



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL

BÁRBARA AKEMI SATO

**LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:
NOVOS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

BRASÍLIA – DF

2021

BÁRBARA AKEMI SATO

**LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:
NOVOS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – modalidade profissional da Universidade de Brasília - UnB como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da educação na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Remi Castioni

BRASÍLIA – DF

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS2531 Sato, Bárbara Akemi
Licenciaturas Interdisciplinares na Universidade de
Brasília: novos caminhos para a formação docente / Bárbara
Akemi Sato; orientador Remi Castioni. -- Brasília, 2021.
110 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Formação docente. 2. Licenciatura Interdisciplinar. 3.
BNC-Formação Inicial. 4. Anísio Teixeira. 5. PAS. I.
Castioni, Remi, orient. II. Título.

BÁRBARA AKEMI SATO

LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:
NOVOS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Remi Castioni - Presidente
Faculdade de Educação – UnB

Prof.^a Dra. Adriana Almeida Sales de Melo
Faculdade de Educação – UnB

Prof.^a Dra. Catarina Ianni Segatto
Universidade Federal do ABC - UFABC

Prof.^a Dra. Alcyone Vasconcelos
Suplente

Local: Brasília – DF
DEZEMBRO/2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me guiar e me proteger todos os dias. E por nunca me abandonar nessa jornada de vida, me dando força e renovando minha fé para continuar, sempre.

Agradeço aos meus pais, que sempre lutaram para que eu e meus irmãos pudéssemos ter acesso à educação, sem eles, eu não chegaria até aqui! Agradeço por todo o amor, ensinamentos e dedicação.

Aos meus irmãos e cunhadas, pelo carinho e torcida de sempre!

Ao meu esposo, por me incentivar a prosseguir nos estudos. E no meio deste projeto, vivemos uma pandemia e a chegada do nosso filho, Heitor – minha vida! Obrigada pelo companheirismo e por viver os meus sonhos.

Ao meu orientador, Professor Remi, pela competência, confiança e paciência no percurso desta pesquisa; e aos participantes desta banca pelas contribuições.

Aos amigos que o mestrado me trouxe, parceiros de jornada, Andressa Klosovski, Mônica Serafim, Nilvânia Cardoso, Roger Lima, que compartilharam conhecimento e me inspiraram a avançar.

À Universidade de Brasília, pela oportunidade de poder retornar, onde o sonho começou há mais de 20 anos; e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, por incentivar que seus servidores estudem e contribuam para uma educação de qualidade para aqueles que serão o futuro.

E aos meus amigos de sempre e de vida, que compreenderam minha ausência nesse período, e nem por isso deixaram de estar “por perto”, obrigada!

RESUMO

A dissertação teve como principal objetivo investigar como o acesso diferenciado pode proporcionar uma nova forma de ingresso e contribuir para atrair interessados à carreira docente do magistério da educação básica. A metodologia utilizada de natureza qualitativa, ancorou-se em fontes bibliográficas, análise documental e entrevistas semiestruturadas entre egressos de um dos programas conduzidos há alguns anos pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal. O Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE, serviu de referência para a proposição de um modelo de acesso à UnB, baseado nas escolhas que os estudantes terão que realizar no âmbito do novo ensino médio. Com base em tais escolhas propôs-se um acesso por grandes áreas, cujo percurso os estudantes desenvolverão ciclos formativos em formato interdisciplinar, com certificações intermediárias até fazerem a opção final para um eixo formativo profissional. Foram analisados normativos legais no contexto da educação nacional e especificamente sobre formação docente, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resolução CNE/CP nº 2/2017), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC/Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019). Como resultado dessa investigação, o Produto Técnico apresenta uma proposta de licenciatura interdisciplinar para a Universidade de Brasília, que dialoga com o Programa de Avaliação Seriada – PAS e, principalmente, resgata as ideias de Anísio Teixeira e o seu projeto inovador pensado para a Universidade de Brasília.

Palavras-chave: Formação Docente. Licenciatura Interdisciplinar. BNC-Fomação Inicial. Anísio Teixeira. PAS.

ABSTRACT

The main objective of the dissertation was to investigate how differentiated access can provide a new form of entry and contribute to attracting interested parties to teaching careers in basic education teaching. The methodology used was qualitative in its nature, based on bibliographic sources, document analysis and semi-structured interviews among graduates of one of the programs carried out a few years ago by the Faculty of Education of the University of Brasília in partnership with the Department of Education of the Federal District. The Pedagogy Course for Working Teachers at the Beginning of Schooling – PIE, served as a reference for the proposition of a model of access to UnB, based on the choices that students will have to make in the context of the new high school. Based on these choices, it was proposed the access by large areas, in which students will develop training cycles in an interdisciplinary format, with intermediate certifications until they make the final option for a professional training axis. Legal norms were analyzed in the context of national education and specifically on teacher training, such as the Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDB (Law nº 9,394/1996), the Common National Curriculum Base - BNCC (CNE/CP Resolution No. 2/2017), the Common National Base for the Initial Training of Basic Education Teachers - BNC/Training (Resolution CNE/CP No. 2/2019). As a result of this investigation, the Technical Product presents a proposal for an interdisciplinary degree for the University of Brasília, which dialogues with the Serial Assessment Program - PAS and, mainly, rescues the ideas of Anísio Teixeira and his innovative project designed for the University from Brasília.

Keywords: Teacher Training. Interdisciplinary Degree. BNC-Initial Formation. Anísio Teixeira. PAS.

LISTA DE QUADROS, FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

QUADRO 1: LINHA DO TEMPO DA ELABORAÇÃO DA BNCC	28
QUADRO 2: MARCOS NORMATIVOS RELATIVOS À BNCC	58
QUADRO 3: COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	60
QUADRO 4: RELAÇÃO DAS LI's COM A EDUCAÇÃO BÁSICA	73
FIGURA 1: LINHA DO TEMPO – PRINCIPAIS AÇÕES EDUCACIONAIS	42
FIGURA 2: FORMAS DE INGRESSO NA UNB	77
FIGURA 3: PROPOSTA DA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR	92
FIGURA 4: CARGA HORÁRIA DA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR	93
TABELA 1: EDITAL DO PAS 2018/2020 – INGRESSO EM 2/2021	77
GRÁFICO 1: INGRESSANTES E FORMANDOS EM TODOS OS CURSOS DE LICENCIATURA NA UNB (2013-2016).....	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BI – Bacharelado

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC-FORMAÇÃO - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA - Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CF/88 - Constituição Federal de 1988

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CUNI - Colégios Universitários

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD - Educação a Distância

ENEM - Exame Nacional Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNFI - Faculdade Nacional de Filosofia

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Leis de Diretrizes e de Bases da Educação Nacional

LI - Licenciatura

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAD-CLIC - Programa de Acesso Diferenciado aos Cursos de Licenciatura

PAR - Plano de Ações Articuladas
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAS - Programa de Avaliação Seriado
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC - Programa de Educação Continuada
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIE - Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCAP - Programa de Capacitação de Professores
PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em exercício
PROGESTÃO - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PT - Partido dos Trabalhadores
REUNI - Programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEMG - Secretaria de Educação de Minas Gerais
SESP - Secretaria de Educação de São Paulo
TCU - Tribunal de Contas da União
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia
UNB - Universidade de Brasília
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Metodologia	17
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO E OS CAMINHOS FORMATIVOS DA DOCÊNCIA NO BRASIL	22
CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INICIATIVAS DOS ÚLTIMOS TEMPOS NO BRASIL E NO MUNDO	35
2.1 Experiência internacional diante dos desafios da profissão docente	35
2.2 Iniciativas dos últimos tempos no Brasil	41
2.2.1 Base Nacional Comum Curricular – BNCC; Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – BNC/Formação e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores – BNC/Formação Continuada	57
CAPÍTULO 3. LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR PARA A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	65
3.1 Anísio Teixeira: Uma visão do futuro	66
3.2 BNCC: Implicações para a escola e os cursos de formação docente	68
3.3 Interdisciplinaridade na Formação Docente: Novas perspectivas	70
3.4 Referenciais Orientadores para o Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interdisciplinares (LI)	72
3.5 Universidade de Brasília: O legado de Anísio Teixeira interrompido pela terceira vez	74
3.6 PIE - UnB: Prática como pilar da formação	80
3.7 Licenciaturas Interdisciplinares na UnB: Um desafio necessário e urgente	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
PRODUTO TÉCNICO	104
APÊNDICES	108
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	108
Apêndice B – Roteiro de Entrevista com Professores	109

INTRODUÇÃO

Proposição do objeto da pesquisa

A presente pesquisa trata da formação docente, que está inserida dentro das políticas educacionais – um conceito amplo, complexo e urgente, e abordará os problemas que permeiam esse assunto, em especial a formação inicial de professores. Inúmeros normativos legais desencadearam diversos e fragmentados programas de formação docente ao longo dos últimos anos, que foram insuficientes para produzir os resultados que atendessem às necessidades atuais da escola da educação básica. A queda do número de estudantes interessados na carreira docente, a dicotomia entre a teoria e a prática na formação inicial diante das novas demandas da sala de aula, entre tantas outras questões, demonstram a necessidade de se (re)pensar os cursos formadores de docentes para a educação básica.

Atualmente a discussão de formação docente para a educação básica trata de vários problemas, tais como baixa atratividade para a carreira docente, escassez de profissionais para algumas disciplinas, adoecimento dos docentes, políticas de formação descontínuas, instabilidade na alocação dos recursos na área educacional, evasão dos estudantes de licenciatura, entre muitos outros. Segundo Gatti (2019), são persistentes e históricas as dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, para oferecer uma formação sólida, bem como recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remunerações adequadas.

A oferta da educação básica e a formação de professores deveriam estar entrelaçadas na execução das políticas educacionais, unindo prática e teoria, entretanto, percebe-se uma relação fragmentada e descontínua. Segundo Freire (1996), “(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sob a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 39). A formação de professores, como política pública, acompanhou o vagaroso processo com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, no qual revelou sucessivos governos com pouco interesse pela educação.

Torna-se fundamental investigar o perfil dos estudantes dos cursos de nível superior para a docência, para compreender os problemas relacionados ao acesso e à permanência nos cursos, bem como a atratividade da carreira docente. O Brasil possui grandes desigualdades no que se refere ao acesso à educação, à capacidade de prosseguir nos estudos e à qualidade da educação recebida, refletindo diretamente na escolha da profissão. A escolha por um curso de

licenciatura ou pedagogia, na maioria dos casos, está relacionada à possibilidade de ter um diploma de nível superior, com maiores chances de ingresso na Universidade, em relação aos cursos mais concorridos. Posteriormente, o início na carreira de professor da educação básica pública ocorre como oportunidade de se tornar um servidor público com algumas garantias, como menor tempo para aposentar, estabilidade e carga horária, comparadas à iniciativa privada. Essas constatações são para os que conseguem finalizar o curso, pois no caminho, vários abandonam a graduação, que resultam em desperdício de dinheiro público, quando a vaga abandonada é de universidade pública (GATTI, 2019).

Além disso, soma-se às constatações acima, as precárias condições de trabalho e os baixos salários, que propiciam um cenário pouco atrativo para quem quer ser professor. No Brasil, os professores recebem menos do que os profissionais com a mesma formação, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contrastando com outros países emergentes da América Latina, segundo dados da OCDE de 2020 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 202), embora a meta 17 do PNE estabeleça a equiparação salarial desses profissionais: “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”. Assim, os salários relativamente baixos afastam da profissão docente os alunos com melhor desempenho acadêmico. Todas essas questões refletem diretamente na sala de aula e na qualidade da educação, tornando a formação de professores um assunto complexo e urgente, que precisa de mudanças que englobem todas as questões envolvidas, principalmente os problemas que circundam o tema do acesso e permanência nos cursos formadores de professores da educação básica.

