à transformação do homem. Se o estudante é visto como uma “vasilha”, onde se deposita os saberes e conhecimentos expressos no currículo, escolhidos como essenciais por aqueles que não pensam a ação pedagógica, haverá limitações nessa formação. O ato educativo tem de ser tratado como uma prática de criatividade, recheado de crítica construtiva e de transformação libertadora. O conhecimento, manifestado na apreensão de saberes bem elaborados, conduzem à invenção, à busca incessante, impaciente e contínua que os sujeitos realizam no mundo, com os outros semelhantes.

Contudo, a fragmentação do ensino nas licenciaturas é muito comum, tema que é confirmado nas pesquisas de Gatti (2012). O que se tem como hipótese é que a formação inicial de professores para a educação básica, presencial ou a distância, comumente é realizada de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e os diversos níveis de ensino.

Mediante tal contexto, destacamos que o novo Plano Nacional de Educação

PNE - 2014-2024 - (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014) traz entre suas diretrizes no Art.2º, no item IV - a garantia da “melhoria da qualidade da educação” e no item IX, a garantia de “valorização dos (das) profissionais da educação”.

Ademais, destacamos a Meta 13, na estratégia 13.4 garante

[...] promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES - integrando-os às demandas e necessidades das redes de Educação Básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as).

Formar professores bem formados é uma exigência para se alcançar uma educação pública de qualidade e acessível a toda população brasileira. E, como disse Saviani (2014, p.104) o foco da melhoria da educação pública está na defesa de que “[...] a qualidade será assegurada pela instituição de um sólido Sistema Nacional de Educação operado segundo metas claras definidas no Plano Nacional de Educação, que também deverá garantir os meios pelos quais as referidas metas serão atingidas.”

Ademais, subsidiados pelas ideias de Saviani (2014) defendemos a premissa de que não bastam as políticas e legislações, - que também são imprescindíveis - mas, além disso, é preciso oferecer meios como recursos, apoios e condições para que elas se concretizem, de fato.

A educação de *boa qualidade* é uma prática exercida por profissionais educadores, comprometidos com o desenvolvimento, sob todas as formas, da classe oprimida. Sem dúvida, a educação escolar de boa qualidade deve colaborar com a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e proporcionar-lhe recursos para viver bem, usufruindo dos bens sociais e culturais que, lamentavelmente, hoje são privilégio de poucos.

## 5 | CONCLUSÕES

Entre os estudantes dos cursos de licenciaturas das duas Universidades localizadas no interior de Minas Gerais, dentre os futuros professores, a maioria destaca a vantagem de estar cursando uma Universidade Pública e, sobretudo, a importância de ter professores com boa formação – mestres, doutores e pesquisadores –, mas percebem também as limitações destes na formação didática. Analisa-se as contradições do currículo dos cursos quanto à repetição de conteúdos, fragmentação, avaliação somativa, falta de integração entre os conteúdos, carência de formação pedagógica e pouca formação para o trabalho com a diversidade da escola pública e, especialmente, os estudantes com deficiência. Licenciandos e os professores que exercem a docência universitária afirmam que não há projeto institucional de formação contínua e planejamento coletivo dos formadores, na Instituição; o que

dificulta o trabalho interdisciplinar e a qualidade de ensino. Assim, não há cultura para se encontrar tempo para se reunir, planejar e estudar juntos. A atualização dos formadores acontece na participação em congressos, muitas vezes isolados.

A formação pedagógica dos cursos necessita aperfeiçoamento e redimensionamento, pois há carência de conteúdos como didática e psicologia da aprendizagem e educação. Os licenciandos e os atores da docência universitária sentem-se despreparados para a inclusão, ou seja, encontram-se inseguros em como atender a toda diversidade de estudantes presentes no sistema educacional dito democrático, portanto, aberto a todos. O conteúdo e discurso dos projetos políticos pedagógicos dos cursos são muito mais avançados do que aquilo que acontece, realmente, na prática cotidiana da sala de aula. Além disso, as condições de trabalho não colaboram com a viabilização de uma prática mais inovadora. Vale alertar que professores com formação precária e más condições de trabalho acabam por reproduzir tais condições, criando-se um círculo vicioso. Assim, a formação docente na Universidade Pública necessita de planejamento e maiores investimentos para a garantia, de fato, de professores e de educação de qualidade.