Nas últimas décadas, o Brasil implementou medidas importantes no âmbito educacional, especialmente voltadas para a Educação Básica. Desde a década de 1990 o Brasil e o mundo passaram por mudanças, que desencadearam alterações nas políticas públicas orientadas pelas demandas econômicas, sociais e políticas. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um conjunto de princípios no Capítulo da Educação, destacando a concepção de educação como direito fundamental social, além de disciplinar outras questões relevantes no campo educacional: gratuidade no ensino público em todos os níveis em estabelecimentos oficiais, ensino fundamental obrigatório e gratuito, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros pontos.

Com base na nova Constituição, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Lei nº 9.394/1996, instituindo a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica. Foi fixado o prazo de 10 anos para que os sistemas de ensino fizessem as devidas adequações à nova norma. Essa medida foi muito importante, pois, nessa época, a maioria dos professores do Ensino Fundamental possuíam somente formação de magistério em nível médio. Então, era necessário empreender tempo, esforço e investimento para formar esses docentes em nível superior (Gatti, 2009). O que desencadeou diversas políticas e programas educacionais voltados à formação docente nos anos seguintes, assunto que será abordado no próximo capítulo.

Em 2001 foi aprovado a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), com diretrizes e metas para os 10 anos seguintes, de 2001 a 2010. Destaca-se nesse plano a aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação e a inclusão de capítulos específicos sobre o magistério da educação básica e educação a distância. Já o atual PNE (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, trouxe vinte metas, sendo quatro centradas na formação e valorização do professor da educação básica, meta 15 (formação de professores), meta 16 (formação continuada e pós-graduação de professores), meta 17 (valorização do professor) e 18 (plano de carreira docente).

A primeira DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 2002, por meio da Resolução n.1/2002, que seria posteriormente substituída pela Resolução n.2/2015, e depois pela atual Resolução CNE/CP nº 2/2019, denominada BNC-Formação, em atendimento a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Foram muitos os normativos legais que disciplinaram questões relativas a educação e, especificamente, a formação docente, nos últimos anos, no intuito de perseguir uma educação de qualidade para o aluno da Educação Básica. Assim, visando atender os professores em exercício que ainda não possuíam a formação superior necessária, foi aprovada a Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017 (Anexo A), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de autoria do Senador Cristovam Buarque, que tramitou no Congresso Nacional por uma década:

Art. 1º Esta Lei estabelece o direito de ingresso de profissionais do magistério a cursos de formação de professores, em nível de graduação, por meio de processo seletivo especial.

Art. 2º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida do seguinte art. 62-B:

"Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação.

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos.

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa." (BRASIL, 2017, Art. 62)

Diante dos problemas apontados e da nova legislação introduzida na LDB, os pesquisadores Castioni, Dutra e Kunz (2019) fizeram um estudo baseado nessa nova legislação a fim de proporcionar uma alteração da política de acesso à educação superior, por meio do rearranjo das estratégias de ingresso de forma a contemplar os docentes da educação básica:

Essa proposta possibilita a otimização do financiamento direto na educação básica como forma de valorização docente, já que se trata de uma proposição de boa gestão dos recursos públicos com aplicação direta na formação dos professores da educação básica. Essa medida impulsiona o acesso dos docentes aos cursos de pedagogia e de outras licenciaturas sem a necessidade de realizar o exame vestibular. Os estudantes (assim como a toda a sociedade) serão os maiores beneficiários, pois poderão contar com profissionais qualificados trabalhando na rede pública de educação básica, ministrando os componentes curriculares que atuam. (CASTIONI, DUTRA, KUNZ, 2019, p. 365)

Nesse contexto, a presente pesquisa apresenta um novo modelo de acesso às licenciaturas, com uma formação interdisciplinar tendo a prática como ponto central, a fim de superar as formações tradicionais, fragmentadas e distantes da realidade escolar. Espera-se, assim, formar professores que superem o ensino conteudista e permitam que seus alunos utilizem os aprendizados na aplicação de resolução de problemas, não só dos conhecimentos específicos aprendidos, mas da vivência do dia a dia. Espera-se, também, diminuir o abandono dos referidos cursos, que reflete na sala de aula, como falta de profissionais habilitados para

ministrar matérias específicas, como física, por exemplo. Para tanto, será analisada a experiência exitosa do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização - PIE ministrado na Universidade de Brasília – UnB aos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF entre os anos de 2001 e 2005; e outras experiências recentes.

O PIE ministrado na Universidade de Brasília – UnB era oferecido aos professores leigos em efetivo exercício, que obtinham o aprofundamento teórico na sala de aula da Universidade, mas ao mesmo tempo também tinham a sala de aula da escola como laboratório da prática docente, unindo teoria e prática ao longo da formação. Foi um projeto bem sucedido e por esse motivo será abordado como uma conduta inspiradora, e, neste trabalho, terá uma abrangência maior: atrair quem quer ser professor da Educação Básica mediante acesso a um novo modelo de licenciatura interdisciplinar na Universidade de Brasília. Esse curso, o PIE, diferente dos demais cursos voltados para docência, conseguiu abordar a prática de forma diferente dentro da Universidade, assim, seu estudo poderá contribuir com uma mudança de perfil na formação dos novos profissionais. Os futuros professores precisam estar sintonizados com as necessidades dos alunos e com os novos itinerários formativos, que são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudos e outras atividades, que os estudantes do ensino médio poderão escolher. As mudanças contempladas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC visam as novas demandas do mundo do trabalho, aproximando o aprendizado da escola à realidade dos dias de hoje, principalmente no ensino médio, etapa que se aproxima da escolha da carreira profissional.

A presente pesquisa será ancorada na abordagem qualitativa de investigação, em que serão realizadas, como procedimento metodológico: a pesquisa bibliográfica, por meio da análise de estudos dispostos em livros, dissertações, teses e periódicos; a pesquisa documental, em que serão analisados normativos legais, instruções normativas e planos orientadores; e em entrevistas semiestruturadas, com alguns alunos egressos do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização - PIE, realizado entre os anos de 2001 e 2005, a fim de resgatar a memória desse projeto desenvolvido pela Universidade de Brasília - UnB em conjunto com a SEDF.

Diante desse contexto, este estudo permitirá uma análise dos problemas e fatores que circundam o acesso à formação docente, e, para tanto, a presente pesquisa está atrelada ao seguinte **objetivo geral: Investigar como o acesso diferenciado pode proporcionar uma**

nova forma de ingresso e contribuir para atrair interessados à carreira docente do magistério da educação básica.

Os objetivos específicos são:

1. Compreender os aspectos históricos e os caminhos formativos da docência no Brasil até os dias atuais;
2. Analisar as políticas e programas de formação docente para a educação básica brasileira implementados nos últimos anos e suas legislações correlatas, especialmente os desdobramentos decorrentes da instituição e implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC; bem como as últimas iniciativas internacionais que buscaram melhorias educacionais;
3. Propor modelo de licenciatura interdisciplinar para a Universidade de Brasília, partindo da Lei nº 13.478/2017 e tendo o Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE) ministrado na UnB como referência.

METODOLOGIA

O presente estudo busca a compreensão de uma situação complexa, e para tanto se pautará por uma abordagem qualitativa, conceituada na visão de Creswell (2010, p. 26) como “(...) um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Nessa perspectiva, deve se ter em conta a todo o momento que aqueles “que se envolvem nessa forma de investigação apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que honra um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação” (Creswell, 2010, p.26). Para tanto, iremos detalhar os caminhos que serão percorridos a fim de alcançar o objetivo geral e específicos aqui propostos e, desta forma, a metodologia utilizada contribuirá para esclarecer como o acesso diferenciado pode proporcionar uma nova forma de ingresso e contribuir para atrair interessados à carreira docente do magistério da educação básica.

Para Creswell (2010, p. 209), a pesquisa qualitativa “emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta de dados, análise e interpretação dos dados”, tendo como principais características: a) escolha de ambiente natural onde se vivencia o problema; b) coleta dos dados realizada pessoalmente pelo investigador; c) a utilização de múltiplas fontes de dados que posteriormente são categorizadas e analisadas; d) análise de dados indutiva na qual o pesquisador tem liberdade para criação de padrões,

categorias e temas; e) busca compreender os significados dos participantes; f) se constitui por meio de um projeto emergente, onde o plano inicial vai sendo repensado durante o decorrer do estudo; g) tem caráter interpretativo e; h) se constitui dentro de uma perspectiva holística, buscando construir um quadro complexo do problema ou questão estudada.

Para o conhecimento e o mapeamento do campo de estudo da realização deste trabalho que propõe um novo modelo de acesso às licenciaturas, baseado no Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE, faz-se necessário que o pesquisador tenha familiaridade com a demanda de investigação. Diante disso, como proposta de pesquisa de campo foi realizada uma análise qualitativa com entrevistas semiestruturadas com dois egressos do PIE e um professor-mediador, todos professores da SEDF, no intuito de esclarecer alguns pontos, confirmar ou complementar os dados já obtidos por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental.

O referido estudo, por seu caráter qualitativo e por se aprofundar em um fenômeno social complexo, realizou-se também pela estratégia metodológica do Estudo de Caso que tem por objetivo “a exploração e tentativa de descobrir problemáticas novas, de renovar perspectivas existentes e de sugerir hipóteses profundas” (AMADO, 2014, p. 121). Os dados que embasam essa pesquisa foram coletados utilizando as seguintes estratégias: Análise documental, estudo bibliográfico, e Entrevistas Semiestruturadas. Tais estratégias serão detalhadas e servirão para embasar a análise de dados.

Inicialmente, foi empreendida a análise documental, que se caracteriza como uma fase preliminar para a construção de um acervo ou banco de dados para a pesquisa, já que “permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)” (BARDIN, 2010, p. 46), facilitando dessa forma a extração de seus sentidos.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Assim, foram analisados normativos legais no contexto da educação nacional e especificamente sobre formação docente, tais como, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), Lei nº 13.478/2017, que alterou a LDB, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional

Comum Curricular – BNCC, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC/Formação, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC/Formação Continuada. Esses documentos foram de extrema importância para fundamentar e nortear a presente pesquisa, contextualizando o momento político no qual o país se encontrava.

A pesquisa bibliográfica será utilizada a fim de aprofundar a discussão sobre o assunto abordado, sendo fundamental conhecer o que já foi pesquisado e prosseguir para além do que já existe. A construção do referencial teórico ocorreu a partir de estudos e pesquisas de artigos e de estudos científicos em portais como a Scientific Electronic Library Online – SciELO, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, Publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Repositório Institucional da Universidade de Brasília e Revistas que tratam do tema formação docente, bem como de leituras efetuadas durante a realização de disciplinas ao longo do curso de mestrado e das indicações de literatura feitas pela orientador deste trabalho. Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica,

[...] ou de fontes secundária, abrange toda bibliografia já tomada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, até os meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e áudio visuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos, por alguma forma quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183)

Assim, buscando um aporte teórico e tendo como referência “formação docente” como descritor principal, citamos algumas das principais referências utilizadas nesse estudo, como Saviani (2004) que nos trouxe uma retrospectiva da escola ao longo do século XX; Gatti (2011), (2014), (2019), que fez um estado da arte e um estudo recente dos novos cenários de formação no Brasil. Abrucio e Segatto (2021) também fizeram uma importante pesquisa, publicada este ano, acerca das principais iniciativas empreendidas em alguns países que lograram êxito em políticas educacionais. As pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP acerca da BNCC, publicadas em 2020 na revista “Em Aberto”. A obra do grande educador brasileiro Anísio Teixeira (1956), (1969), que foi idealizador das grandes

mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20. Castioni, Dutra e Kunz (2019) fizeram um estudo baseado na alteração da LDB, visando uma nova proposta na política de acesso à educação superior, por meio do rearranjo das estratégias de ingresso na educação superior de forma a contemplar os docentes da educação básica. Filho (2014), (2017), abordou em sua pesquisa a inovadora formação realizada na Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, também baseada nas ideias de Anísio Teixeira.

Em relação ao uso e objetivos da análise documental em estudos de caso Yin (2001, p. 109) afirma que ao se realizar estudos de caso, os documentos tem função primordial de corroborar ou refutar as evidências oriundas de outras fontes, pois em sua visão caso ocorra de “uma prova documental contradizer algum dado prévio, ao invés de corroborá-lo, o pesquisador do estudo de caso possui razões claras e específicas para pesquisar o tópico de estudo com mais profundidade”.

Nesse sentido, Gil (2008) chama a atenção que devido ao fato de parte significativa dos documentos utilizados em investigações não terem recebido nenhum tratamento analítico, como é o caso de boa parte dos documentos que comporão essa pesquisa, torna-se necessária a análise de seus dados, devendo ser feita em observância aos objetivos e ao plano da pesquisa por meio de um plano de análise específico.

Para as pesquisas qualitativas, as entrevistas são de extrema importância, a fim de compreenderos as impressões dos sujeitos sobre a realidade estudada. Para Gil (2008, p. 109) “pode-se definir como entrevista a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado, e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”, se constituindo uma forma de interação entre o investigador e o indivíduo que lhe serve como fonte de informação.

Em relação à sua classificação, a literatura tem apresentado em linhas gerais as seguintes tipologias: entrevista informal, entrevista estruturada e entrevista semiestruturada sendo que a última será a que utilizaremos nesse estudo. Na entrevista semiestruturada “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter” (Amado, 2014, p. 182) e, no decorrer da entrevista, no momento da “interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (AMADO, 2014, 182).

A estratégia para a análise dos dados da pesquisa, a ser feita de maneira concomitante à obtenção dos dados, será feita por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). De acordo com Bardin (2010), a análise de conteúdo está organizada em três etapas distintas: pré-

análise, que se constitui na seleção do material e sistematização das ideias iniciais; Exploração do material, que pode ser definida como a etapa em que os materiais são explorados com a definição de categorias, fazendo nesse momento a descrição analítica do material; e por fim a fase de tratamento dos dados, inferências e interpretações dos resultados.

Para tanto, a dissertação será estruturada em três capítulos, além desta introdução, das considerações finais e do Produto Técnico, conforme exigência do regulamento do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Modalidade Profissional de 2019 da Universidade de Brasília – UNB:

Capítulo 1: O primeiro capítulo aborda os caminhos históricos da educação brasileira, desde antes da Proclamação da República até os dias atuais, compreendendo as trajetórias política e social do Brasil que definiram as políticas públicas educacionais e de formação de professores.

Capítulo 2: O segundo capítulo apresenta as iniciativas dos últimos tempos no Brasil e no mundo. Foram abordadas algumas iniciativas internacionais com foco em melhorias educacionais, destacando que os países que lograram êxito tiveram a formação docente como principal política pública. Também foram analisadas as políticas e programas de formação docente no Brasil implementados nos últimos anos e suas legislações, possibilitando entender como os efeitos das discontinuidades dos programas de formação docente repercutiram na sala de aula e nos indicadores da educação. Destaca-se o debate acerca da construção de uma referência curricular nacional e comum no Brasil, com a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e, posteriormente, BNC-Formação e BNC – Formação Continuada.

Capítulo 3: Por último apresenta-se uma proposta de um novo modelo de licenciatura interdisciplinar que atenda às necessidades do aluno dentro da sala de aula, diante da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC e BNCC – Formação, para que o professor dialogue com as novas demandas da escola e da sociedade, superando os problemas da evasão de estudantes de licenciaturas e pedagogia. Para tanto foi analisada a experiência da UnB com o Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE e extraíndo seus pontos positivos.

CAPITULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - ASPECTOS HISTÓRICOS E OS CAMINHOS FORMATIVOS DA DOCÊNCIA NO BRASIL

Os caminhos e descaminhos da formação de professores no Brasil foram construídos em resposta aos objetivos econômicos e pela especificidade de cada momento. A diversidade de intenções que caracterizaram o percurso mostra impasses, contradições e situações que enredam a formação docente frente aos antigos e novos problemas postulados pelos cenários sociais do país (GATTI, 2019). Torna-se extremamente importante entender o contexto histórico para compreender a atual situação da educação brasileira. Esses caminhos remontam o século XIX, com a pedagogia jesuítica (1549-1759), até a implantação da escola pública propriamente dita, período que se inicia em 1890, com destaque para os seguintes períodos:

1º criação das escolas primárias nos estados impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano (1890-1931); 2º regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador (1931-1961); 3º unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo as redes pública nas suas três instâncias, municipal, estadual e federal, e privada que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (1961-2001). (SAVIANI, 2004)

Uma das primeiras tentativas de formação de professores no Brasil ocorreu no início do século XIX, com a instalação das escolas de ensino mútuo, ou método Lancaster, empregado na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX, no qual os professores trabalhavam com os mais capacitados e estes ensinavam aos demais, o que multiplicava as possibilidades de ensino. Esse método foi substituído somente com o surgimento das Escolas Normais. A criação da primeira escola normal brasileira ocorreu na província do Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 10, de 1835. Nas décadas seguinte surgiram diversas escolas normais nas províncias do país. A implantação das escolas normais não produziu os resultados esperados, seja por falta de engajamento de uma população predominantemente agrária e marcada pela escravidão ou pela ausência de interesse pelo magistério (GOMEZ; RAMOS, 2018).

Com a abolição da escravatura em 1888 e a proclamação da república em 1889 esperava-se que o novo regime assumisse a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, porém essa discussão sequer fazia parte das massas populares, mas somente da elite da sociedade. No início da República, o Brasil padecia com o 85% da população analfabeta e praticamente sem investimento na área educacional (GOMEZ; RAMOS, 2018).

O Brasil é uma República Federativa desde 1889, quando o Decreto nº 01 de 15/11/1889 determinou: “Fica proclamada provisoriamente e decretada como a forma de governo da nação brasileira – a República Federativa”. Mas muito antes desse marco, em 1834, o Brasil já delineava um federalismo educacional, quando o Ato Adicional – Lei nº 16, de 12/08/1834, no §2º do art. 10, adotou a descentralização do ensino primário, atribuindo às Províncias competência legislativa “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”.

Iniciava-se, em nosso país, ainda que imperial e centralizado, um federalismo educacional e, com ele, uma duplicidade de redes de ensino. Ademais se assinala que foram confiados às Províncias impostos de menor valor. Desse modo, nosso sistema escolar nasceu sob o signo de um sistema sociopolítico oligárquico e elitista. Oligárquico pela dominação de pequenos grupos localistas, e elitistas pela sua destinação aos livres e, com a ignominiosa escravatura, pela proibição do acesso à escola aos escravos. (CURY, 2007 p.118)

O período compreendido entre 1889 e 1930, também conhecido como “República Velha” ou “República dos Coronéis” manteve o federalismo educacional anteriormente instituído pelo Ato Adicional de 1834, deixando sob responsabilidade dos Estados declarar ou não a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Em 1911, ocorreu a Reforma Rivadávia Corrêa, essa medida ficou conhecida como a reforma que desoficializou o ensino brasileiro.

Após a Revolução de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1932, em resposta às disputas políticas do novo Ministério, foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, encabeçado por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre tantos outros, que demonstravam sua força, principalmente pelo lugar que cada um ocupava no cenário educacional e político do momento. “...todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (MANIFESTO, 1984, p.407). De acordo com Saviani (2004), esse documento influenciou o texto da Constituição de 1934 e os ideários educacionais do país, como a questão da formação de professores, que agora estava voltada para os docentes do ensino secundário, já que para os professores primários a solução foi a criação das escolas normais.

Segundo Vidal (2013), o Manifesto reivindicava a renovação educacional brasileira e seu texto continha um triplo propósito: a defesa de princípios gerais com novos ideais da educação, como laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, em contraposição à educação tradicional; a reunião de 26 assinaturas criando um personagem coletivo: os pioneiros da

educação nova; e ser um marco fundador no debate educativo brasileiro, descaracterizando as investidas fracassadas anteriores na arena educacional, concebidas como escola tradicional.

Reler o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* nos dias de hoje implica percebê-lo como peça política do debate educacional situado no início dos anos 1930, indiciando os grupos em disputa e o movimento, operado pelo texto, de resignificação das propostas educativas e dos objetos em confronto com o propósito explícito de orientar as políticas educativas do novo Ministério da Educação e Saúde. Implica também compreendê-lo como monumento da memória educacional brasileira, muitas vezes revisitado pelos próprios pioneiros ao longo do tempo como estratégia de legitimação de intervenção no campo educacional. Esvaziado das condições de emergência, o *Manifesto* sobreviveu como uma carta de princípios pedagógicos, como um marco em prol de uma escola renovada, mas principalmente em defesa da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país. (VIDAL, 2013, p. 586)

Anísio Teixeira nos fez um alerta há mais de cinquenta anos, que se encaixa no atual cenário da educação brasileira e, principalmente, nos revela o quanto esse assunto continua sendo um “desespero mudo pela ação”, como ele descreve:

Confesso que não venho até aqui falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem recorrer à legislação do país a respeito da educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaímos-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isto mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação. (Anísio Teixeira, 1947)

Anísio Teixeira nasceu em 1900 em Caetité - BA e morreu em 1971, no Rio de Janeiro, em circunstâncias ainda hoje questionadas (ROCHA, 2019); formou-se em Direito em 1922, mas dedicou sua vida à educação, principalmente pela luta da escola pública, tornando-se um dos educadores mais importantes da história do Brasil. Em 1924, foi nomeado Inspetor Geral do Ensino na Bahia e logo depois foi à Europa e Estados Unidos para conhecer novos sistemas de ensino, com o intuito de aperfeiçoar os serviços de educação no Estado. Em 1928 fez um curso de especialização em Nova Iorque, recebendo o título de Master of Arts, ocasião em que conheceu o influente filósofo e educador John Dewey, cujas ideias passou a difundir no Brasil. John Dewey foi um convicto defensor da sociedade democrática, defendendo em suas teorias a educação como uma reconstrução e reorganização contínua da experiência, e suas ideias sobre educação tornaram-se mundialmente influentes para sua época.

O texto legislativo do Decreto-Lei nº 1.190 de 1939 inicia, no Brasil, a lista dos normativos legais que regem a formação docente no país, estabelecendo a necessidade de uma formação específica para habilitar o exercício do magistério no ensino secundário e normal, que antes era uma tarefa exercida por bacharéis. Embora esse Decreto regulasse o funcionamento da Faculdade Nacional de Filosofia – FNFI, essa instituição era referência para as demais escolas de nível superior, se estendendo a determinação pelo restante do país (FREITAS; SELLES, 2021). Esse mesmo Decreto foi também responsável por estabelecer nacionalmente o formato de formação 3+1, criado na Universidade de São Paulo, que consistia a formação do professor por 3 anos de bacharelado acrescido de um ano de disciplinas pedagógicas para obtenção da licenciatura, o quarto ano era denominado curso de didática, que consistia nas seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 1939).

Mas somente em 1946, sete anos depois, o presidente eleito após o fim da Ditadura do Estado Novo (1945), editou o Decreto Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, com a aparição pela primeira vez da palavra *prática* - em oposição à teoria: “Para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação (...) (BRASIL, 1946). E em 1961 foi aprovada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, no governo de de João Goulart, no qual foi citada a primeira vez o termo *estágio*: “Prática do Ensino, sob forma de estágio supervisionado” (BRASIL, 1946). “Após essas primeiras menções, tanto “prática” quanto “estágio” passaram a constituir elementos da memória do objeto (Amorim, 2009) dos cursos de licenciatura, sempre reatualizados em normativas federais (...) (FREITAS; SELLES, 2021, p.7).