Os professores formadores, docentes dos cursos de graduação, confirmam que, ainda, não trabalham de forma interdisciplinar e que há limitações na formação continuada. Percebem limitações no currículo e reclamam das condições de trabalho. Na voz dos professores os problemas estão presentes na formação inicial e a formação contínua tem sido insuficiente para atender às necessidades e aos desafios que enfrentam na sala de aula. Tais problemas envolvem questões sociais, familiares, de saúde e políticas; exigem uma soma de esforços para serem superados.

As condições inadequadas para o trabalho docente, o excesso de trabalho e a desvalorização profissional são explicitadas tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Assim, forma-se um círculo vicioso: estudantes com formação básica insuficiente formam-se professores com limitações nos saberes e habilidades que, conseqüentemente, formarão outros estudantes com limitações na qualidade do ensino. Portanto, obviamente, a formação dos professores da Educação Superior incide radicalmente na formação inicial dos professores da Educação Básica.

Acreditamos que muito investimento tem sido feito na formação docente inicial e continuada. Mas, não o suficiente para garantir a melhoria da qualidade do ensino na escola pública e nem melhores condições de trabalho dos profissionais da área. Para que a educação brasileira seja mesmo democrática e inclusiva, precisamos de que as políticas educacionais ultrapassem os discursos e invistam, de fato, na concretização de uma Universidade Pública de boa qualidade, para todos e todas. Desse modo, a re-organização curricular dentro da Legislação atual deve ser um caminho promissor para melhorar a qualidade da formação do profissional docente.

A visão crítica sobre essa realidade e a união dos profissionais docentes com ações coletivas e interventivas, poderá mudar o quadro atual da formação nos cursos de Licenciatura da Universidade Pública. E, só assim, teremos professores bem

formados e que poderão contribuir com a construção de uma sociedade com maior inclusão social.

Por fim, percebemos que os investimentos em pesquisa, estudos, políticas educacionais viáveis, investimento sério nos salários, na formação, nas ações, na conscientização da sociedade, dentre outros, representam trabalho a ser realizado em longo prazo, conjuntamente, na busca de atenuar a precariedade em que se encontra a formação de professores para a Educação Básica, nos dias atuais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Justiça/CORDE. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: MJ/CORDE, 1994.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015.**

Disponível em: <<http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/RES-2-2015%20CPCNE,%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20em%20n%C3%ADvel%20superior.pdf>> Acesso : 20 out.2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento** – fundamentos epistemológicos e políticos. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998/2002. (Coleção Perspectiva; 5).

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba n. 16, jul./dez. 2014, p. 03-11. Disponível em: <[http://www.jpe.ufpr.br/n16\\_1.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n16_1.pdf)> Acesso em: 4 nov. 2016

FREIRE, Paulo. **Política e Educação:** ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, Número Especial, p. 423-442, maio/ago. 2012.

GOMES, Raphael. **INEP divulga dados do Censo Escolar 2010.** Estudo revela que matrículas diminuem antes do ingresso no Ensino Médio. Direitos da Criança e Adolescente. Disponível em< <http://www.direitosdacrianca.org.br/em-pauta/2010/12/brasil-registrou-mais-de-40-milhoes-de-matriculadas-na-rede-publica-em-2010>>. Acesso em 20 set. 2011.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff ; Palmira

Sevegnani. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. (Col. Cotidiano escolar), 2003.

OLIVEIRA, V.S.; SILVA, R.F. Ser bacharel e professor: Dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Rio Grande do Norte, Ano 28, Vol.2 193, 2012.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*. Por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANDER, Letícia. *Avaliação do MEC aponta qualidade baixa do ensino fundamental*. Folha de S.Paulo. Online. Brasília. 01.07.2006. Disponível em : <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18770.shtml>>. Acesso dia 05 set. 2009.

SAVIANI, D. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26.06.2014. Campinas, SP: Autores Associados. 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SEVERINO, Antônio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In. FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. da S. (Org.) *Gestão da Educação*. Impasses, perspectivas e compromissos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Sirley; VIZIM, Marli. *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas. SP: Mercado das Letras: Associação de Letras do Brasil-AL, 2001.

UNIVERSIDADE I. *Projeto Político Pedagógico*. Cursos de Licenciaturas. (mimeo), 2008.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-014-8