Com o golpe militar em 1964, o Brasil entra em um período marcado por políticas de desenvolvimento econômico e, por questões ligadas ao mundo do trabalho, a ampliação da escolarização era uma necessidade do país. Em contrapartida, o financiamento da educação não acompanhou o crescimento educacional público, evidenciando pouquíssimas ações políticas concretas na área educacional, ou nenhuma, no caso específico da formação de professores (GATTI, 2019). Depois do golpe de 1964, a Constituição de 1967 ampliou a educação obrigatória para oito anos, retirando a vinculação de um percentual de impostos para a educação. Dos anos sessenta à meados dos anos oitenta, as instituições particulares, enxergando a lacuna na formação docente, inicia uma escassa oferta de formação de professores em nível superior. No início da década de oitenta, em resposta à falta de formação, foram criados os

Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, em tempo integral e com bolsas de estudos, mas aos poucos esses Centros foram extintos.

A discussão acerca da dimensão profissional da docência ficou em evidência no processo constituinte, na luta em favor da democracia. Os debates acerca dos problemas educacionais do país e a necessidade da valorização dos profissionais do ensino propiciaram um cenário de tentativas de construções de políticas públicas. A ideia de que o trabalho de ensinar parece fácil carregava uma série de consequências sobre o desafio de preparar futuros profissionais para o magistério.

A Constituição Federal de 1988 institucionalizou avanços significativos na ampliação dos direitos sociais, políticos e garantias fundamentais, estabelecendo competências concorrentes para a maioria das políticas sociais brasileiras. Segundo Arretche (2004), essa distribuição de competências é propícia para produzir superposição de ações, desigualdades territoriais na provisão de serviços e multiplicidade de pontos de veto no processo decisório. É exatamente nesse contexto, de sobreposições e descontinuidades de ações, que são desenvolvidas as políticas de formação docente da Educação Básica no país, refletindo diretamente dentro da sala de aula e nos baixos índices de educação.

No art. 22, inciso XXIV, da Constituição Federal de 1988, consta a competência privativa da União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Essa competência já estava presente, ainda que de diferentes formas, nas Constituições de 1934, 1937, 1946 e 1967, e somente duas leis de diretrizes e bases da educação nacional foram editadas nesse período: 1961, decorrente da Constituição de 1946, e a atual, de 1996, decorrente da Constituição de 1988. “As demais Constituições provocaram apenas a emissão de leis parciais referentes a níveis e modalidades de ensino, como é o caso das leis orgânicas da Reforma Capanema dos anos 1930 e 1940, da Reforma Universitária, por meio da Lei n. 5.540 (1968) e do ensino de primeiro e segundo graus, por meio da Lei n. 5.692 (1971)” (GOMES; RAMOS, 2018, p. 3).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB foi aprovada em 1996, e vem tratar da formação de professores em capítulo específico, propondo a formação de todos os professores para a educação básica em nível superior e, à época, propondo o prazo de dez anos para seu cumprimento. A LDB propiciou uma expansão dos cursos de graduação voltados para a formação de professores a partir dos anos 2000, principalmente para atender a formação de professores dos anos iniciais da escolaridade, pois para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio já era anteriormente exigida a formação nesse nível.

Foi instituída a Década da Educação, a vigorar a partir de dezembro de 1997, em resposta à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada em Jomtien na Tailândia em 1990, que determinava à União encaminhar ao Poder Legislativo, no prazo de um ano, o Plano Nacional de Educação - PNE. Nesse período, o mundo passava por grandes transformações, que influenciaram o Brasil e suas políticas públicas.

O presidente Fernando Henrique Cardoso, que governou o país de 1995 a 2002, aderiu ao Consenso de Washington, cuja orientação neoliberal baseada na descentralização das políticas sociais desencadeou um redesenho do Estado. Seu governo foi marcado pela estabilidade econômica, possibilitando uma reforma do Estado brasileiro, orientada por essas ideias, como racionalização e privatização de empresas públicas. Assim, as políticas educacionais brasileiras passaram por ajustes para atender às demandas da nova ordem do capital e aos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios. (OLIVEIRA, 2009, p.6)

Diversas iniciativas na área educacional foram implementadas no governo FHC, como a redefinição dos currículos, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); o estabelecimento de um Conselho Nacional de Educação (CNE); a projeção de políticas avaliativas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (Provão); a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O SAEB é realizado periodicamente pelo Inep e tem por objetivo, no âmbito da Educação Básica, avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; o que garantiu posteriormente a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Esses mecanismos possibilitaram produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação e, quando

possível, para os municípios e as instituições escolares, desencadeando políticas de equidade como a criação do FUNDEF.

A criação do FUNDEF impactou diretamente a oferta da rede pública de ensino, aumentando o compromisso dos municípios com a educação. Atualmente o Município oferta a maior parte das matrículas da educação básica, ficando responsável pela contratação dos profissionais docentes que irão lecionar nas escolas. Todas as questões produzidas em nível nacional reverberam no nível municipal, por isso torna-se fundamental a coordenação nacional diante da elaboração e execução das políticas públicas. Sistemas de avaliação como SAEB e a criação de um Base Nacional Comum Curricular – BNCC são mecanismos de coordenação importantes, que impactam diretamente os municípios, executores das políticas públicas, mas também entes federativos mais frágeis do arranjo federativo, principalmente pela falta de capacidade financeira e as grandes disparidades entre esses entes.

No período compreendido entre 2003 e 2010, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores – PT, foi marcado por muitas políticas sociais dirigidas aos setores mais vulneráveis da população. Foram apresentadas algumas iniciativas no âmbito educacional, marcadas muito mais por permanências do que por rupturas em relação ao governo anterior.

Vale destacar que, embora o investimento público tenha tido como prioridade a promoção da educação básica, beneficiando as camadas mais pobres da população, os recursos destinados ao sistema universitário cresceram de forma exponencial. O investimento do MEC em educação superior quase triplicou desde 2003 até 2012, passando, em valores constantes, de 10,7 a 27,4 bilhões de reais. Mesma tendência experimentou o investimento nas universidades federais, aumentando de 10,3 a 25,2 bilhões de reais. (GENTILI, STUBRIN, 2013, p. 23)

Como resultado de discussões acerca do incremento da qualidade na educação, que ganhou força após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inicia em 2015 a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

QUADRO 1. LINHA DO TEMPO DA ELABORAÇÃO DA BNCC E LEGISLAÇÕES CORRELATAS

2015	1ª versão da BNCC	A Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015 instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Em outubro, tem início a consulta pública para a construção da 1ª versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas.
2016	2ª versão da BNCC	Em março, após 12 milhões de contribuições, a primeira versão do documento é finalizada. Em agosto, começa a ser redigida a 3ª versão.

2017	3ª versão da BNCC	Em abril, o MEC entregou a 3ª versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação – CNE. O CNE elaborou parecer e projeto de resolução sobre a BNCC e homologou as etapas da educação infantil e educação fundamental, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.
2018	Implementação da BNCC	Foi promulgada a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular -- ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.
2018	BNCC – Ensino Médio	Em abril, o MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação o documento da etapa do ensino médio, concluindo a BNCC da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.
2019	BNC – Formação	Em dezembro foi instituída a BNC – Formação por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.
2020	BNC – Formação Continuada	Em outubro foi instituída a BNC – Formação Continuada por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada)
2021	Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares	Em junho foi instituído o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, por meio da Portaria MEC nº 412, de 17 de junho de 2021, tendo como um dos objetivos do Programa promover a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de educação básica e à BNC-Formação Inicial.

Fonte: (Brasil, MEC, 2015) (Brasil, MEC, 2017), (Brasil, MEC, 2018), (Brasil, MEC, 2018b), (Brasil, MEC, 2019), (Brasil, MEC, 2020), (Brasil, MEC, 2021). Elaboração própria.

O então presidente Michel Temer assumiu o governo, entre agosto de 2016 e dezembro 2018, após o impeachment de Dilma Rousseff, e enviou ao Congresso Nacional uma medida de contenção de gastos, aprovando a Proposta de Emenda Constitucional - PEC 95/2016 com o apoio parlamentar, que ficou conhecida como a Lei do Teto de Gastos. Segundo Martins (p.

236, 2018), “o problema principal da PEC/95 é menos normativo que cultural – propõe uma cultura de austeridade em sacrifício das políticas educacionais e contra o espírito da Constituição Cidadã, que completa trinta anos.”

Mas as articulações para aprovação da BNCC se iniciaram antes disso, na gestão do professor e ex-ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, que liderou o MEC entre abril e outubro de 2015. Segundo o ex-ministro, “o papel básico da escola, de qualquer ordem que seja, é aceitar a pessoa na sua diversidade. A escola não deve doutrinar em nenhuma direção. (...) esse também deve ser o princípio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.” (RIBEIRO, p. 25, 2017). Ribeiro também alertou sobre os impactos na formação docente:

Os gestores, nesse caso estou falando do MEC, dos secretários municipais e estaduais de Educação, todos os quais ocupam seus cargos indicados por governantes eleitos – e que, portanto, têm um dever importante em relação à população e à legitimidade democrática por terem sido indicados a partir de uma escolha do povo. Eles querem que se aprenda mais como ensinar. O problema sério que gera muita discussão é que, na formação de professores, nem sempre se aprende como ensinar, seja História, Geografia ou Filosofia. (RIBEIRO, p. 26, 2017).

Existem grandes desigualdades sociais e educacionais no Brasil, e a BNCC foi criada com a necessidade de ampliar a equidade no sistema educacional brasileiro. Segundo NETO (p. 123, 2018), “(...) devido a questão socioeconômica, crianças e jovens têm condições de aprendizagem diferente das que têm outras condições, então nós temos que vencer isso para permitir que todos tenham igualdades e oportunidades quando terminarem a educação básica”. A BNCC contemplou a formação integral dos estudantes de maneira a integrar três grupos de competências: cognitivas, comunicativas e socioemocionais. A competência socioemocional é um grande avanço para a educação brasileira:

Essa foi uma questão muito discutida, de que o processo educacional deve contemplar a parte cognitiva, mas tem outras dimensões não cognitivas que também devem fazer parte desse processo. A questão, por exemplo, da relação com o outro é muito importante, ou seja, uma educação em que a criança ao mesmo tempo que tem um crescimento pessoal também tem um conhecimento em relação a viver em sociedade. Contemplar essas dimensões foi um avanço, pois são inerentes ao processo educacional. (NETO, p.124, 2018).

A formação de professores e as diretrizes dos cursos de pedagogia e licenciatura precisam atender às novas necessidades da sala de aula, diante da BNCC, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada. Essas mudanças atingem não somente professores e alunos, mas toda a sociedade, tendo em vista que a educação é estruturante, com reflexos nas relações de

trabalho e qualidade de vida, bem como na inserção do cidadão nas discussões políticas e sociais do país. A interdisciplinaridade deverá nortear o professor dentro da sala de aula, e a formação focada somente na dimensão do conhecimento deverá ser superada, dando espaço, também, às dimensões da prática e engajamento, que são as três dimensões constantes na BNCC. Os cursos de licenciaturas e pedagogia continuam voltados para as disciplinas específicas do currículo da escola básica, sem se preocupar com uma formação em educação integrada e interdisciplinar, perpetuando a cultura dominante fundamentalmente “bacharelesca” (GATTI, 2019), na qual se encontram os cursos com maior prestígio na sociedade.

A BNC-Formação Continuada traz uma proposta inovadora ao propor formalmente a escola como contexto preferencial para a formação docente, privilegiando a articulação entre teoria e prática de forma crítica. Segundo Freire (2017, p.24): “a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Novoa (2019, p.6) vai ao encontro às ideias de Freire: “tornar-se professor [...] obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.” A BNC Formação Continuada traz esses preceitos da importância da formação acontecer dentro da profissão:

Art. 6, I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa. (BRASIL, 2020, p. 4)

Art. 7, III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo. (BRASIL, 2020, p. 5)

Muitos países enfrentam dificuldades para recrutar professores qualificados em número suficiente para substituir o grande contingente de docentes que deixarão a profissão nos próximos anos.

As formas de recrutamento nem sempre são eficazes na seleção de candidatos altamente qualificados. A formação inicial é fraca e dá pouca ênfase às habilidades práticas, deixando muitos professores despreparados para a sala de aula. Quando, de fato, começam a trabalhar, os docentes recebem um apoio limitado para aprimorar sua didática. Os professores brasileiros raramente beneficiam-se de programas de indução e, muitas vezes, enfrentam obstáculos para usufruírem de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo (Todos pela Educação, 2021, p. 23).

Diante desses dados, é possível afirmar que a escolha pela formação docente, é, na verdade, na maior parte das vezes, uma não escolha, ou seja, o estudante faz a opção por não ter condição de cursar a graduação desejada, ou como uma saída por um rápido posicionamento no mercado de trabalho. Mas o relatório também aponta que o problema do recrutamento não é geral; na Coreia do Sul, apenas 20% dos candidatos qualificados foram designados para atuar como professores, já no Japão, apenas 6% dos candidatos qualificados foram designados para atuar como professores nas séries finais do ensino fundamental (OCDE, 2006).

Muito diferente do âmbito internacional, no Brasil, a discussão e os estudos acerca da necessidade de se tornar a carreira docente mais atraente é muito incipiente. Tartuce, Nunes e Almeida (2010) realizaram uma pesquisa envolvendo 18 escolas, públicas e particulares, com 1.501 alunos, e encontrou alguns achados:

O estudo revela que os estudantes, na sua maioria, não têm intenção de ser professor. Ao se formular a questão “Algum de vocês pensa ou pensou recentemente em ser professor?”, o “não” foi a resposta automática de muitos, com expressões de rejeição seguidas de desconforto (silêncio, risadas). Passados alguns segundos, vieram as respostas sistematizadas, mais “politicamente corretas”, ainda assim, sempre acompanhadas de uma negativa. A rejeição à profissão é ainda mais gritante quando se referem ao pedagogo.

Por meio do questionário, investigou-se qual o curso escolhido pelo estudante, como primeira opção para prestar vestibular no ano corrente, e os resultados também explicitam o distanciamento da carreira docente: apenas 2% (31 em 1.501 sujeitos) indicaram, como primeira opção de ingresso à faculdade, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura (quando os alunos escreveram explicitamente “licenciatura” em alguma área). (TARTUCE, NUNES E ALMEIDA, 2010, p.454)

Recrutar alunos para a profissão docente é um grande desafio no Brasil, principalmente alunos que queiram ser professores, e não somente cursar uma graduação para entrar no mercado de trabalho. E na sequência, as Universidades Públicas se deparam com outro problema, a evasão dos cursos de pedagogia e licenciaturas, com grande desperdício de recursos públicos federais, um recurso que indiretamente era para chegar no aluno da sala de aula: um professor eficaz.

Analisando a situação brasileira atual dos cursos de formação de professores, a iniciativa privada é responsável por 62% dos estudantes do curso de pedagogia e licenciaturas, enquanto as universidades públicas se responsabilizam por 38%; analisando separadamente o curso de pedagogia, a discrepância é ainda maior: 81,4% formandos da rede privada, sendo mais da metade desses alunos de cursos EaD (GATTI, 2019). A modalidade EaD tem suas vantagens

em um país continental como o Brasil, ampliando oportunidades educacionais em regiões específicas, entretanto Gatti alerta que:

(...) as práticas têm mostrado vários problemas. A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas. Também, como já sinalizamos, não apresenta inovações curriculares adequadas às características necessárias a uma formação a distância, reproduzindo os currículos presenciais cujos formatos e dinâmicas estão igualmente em questão. A despeito das suas limitações, os cursos presenciais oferecem aos jovens que buscam a licenciatura a experiência do contato cotidiano com os formadores, em presença concreta, e a possibilidade de experimentar ambiente acadêmico corroborando com a ampliação de suas vivências relacionais e vida cultural, em coletivo cotidiano, convivência direta com investigações científicas da área e equipes pesquisadoras. Essas são experiências importantes para o trato direto, pessoal, posterior, com crianças e adolescentes, e para o percurso profissional dos professores. (GATTI, p. 55, 2019)

Outro ponto relevante é a questão mercadológica relacionada ao curso EaD, por meio de grandes conglomerados educacionais privados, com ações em bolsas de valores, visando lucro a baixo custo. Esse tipo de formação evidencia pouca preocupação com a qualidade do ensino e nenhum compromisso em formar professores para o sistema público da Educação Básica. Na maioria dos casos, a formação rápida e superficial em nível superior atrai estudantes para as licenciaturas em modalidade EaD, que não estão interessados em lecionar. Alguns tornam-se professores da Educação Básica pública, atraídos pela falta de profissionais habilitados e algumas vantagens do serviço público. Esses professores chegam à escola pública sem formação sólida, sem domínio de conteúdos específicos e pedagógicos e o mais crítico, sem nunca ter entrado em uma sala de aula.

“o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.” (GATTI, p. 187, 2019)

O percurso histórico da educação brasileira demonstra descontínuas políticas e programas, principalmente na área de formação docente; falta de prioridade nos investimentos educacionais; desvalorização dos professores; refletindo diretamente na sala de aula com baixos índices educacionais. Torna-se urgente investigar possíveis caminhos para superar os desafios, a fim de construir um sistema educativo de qualidade, equitativo e inclusivo. E para

isso, é preciso pensar na formação docente sem improvisações para suprir a demanda por professores habilitados, e, principalmente, efetivar “políticas de formação inicial e continuada consistentes, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissinal, remuneração e condições de trabalho adequadas, que tragam resultados concretos aos indicadores educacionais” (GATTI, p. 7, 2019).

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INICIATIVAS DOS ÚLTIMOS TEMPOS NO BRASIL E NO MUNDO

2.1 Experiência internacional diante dos desafios da profissão docente

Os autores Abrucio e Segatto (2021) realizaram uma recente pesquisa que traz os debates internacionais para a melhoria da formação e desenvolvimento profissional dos docentes. Destaca-se que entre os dez países mais bem colocados no PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, oito estão centrados na implementação de políticas sistêmicas de formação e valorização dos docentes, considerado um fator-chave para a superação dos desafios da profissão docente e seus contextos. Foi compilada uma bibliografia internacional sobre o tema, analisando estudos e publicações, bem como coletando e investigando documentos sobre algumas das experiências consideradas bem sucedidas, legislações e relatórios governamentais. Também foram escolhidos países com maior proximidade com a realidade brasileira, em termos institucionais (federalismo, por exemplo) ou socioeconômicos. (ABRUCIO; SEGATTO, 2021).

A referida pesquisa detectou uma onda reformista ao redor do mundo, centrada numa perspectiva sistêmica que se baseou de maneira estruturada na construção de referenciais docentes, categoria fundamental nas reformas educacionais contemporâneas:

Analisando a experiência internacional de reformas docentes, vários autores, como Meckes (2015), Jensen et al. (2016), Abrucio e Segatto (2017), Darling-Hammond (2017) e Elacqua et al. (2018), apontam que a construção da profissão docente tem de ser vista cada vez mais como um sistema, constituído por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente, desde a formação inicial até o conjunto da trajetória de carreira. Essa visão sistêmica envolve a interligação clara entre os processos formativos e a profissionalização do professor, de modo que o aprendizado profissional contínuo seja norteado por políticas educacionais que gerem formas de incentivos à carreira, responsabilização pela atuação nas escolas e construção de um senso coletivo de produção do fazer pedagógico. (ABRUCIO; SEGATTO, 2021, p. 24)

Os referenciais docentes são diretrizes, gerais ou específicas, que orientam os profissionais na formação inicial e no desenvolvimento da carreira, e envolvem valores e princípios que norteiam a carreira docente, promovendo o aprendizado contínuo nas três etapas principais que guiam a construção da profissão: 1) formação inicial, 2) políticas de indução à

carreira e 3) desenvolvimento profissional e formação continuada. O aprendizado contínuo do professor deve conter quatro elementos, que serão desenvolvidos nas três etapas da profissão:

- a. conhecimentos relativos à(s) disciplina(s) ministrada(s) pelos professores;
- b. competências necessárias ao ofício de professor, em áreas como comunicação, trabalho colaborativo, capacidade de escuta dos alunos etc.;
- c. prática profissional, que diz respeito ao conjunto de aprendizados didáticos e de metodologias de ensino aprendidos tanto na formação inicial como ao longo da carreira, de modo que a reflexão sobre a experiência, individual e coletiva, dentro das escolas torna-se um elemento constitutivo do sistema de formação docente;
- d. valores relativos ao ofício de professor, especialmente um *éthos* público vinculado à profissão docente, pois professores devem servir à sociedade, particularmente na garantia do direito ao aprendizado de crianças e adolescentes.

Esses quatro elementos constitutivos dos referenciais docentes atravessam as três etapas formativas e se materializam em políticas e instrumentos de gestão educacional (...). (ABRUCIO; SEGATTO, 2021 p. 28)

Os referenciais docentes constituem um mecanismo de controle da qualidade e de avaliação, bem como instrumentos transversais que unem o conhecimento às práticas e “(...) aumentam a coordenação e o alinhamento entre as diferentes fases e, portanto, dão um sentido sistêmico à formação docente”. (ABRUCIO; SEGATTO, 2021 p. 30). Apesar desse debate estar muito longe de fazer parte da agenda governamental do Brasil, que carece de instrumentos sistêmicos, como os referenciais docentes, norteadores das reformas internacionais, algumas implementações recentes, como a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, inicia um viés sistêmico na elaboração e implementação de políticas para a formação docente. A BNCC é um novo desafio para a Educação Básica, pois sua implementação requer que os profissionais passem por um processo de adequação à base em seu contexto regional. A BNCC “(...) vai exigir um modelo de ensino lastreado na interdisciplinaridade e em competências múltiplas, o que afetará muito o perfil e a formação dos professores (...).” (ABRUCIO; SEGATTO, 2021, p. 93). Assim, torna-se fundamental repensarmos a formação docente, que precisa atrair candidatos para esse novo cenário, e também prepará-los para os novos desafios do novo modelo curricular.

Os autores também enfatizam que as políticas de indução à carreira, tradução do termo *teacher induction*, utilizado na literatura internacional, é “um período central para estruturar o saber docente, mudar ou formar padrões de ensino e conhecer o contexto e as necessidades dos alunos” (ABRUCIO; SEGATTO, 2021, p. 47). A mentoria é a política de indução mais utilizada nos países analisados, e baseia-se no conhecimento repassado pelos mais experientes aos iniciantes por meio de uma orientação individualizada. Esse modelo de mentoria remete ao

modelo utilizado no PIE, na Universidade de Brasília, no qual os professores em formação possuíam mediadores, professores mais experientes que foram selecionados e preparados para acompanhar e direcionar os professores em formação.

As políticas de indução influenciam a permanência ou abandono da carreira:

O abandono nos primeiros anos ocorre, de um lado, porque os professores deparam com situações cotidianas para as quais não foram preparados e não recebem apoio para lidar com elas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) e, de outro, porque os mais eficazes e mais bem qualificados têm outras oportunidades de trabalho (LOEB; BÉTEILLE, 2008).

(...)

Nesse sentido, a literatura vem enfatizando a importância de políticas focadas nesse período, tendo como objetivos a continuação da formação nos primeiros anos no magistério, a consolidação de uma cultura escolar, a ampliação da eficácia do ensino e o aumento da retenção e motivação dos docentes na carreira. (ABRUCIO; SEGATTO, 2021 p. 47)

No Brasil não existe uma política de indução nacional, contrariando os estudos que comprovam que os professores em início de carreira precisam desenvolver e consolidar seus conhecimentos e habilidades de ensino nos primeiros anos de trabalho. Menos de um quarto dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental relatou ter participado de atividades de indução à docência, enquanto nos países da OCDE, 38% dos professores relatam algum tipo de indução à docência (Todos pela Educação, 2021).

Os achados da Talis mostram que os professores têm menos confiança em suas próprias habilidades no início da carreira, mas essa confiança cresce com o tempo. Embora, em princípio, espera-se que professores mais experientes sejam designados para trabalhar em ambientes escolares mais difíceis, na verdade, o oposto costuma acontecer, com professores ingressantes na profissão sendo alocados nessas escolas. Quando professores inexperientes e com baixa autoconfiança são colocados em ambientes escolares desafiadores, o resultado pode não ser apenas um mau desempenho do professor e, portanto, uma aprendizagem ruim para os alunos, mas também o não desenvolvimento de habilidades de ensino e o abandono da profissão. (Todos pela Educação, 2021, p. 218-219)

Alguns dados comparativos do Brasil com os países da OCDE apontam para a necessidade de se repensar as políticas de formação docente: o piso salarial dos professores no Brasil está entre os mais baixos de todos os países da OCDE e parceiros, incluindo outros países latino-americanos como Chile, Costa Rica e México; pouco mais de 10% dos professores brasileiros dos Anos Finais do Ensino Fundamental concordaram que a profissão docente é socialmente valorizada, em comparação aos países da OCDE, onde a proporção é o dobro; apenas 6% dos professores brasileiros dos Anos Finais do Ensino Fundamental possuem

mestrado ou acima disso, muito menos do que nos países da OCDE, onde quase metade – 46% possui essas qualificações (Todos pela Educação, 2021). Questões como salário e valorização repercutem na atratividade da carreira docente no Brasil, torna-se imprescindível pensar em mudanças macros, sistêmicas e a longo prazo, a fim de mudarmos o complexo cenário que a educação se encontra.

De acordo com uma pesquisa recente, as práticas de formação continuada, no Brasil, estão inadequadamente vinculadas à formação inicial de professores, a lacunas identificadas ou a avaliações docentes. Raramente permitem que a didática seja observada e que seja oferecido feedback e, muitas vezes, são vistas como uma resposta compensatória às fraquezas, em vez de um veículo mais amplo de melhoria.

(...)

Esse obstáculo pode ser superado por meio de programas que incitem os professores a observarem uns aos outros no trabalho e façam comentários, o que ajuda no desenvolvimento profissional tanto de quem observa como de quem é observado. Infelizmente, esses programas são relativamente incomuns. Nos países da OCDE, 41% dos professores relatam que nunca observam as aulas de outros para avaliar o desempenho e oferecer feedback. No Brasil, três quartos dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental (73%) e do Ensino Médio (74%) nunca o fizeram. (Todos pela Educação, 2021, p. 233-234)

Levy (2018) também conduziu um estudo intitulado “Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu o prestígio e como recuperá-la?”, e fez alguns destaques dos problemas que permeiam a docência no países da América Latina: condições de trabalho pouco atrativas, pouco interesse dos jovens na carreira docente, alto nível de absenteísmo, professores sem boas práticas na sala de aula e rápida expansão da cobertura escolar sem a devida formação inicial.

Entre 2004 e 2011, a taxa de absenteísmo dos professores foi de cerca de 15% no Equador e em Honduras, 13% no Peru e 8% no Brasil (Transparência Internacional, 2013). Da mesma forma, estima-se que em 2013, na cidade de Buenos Aires, Argentina, foram registrados mais de 2 milhões de casos de ausência de professores (Cumsille e Fiszbein, 2015). É claro que, se o professor não estiver presente em sala de aula, os alunos não poderão aprender. As evidências também sugerem que a baixa eficácia do professor está relacionada a práticas pedagógicas fracas que o professor utiliza em sala de aula e a um nível limitado de conhecimento. (LEVY, 2018, p. 7)

Assim, percebemos a importância de políticas de indução à carreira docente, constantes nos referenciais docentes utilizados nos países que conduziram reformas educacionais bem sucedidas. Essas políticas devem ser aplicadas ao longo da formação, e não somente no primeiro ano, para que os processos de ensinar bem e melhorar a aprendizagem dos alunos façam parte do desenvolvimento do profissional, que também devem ser apoiados consistentemente pelos mentores. Essas políticas tem sido responsáveis por melhores

desempenhos em diversos aspectos do ensino, tais como aumento do repertório pedagógico com boas práticas de docentes mentores; no gerenciamento da sala de aula, ajustando as atividades com os interesses dos alunos; no desenvolvimento de planos de aulas para alunos reais e com responsabilidades em relação aos resultados; na relação com os estudantes, na sensação de satisfação e no compromisso dos professores com o trabalho, diminuindo a desistência no início da carreira docente. (ABRUCIO; SEGATTO, 2021).

As condições de trabalho dos professores estão diretamente ligadas à frequência e boas práticas de ensino, e fatores como infraestrutura e equipamentos escolares, clima de trabalho na escola, tamanho da turma, jornada de trabalho e o tempo alocado às atividades não letivas podem afetar a motivação e o desempenho dos alunos. (LEVY, 2008, p.117).

A reforma que o Chile introduziu em 2016 reconhece uma jornada semanal máxima de 44 horas e aumenta gradualmente o tempo não letivo de 25% para 35% das horas contratadas até 2019. Nos estabelecimentos de ensino que têm 80% ou mais de alunos prioritários, o tempo não letivo deve representar 40% do total de horas. Além disso, a recente lei estabelece que pelo menos 40% das horas não letivas devem ser destinadas à preparação das aulas e à avaliação da aprendizagem, bem como a outras atividades profissionais relevantes determinadas pelo diretor, após consulta ao Conselho de Professores. (LEVY, 2018, p.118).

Outro problema detectado por Levy (2018) em vários países da América Latina é em relação às políticas de alocação de professores nas escolas, professores com melhor pontuação no concurso trabalham nas escolas de sua preferência, e, conseqüentemente, acarretam uma concentração de professores potencialmente menos eficazes nas escolas com maiores necessidades.

O fato de as escolas com maior proporção de alunos com baixo desempenho ou contextos socioeconômicos menos favorecidos não possuírem professores eficazes apenas perpetua a desigualdade do sistema educacional. Diante disso, vários países da região adotaram políticas para incentivar professores mais eficazes a trabalhar nas escolas públicas que mais precisam delas.

No Chile, na Colômbia, no México, no Peru e em alguns estados e municípios do Brasil, são oferecidos incentivos monetários para que os professores trabalhem em áreas mais isoladas e rurais. Os incentivos são concedidos mensalmente e representam um valor fixo no Peru, uma porcentagem do salário na Colômbia e no México e um componente fixo e variável no Chile. Os incentivos no Chile e no Peru variam de acordo com as características da escola, o percentual de alunos prioritários, a localização e o tipo de escola. (LEVY, 2018, p.125).

A pesquisa intitulada “A formação de educadores dos anos iniciais: um estudo comparado entre a UnB e a McGill” (OLIVEIRA, 2017), buscou comparar as propostas pedagógicas e curriculares que fundamentam os cursos de formação de professores para os anos

iniciais das Faculdades de Educação na UnB e na McGill, Universidade de Montreal no Canadá. Dois achados desse estudo merecem destaque; primeiro, a McGill procura distinguir os alunos que realmente querem ser professores, dos que estão em dúvida, ou não querem exercer a profissão: “Solicita-se aos estudantes, no momento em que fazem o requerimento para ingressarem na universidade, que escrevam uma carta de uma página explicando o porquê eles querem ser professores (...) (OLIVEIRA, 2017, p. 99). Destaca-se que a nota classificatória é bem mais baixa que em outros cursos, como direito ou medicina, por exemplo, “(...) então muitos estudantes vão escolher educação como sua segunda opção, é aí onde a carta pode ajudar porque os seus corações precisam estar dentro da escrita daquela carta”. (OLIVEIRA, 2017, p. 99). Segundo a autora, a questão da escolha do curso estar atrelada à baixa nota de corte também acontece na UnB, entretanto, não existe a preocupação de distinguir quem deseja ser professor de quem possui nota para passar.

O outro destaque desta pesquisa refere-se à relação teoria e prática das duas universidades; o estágio da McGill inicia-se no 1º semestre e abrange quatro semestres de formação, ao longo do curso, totalizando 900 horas, obrigatoriamente nas salas de aulas dentro das escolas. Na Unb, o estágio ocorre em um semestre, com 400 horas, sem obrigatoriedade de ser na sala de aula, podendo ocorrer em ambiente escolar ou não escolar em que houver processos educativos. O modelo de estágio da McGill proporciona ao aluno uma formação mais sólida, pois o estágio ocorre ao longo de toda a formação, com a teoria e prática caminhando juntas:

Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer um pouco mais a experiência realizada com sucesso na Universidade McGill. De acordo com o entrevistado D, o ponto principal é a importância dos alunos viverem a experiência de campo desde a primeira semana que entram na Universidade. Desta forma, eles podem acompanhar o planejamento desde o início do ano letivo, entendendo a forma como os professores regentes das escolas trabalham ao longo de todo o ano. (OLIVEIRA, 2017, p. 104).

Após um breve relato de algumas exitosas experiências internacionais acerca da profissão docente, podemos constatar que o Brasil precisa, primeiramente, incluir na agenda de debates esse importante tema: a formação de professores como impulsionador da melhoria da educação básica. É um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo que prepare o futuro professor para a sala de aula em contextos favorecidos, ou não. É necessário se inspirar nessas iniciativas internacionais, não visando uma cópia, mas agregando conhecimento que aponte para um caminho que busque o desenvolvimento e a valorização da profissão docente.

2.2 Iniciativas dos últimos tempos no Brasil

Diante das transformações sociais, políticas e econômicas dos últimos anos, a formação docente ganhou destaque no âmbito das políticas educacionais, como resultado da preocupação com a qualidade do ensino público oferecido na Educação Básica. Assim a qualidade da educação e a formação de professores passaram a compor a agenda governamental, no qual foram desenvolvidas diversas ações de formação, ou pelo menos tentativas, para atender às exigências - algumas emergenciais, outras permanentes. Na primeira parte desta seção abordaremos as principais ações do governo na área educacional que impactaram a formação docente, direta ou indiretamente, nos últimos anos no Brasil; deixamos para abordar a criação da BNCC e seus desdobramentos em seção específica (item 2.2.1), pela importância do assunto para o presente estudo.

Antes do governo de Fernando Henrique Cardoso, governo FHC, foram poucas as ações concretas ou efetivas no âmbito de formação docente. O governo de FHC foi marcado por uma agenda de reformas com forte apelo liberal e, no campo educacional, por diversas políticas, com destaque para a criação de indicadores que medissem a qualidade do ensino, que, até então, o Brasil não possuía. Então, em 1995, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que viabilizou a inclusão do país na avaliação internacional feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tradução de Programme for International Student Assessment (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018). Esse movimento possibilitou que o Brasil tivesse dados para fomentar o debate acerca da qualidade da educação e pudesse pensar em construir políticas públicas educacionais mais efetivas, permanentes e articuladas com os entes federados.

Embora o Brasil tenha avançado, com esforços e investimentos na formação docente, todas essas iniciativas não foram suficientes para produzir a formação requerida pelas demandas da Educação Básica, abaixo segue uma linha do tempo das principais ações do governo que abordaremos neste capítulo:

FIGURA 1: LINHA DO TEMPO – PRINCIPAIS AÇÕES EDUCACIONAIS

Fonte: MEC. Elaboração Própria.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF (Lei nº 9.424/1996)

O Brasil é marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas, e a função redistributiva e supletiva da União, em matéria educacional, é reflexo do federalismo inacabado, pois muito embora presentes na Constituição Federal, os mecanismos de coordenação entre os entes federados não foram disciplinados ainda, passados mais de 30 anos da CF de 1988. Ao longo dos anos os Municípios foram assumindo responsabilidades na oferta educacional, em 2013, eles passaram a ter 56% do total das matrículas, os Estados 29% e a rede privada 15% (PINTO, 2014), evidenciando que a municipalização da política educacional se efetivou com a CF de 1988. A LDB, bem como a Constituição Federal, no art. 211, disciplinou que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino; e o art. 23 da CF estabeleceu que Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. Entretanto, a implementação de mecanismos de coordenação previstos na Constituição Federal não se concretizou como esperado:

A implementação do modelo educacional previsto na Constituição não seguiu todos os passos ali previstos. A municipalização do ensino não ocorreu na velocidade esperada e, pior, concentrou-se principalmente nos municípios de tipo rural e/ou pequenos, gerando um problema na distribuição das matrículas do ensino fundamental.

(...)

A fragilidade do resultado se deveu à falta de um modelo intergovernamental que organizasse o processo de descentralização na educação. (...) não houve incentivos financeiros, gerenciais ou de democratização que guiassem a relação entre os níveis de governo e sua necessária colaboração. (ABRUCIO, 2010, p. 61)

O processo de municipalização da educação foi acelerado com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF (Lei nº 9.424/1996), criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996 para ter vigência por 10 anos. O FUNDEF atrelou os seus recursos às matrículas no ensino fundamental, induzindo os Municípios a buscarem alunos para expandirem suas redes, a fim de captarem mais recursos do fundo. A instituição do FUNDEF não solucionou todos os problemas, mas trouxe alguns pontos positivos, como ampliação das matrículas no ensino fundamental, redução das desigualdades de recursos entre municípios do mesmo Estado e promoção da universalização dessa etapa da educação básica.

Uma das limitações do FUNDEF era o foco dos recursos no ensino fundamental, afetando a capacidade dos Municípios em prover o direito à educação nas demais etapas e modalidades da educação. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), o mecanismo de financiamento do FUNDEF visava assegurar os insumos básicos necessários a um padrão de qualidade indispensável a todas as escolas brasileiras, preocupando-se também com a formação desses profissionais:

Segundo a legislação, 60% dos recursos desse fundo deviam ser utilizados para a remuneração dos quadros do magistério do ensino fundamental das redes estaduais e municipais de ensino, permitindo igualmente a cobertura de despesas relacionadas à formação do professores – inclusive as de formação inicial em caráter emergencial -, com o intuito de tornar esses profissionais habilitados ao exercício regular da docência ou propiciar a sua capacitação mediante cursos de aperfeiçoamento e reciclagem. Os 40% restantes, seriam utilizados na cobertura das demais despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p.32)

Programa de Formação de Professores em exercício – Proformação

Em 1999, foi lançado o Programa de Formação de Professores em exercício – PROFORMAÇÃO, realizado pelo Ministério da Educação e integrava uma das iniciativas do Programa FUNDESCOLA, financiado pelo Banco Mundial e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, implementado no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Tratava-se de um curso híbrido, executado em parceria com os Estados, em nível médio, com duração de dois anos, direcionado para os professores que tinham concluído o ensino fundamental ou médio, sem habilitação em magistério, tendo sido finalizado em 2008. Havia material de estudo à distância que era mesclado com aulas presenciais nas férias escolares dos professores. Esse Programa tinha o objetivo de atingir uma população numerosa, carente e dispersa geograficamente, “cumprindo uma função social importante ao buscar melhorar a qualidade do atendimento escolar, através da qualificação dos professores que estão atuando nas escolas dessas regiões carentes e não têm habilitação (ANDRÉ, 2008).

Em que pese a LDB ter estabelecido que até o fim da “Década da Educação” (1997-2007) a admissão para o magistério seria apenas de professores habilitados em nível superior, o PROFORMAÇÃO visava uma formação essencialmente em nível médio, já que muitos professores só possuíam o ensino fundamental, contrariando as garantias já conquistadas e

evidenciando, assim, um contexto de contradições e retrocessos na formulação de políticas docentes, que perdurariam até os dias atuais.

Outras iniciativas se destacaram nesse mesmo período, como o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO, programa que visava uma gestão mais democrática, bem como alguns Programas estaduais: Programa de Capacitação de Professores - PROCAP da SEMG em 1996, também na modalidade a distância; Programa de Educação Continuada – PEC da SESP, implementado nos anos de 1996 a 1998, na modalidade presencial; Programa VEREDAS da SEMG em 2002, que visava habilitar os professores em nível superior, na modalidade a distância.

Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010)

Após diversos debates e uma longa tramitação legislativa, em 2001 foi sancionada a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), com diretrizes e metas para os 10 anos seguintes, de 2001 a 2010. No tocante à formação, abordou a valorização docente por meio de uma política global de magistério, que considerava três condições simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (EDUCAÇÃO, 2001). Vale destacar, que entre o PNE de 2001 e o PNE de 2014, foi lançado em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, já no governo Lula, dando efetividade ao PNE de 2001. O PDE foi um conjunto de programas que visavam melhorar a educação em todas as suas etapas. O plano se estruturava em cinco principais eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional, alfabetização e diversidade; e até 2010, contava com 130 programas distribuídos nesses eixos. O plano tinha um prazo de 15 anos para ser executado, porém acabou descontinuado antes desse prazo, e, apesar disso, muitas das suas iniciativas se mantiveram, como por exemplo, a TV Escola e o Proinfo, da educação básica, e o Sinaes, no ensino superior.

Os dois mandatos do presidente Lula, entre 2003 e 2010 foram marcados pela expansão dos cursos superiores e maior investimento público na educação básica. Houve um aumento significativo de matrículas no ensino superior por meio do Programa Universidade para Todos – PROUNI (2004) e dos Programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (2007), no qual foram criadas bolsas de estudos integrais (100%) e parciais (50%) em instituições particulares de educação superior. O REUNI foi criado pelo Decreto nº 6.096/2007, com adesão de caráter voluntário, e tinha como objetivo criar condições para a ampliação do

acesso e permanência na educação superior. Também foi proposta uma reforma do Ensino Superior, após reivindicações por universidades mais acessíveis à população e, visando alcançar um maior número de pessoas, regulamentou a Educação a Distância – EaD no Brasil, por meio do Decreto n. 5.622/2005, que equiparou os cursos desta modalidade aos cursos presenciais e estabeleceu equivalência de diplomas na educação superior.

Desta forma, a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica também poderia ser atendida nessa modalidade, em nível nacional e em grande escala, ampliando o acesso à educação superior pública. Então, a Universidade Aberta do Brasil – UAB surge nessa conjuntura, por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES em parceria com o Ministério da Educação.

Universidade Aberta do Brasil – UAB

A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior que tem como objetivo, prioritariamente, oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica, na modalidade EaD. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de educação superior, ainda majoritariamente a cargo da iniciativa privada, e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior a distância (GATTI, 2011). Libâneo (2008) fez algumas ponderações acerca desse modelo:

(...) limitar programas de formação de professores a ações de educação a distância mostra um descaso com a educação pública e os professores. Qualquer educador com um mínimo de conhecimento de escola sabe que formar professores a distância resulta em formação aligeirada e frágil. Com essa mentalidade economicista, vamos formar no país milhares de professores que vão chegar às escolas sem a competência profissional, tornando ainda mais desastrosos os já baixos resultados da educação fundamental. Pois, efetivamente, a educação a distância vem apenas como programa de formação do professor executor e de certificação em larga escala, como o diploma fosse suficiente para o exercício profissional.

(...) Ou seja, este é mais um governo que não investe em um sistema articulado de formação inicial de professores com uma sólida formação cultural e científica em cursos regulares nas instituições de ensino, e em programas de formação continuada nas situações de trabalho. (LIBÂNEO, 2008, p. 176)

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

Algumas ações se destacaram no decorrer da execução do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e o Plano de Ações Articuladas – PAR, este último instrumento possui a formação de professores como uma de suas dimensões de atuação, atrelando transferência de recursos de acordo com a necessidade de cada ente, em relação aos índices do IDEB, assim, Municípios com menores índices no IDEB deveriam receber maiores recursos.

O IDEB é um indicador calculado a partir dos dados sobre rendimento escolar (constantes do censo escolar), combinados com os dados de desempenho dos alunos, (constantes do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB), permitindo uma avaliação da qualidade da educação básica.

“Com a Prova Brasil e o Educacenso, estavam dadas as condições para a criação do IDEB, expresso numa escala de zero a 10. Com o novo indicador, o PDE procura superar algumas dificuldades do PNE em torno desta questão central: o tratamento dado à qualidade.

(...)

A partir da criação do IDEB, calculado por escola, por rede e para o próprio País, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais” (BRASIL, 2007b, p. 21-v).

Esse índice possibilitou que a União desempenhasse com mais efetividade sua função redistributiva e supletiva, na medida em que permitiu identificar os lugares com os menores índices, que necessitariam de maiores recursos financeiros. Por meio do índice também foi possível traçar metas de qualidade educacional:

“Os dados divulgados referem-se à radiografia tirada em 2005. O IDEB calculado para o País, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta nacional para 2021.” (BRASIL, 2007b, p. 22-v).

De acordo com Boueri e Costa (2013), a principal meta estabelecida é a de alcançar o índice de 6,0 pontos, em 2021, como média de desempenho dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas. Tal meta corresponde ao desempenho escolar médio dos países

da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), à época da concepção do PDE, em 2007.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB (Lei nº 11.494/2007)

Em 2007, foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), em substituição ao FUNDEF, com previsão de término em 2020, com o objetivo de ampliar para toda a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – sua cobertura. Outra mudança positiva foi o maior aporte de recursos da União para a sua manutenção, mantendo a subvinculação de 60% dos seus recursos para a remuneração e o aperfeiçoamento de professores. O FUNDEB e, posteriormente, a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, deram organicidade às políticas de valorização dos professores. Segundo Gatti, Barreto e André (2011):

O Fundef e, posteriormente, o Fundeb instituíram mecanismo regular, sustentável e mais equitativo de manutenção e desenvolvimento do ensino, primeiramente, do ensino fundamental – ainda responsável, uma década antes da virada do século XX, por cerca de 75% das matrículas da totalidade da população que estudava no país nos diferentes níveis educacionais –, depois, com o Fundeb, de toda a educação básica, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Em razão de sua concepção e racionalidade, esses fundos também foram responsáveis pela criação de condições institucionais básicas para a construção de políticas mais equânimes de valorização do magistério, ao potencializar o provimento de recursos de que essas necessitam para a sua concretização e contribuir para própria estruturação do espaço político requerido nas redes de ensino para o desenvolvimento profissional dos docentes. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 33-34)

Ainda nesse mesmo período, houve a alteração da estrutura da CAPES, que cuidava exclusivamente da Pós-Graduação e passou a ser responsável pela formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, com recursos que advinham do FNDE. Outro passo importante neste cenário foi a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em 2009, bem como a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, no âmbito de cada Estado, com o intuito de acompanhar o diagnóstico e identificar as necessidades de formação das redes públicas.

Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – PROFUNCIONÁRIO

Em 2007 o MEC instituiu o PROFUNCIONÁRIO que tinha por objetivo promover, por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de funcionários que atuavam nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse, nas habilitações de Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Meio Ambiente e Manutenção da Infra-estrutura Escolar. Esse programa obedeceu ao disposto no art. 61, III da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/1996, que considera como profissionais da educação aqueles que portam diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. A partir desse Programa, a profissionalização é posta como direito de todos os funcionários da educação, e o Ministério da Educação, no documento de Orientações Gerais do programa, aponta que tal política de valorização dos funcionários da educação deve ocorrer em um programa de ações articuladas em três frentes: a) reconhecimento das novas identidades funcionais; b) oferta de escolarização, formação inicial e continuada; c) estruturação de planos de carreira e implementação de piso salarial (FONSECA; CAVALCANTE, 2017).

Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR

Para cumprir as novas atribuições, a CAPES cria o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, em 2009, com o objetivo de induzir e fomentar a oferta, em caráter emergencial, de cursos superiores destinados aos professores em exercício nas escolas públicas que não possuíam a formação exigida pela LDB. Segundo o Censo-2009, existiam 600.000 professores sem a qualificação exigida para a docência. Com o PARFOR, foi alterada também a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2003, que passou a ser nomeada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica em 2009.

Existiram alguns programas estratégicos que integraram essa Rede, como o Programa Gestar II (2004), direcionado para os docentes das séries finais do ensino fundamental; o Pró-Letramento (2009), que tinha como objetivo melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; e por último a Especialização em Educação Infantil (2010), um curso presencial, na qual foram ofertadas 3.400 vagas, que se

distribuíram entre os 17 estados que firmaram parcerias com o MEC (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018).

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

Com uma proposta de incentivo, atratividade e valorização do magistério, bem como de aprimoramento do processo de formação docente para a educação básica, foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, em 2009, mas só teve sua regulamentação mais detalhada pelo Decreto nº 7219/2010. O Programa consiste na concessão de bolsas aos estudantes das licenciaturas, aos professores das universidades que os orientam, e também aos professores de escolas públicas (chamados supervisores) que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar; mas não é simplesmente um programa de bolsas, mas uma integração entre teoria e prática nos ambientes formadores. Segundo Gatti (2014):

Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos Licenciandos e de seus orientadores têm o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras (GATTI, 2014, p. 5).

O Programa foi direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior e atendeu cerca de 3.000 bolsistas em 2007, das áreas de física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. Rapidamente o Pibid se expandiu, e passou a incluir Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas. O objetivo desse programa está associado à políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a Educação Básica junto às Instituições de Ensino Superior. O estudo realizado por Gatti (2014), revelou que o Pibid tem incentivado estudantes pela escolha em ser professor e fazer opção por uma licenciatura, pela “oportunidade de entender e viver a escola, o entusiasmo de outros “pibidianos”, a existência de projetos com significado fazem com que eles se voltem para a docência e atribuam valor à atividade de ensino na educação básica” (GATTI, 2014, p. 62). Nesse estudo foi possível levantar as principais contribuições do Pibid para os cursos de licenciaturas:

- “O currículo dos cursos de licenciaturas é posto em questão e os questionamentos levam a um repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação;
- Há melhorias na qualidade dos cursos, especialmente nos currículos desses cursos, e há incremento quer da participação acadêmica dos Licenciandos, quer de seu espírito crítico;
- Há contribuição dos Licenciandos Bolsistas tanto para o curso como um todo, com questionamentos e propostas, como para os demais Licenciandos, por suas aprendizagens nas vivências que têm nas escolas e que socializam com os colegas;
- São notáveis as ações compartilhadas entre Licenciandos, Professores Supervisores e professores das IES em trabalho coletivo e participativo;
- A participação no Programa contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, para a redução da evasão e para atrair novos estudantes.” (GATTI, 2014, P. 104)

Também foram apontadas contribuições na relação entre as Instituições de Ensino Superior e a Escola Pública:

- “Favorece um diálogo mais efetivo entre a IES e a escolas públicas de educação básica, renovando práticas e reflexões teóricas;
- Propicia avanço das pesquisas voltadas ao ensino;
- Cria ações compartilhadas entre Licenciandos Bolsistas, Professores Supervisores e Coordenadores de Área com responsabilidades também compartilhadas;
- Estimula e favorece o trabalho coletivo e/ou a interdisciplinaridade;
- Mobiliza para a realização de feiras, mostras e eventos culturais em coparticipação, dando visibilidade às realizações dos projetos e atraindo a participação dos alunos e licenciandos para as atividades propostas;
- Cria espaço de discussão sobre as práticas docentes e sobre a formação de docentes entre a IES e as escolas;
- Renova a motivação dos professores e alunos da educação básica com a presença dos Licenciandos Bolsistas;
- Fortalece e valoriza o magistério e o trabalho do professor na escola” (GATTI, 2014, P. 106)

O Pibid tornou-se um programa de larga escala, atingindo 206 mil estudantes de licenciaturas e pedagogia, impactando positivamente escolas e universidades. Mas infelizmente, desde 2018 o Pibid vem sendo descontinuado (ABRUCIO; SEGATTO, 2021), inclusive com atrasos no pagamento das bolsas.

Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O Presidente Lula foi sucedido por Dilma Rousseff, também pertencente ao PT, que governou o país de 2011 a 2014, ano em que foi reeleita, terminando seu mandato em 2016,

quando sofreu um processo de impeachment. O governo de Dilma deu continuidade à agenda implementada por seu antecessor, expandindo o ensino público, desde a pré-escola até a pós-graduação.

Na formação docente, foram ampliadas as iniciativas, como a instituição do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que vigorou de 2012 a 2018, visando atender a Meta 5 do PNE: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.” O PNAIC possuía vários eixos: materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação e gestão, controle e mobilização social e o principal eixo do Programa era a formação continuada do professor alfabetizador.

O PNAIC foi inspirado na experiência de Sobral, no Estado do Ceará, na primeira gestão do prefeito Cid Gomes (1997-2000), que em 2015 assumiu o Ministério da Educação – MEC. Sobral priorizou a alfabetização dos alunos nas séries iniciais, baseando-se em três pilares: mudança da prática pedagógica, fortalecimento da autonomia da escola e monitoramento dos resultados da aprendizagem com base em indicadores. Neste processo, evidenciou-se a necessidade da formação continuada do docente alfabetizador e a importância em desenvolver sua capacidade como mediador da aprendizagem. A experiência exitosa de Sobral estendeu-se a outros municípios cearenses, e em 2007 o Estado do Ceará criou o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, com o objetivo de apoiar os municípios na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, contando com a adesão de 60 municípios, através de um pacto de cooperação.

A política educacional cearense foi pioneira ao estabelecer a alfabetização para todas as crianças no máximo aos sete anos. Diferentemente do PNAIC, não considerou o ciclo de alfabetização em sua política e, na formação continuada do professor, buscou auxiliar com encaminhamento metodológico a ser aplicado no processo de ensino e aprendizagem. Por seu turno, o PNAIC deu ênfase ao ciclo de alfabetização e apostou em uma formação do professor alfabetizador de caráter não prescritivo, com a mobilização de saberes docentes voltada à constituição da identidade do professor.

A experiência na política educacional cearense foi considerada pelo Inep como exitosa ao colaborar com a garantia do direito à aprendizagem. Assim, esta auxiliou na inspiração das propostas do PNAIC em âmbito federal, cujas ações ocorrem em regime de colaboração entre governo federal, estados, municípios e unidades de ensino da educação básica. (ALFLEN; VIEIRA, 2018, p.257)

Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)

Após a discussão de vários segmentos e interesses da sociedade civil e do poder público, foi instituída a Lei nº 13.005/2014, aprovando o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Das vinte metas do Plano, quatro estão centradas na formação e valorização do professor da educação básica, sendo duas especificamente sobre formação inicial e continuada: meta 15 (formação de professores), meta 16 (formação continuada e pós-graduação de professores), meta 17 (valorização do professor) e 18 (plano de carreira docente).

A meta 15 trata de garantir aos docentes da educação básica formação específica em licenciatura na área de conhecimento em que atuam; e a meta 16 visa formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE. Segundo dados obtidos no site do “Observatório do PNE”, em 2019, a porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior era 85,3%, com meta de 100% para 2024. E em 2019, tinham 48,1% dos professores da Educação Básica com pós-graduação, e a meta para 2024 é ter 50% dos professores da educação básica com pós-graduação.

Especificamente nas estratégias 15.2 e 15.3, da meta 15, a União permite que o estudante financie a licenciatura em instituições privadas e essas mesmas instituições recebam, também, dinheiro público por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nota-se que o investimento público está sendo direcionado à iniciativa privada, atendendo às demandas capitalistas do mercado, quando a formação deveria estar sendo realizada em instituições públicas.

Apesar dos avanços em relação às metas de formação docente, as metas do IDEB não acompanharam o mesmo avanço, em 2017, o IDEB nacional alcançado no ensino médio foi de 3,8, enquanto a meta para esse mesmo ano era de 4,7. Os gastos com educação aumentaram, mas não houve reflexo na qualidade da educação, então, torna-se uma necessidade reorientar esses gastos, repensando a formação inicial e continuada, de modo que impactem a qualidade da educação básica, e efetivamente atinjam o aluno e seus reflexos na sociedade.

O PNE também trata da valorização dos profissionais na meta 17: “valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano de vigência deste PNE”. E o Brasil está muito longe de atingir essa meta, em 2020, os professores ganhavam 78,5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade, segundo dados do monitoramento do PNE em 2021. A questão salarial não é o

único problema da profissão, mas tem um relevante peso para os que estão iniciando a vida profissional e precisam decidir em qual área atuar.

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, assumindo o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos. Os objetivos e ações foram organizados em torno dos seguintes eixos: a) garantir a formação de professores e demais profissionais da escola; b) ampliar os espaços de formação dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino; c) induzir ao redesenho curricular do ensino médio; d) disponibilizar recursos pedagógicos e novas tecnologias.

Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação - Decreto nº 8.752, de 9/05/2016

De acordo com o Relatório e Programas de Governo 2019, elaborado pelo Tribunal de Contas da União – TCU (<https://portal.tcu.gov.br/governanca/governancapublica/politicas-publicas/levantamentos.htm>), ao longo dos anos de 2017 e 2019 foram gastos, aproximadamente R\$3,5 bilhões com a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, regulamentada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, tendo como principais ações o PARFOR, PIBID e UAB. A instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação tinha como finalidade organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. E tendo como principais objetivos induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais; identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias; promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais,

sociais e regionais em cada unidade federativa; apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE, entre outros.

Entre os principais achados da fiscalização do TCU, estão:

- a. ausência de regulamentação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica;
- b. ausência de definição clara e formal dos principais processos decisórios e dos objetivos da política, bem como dos papéis, das responsabilidades, dos recursos e das obrigações de todos os envolvidos na execução;
- c. ausência de efetiva atuação das instâncias de governança previstas no Decreto 8.752/2016 (Comitê Gestor Nacional e Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica);
- d. execução da política sem amparo em planos estratégicos que definam precisamente os objetivos, as metas, os resultados esperados, os marcos temporais das ações de formação e a visão de longo prazo;
- e. insuficiência de dados confiáveis e relevantes disponíveis sobre a política;
- f. falhas de articulação na coordenação da política pelo Ministério da Educação (MEC);
- g. ausência de integração com outras políticas educacionais e sociais.

A competência para coordenar a referida Política é do MEC, tendo como principais objetivos apoiar a oferta e a expansão de curso de formação inicial e contiuada, bem como promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, considerando as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa. Pode-se constatar, segundo estudo do TCU, que existem muitas lacunas na regulamentação dessa política, como indefinição das responsabilidades e recursos.

28. Devido à falta de regulamentação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, não houve a definição clara e formal dos objetivos, papéis, responsabilidades, recursos e obrigações de todos os envolvidos (matriz de responsabilidades) e dos principais processos decisórios, o que trouxe, além de prejuízo à coordenação da Política, consequências como lacunas de regulamentação, estabelecimento de normas fragmentadas, esparsas e conflitantes pelos órgãos executores e insegurança jurídica na execução das ações, impactando o regime de colaboração entre as esferas de governo e os sistemas de ensino, previsto como princípio básico da Política. (Acórdão TCU 591/2019 – Plenário -TC 018.075/2018-5)

Apesar dos valores investidos na Política, observa-se pouca efetividade em relação à formação docente e, principalmente, poucos resultados na melhoria da qualidade da educação básica. Existe uma grande bibliografia que aborda a importância do papel do professor como variável-chave no resultado dos alunos, mas há várias lacunas de conhecimento sobre o que

torna alguém um bom professor (ABRUCIO, 2016). Não é o único problema, mas pode-se partir deste para o início do enfrentamento de toda a problemática que rodeia esse cenário.

Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, lançado pelo edital da CAPES nº 6/2018, e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso, segundo informações do portal da CAPES. A ausência da relação entre os elementos teoria e prática é um grande problema no campo da formação de professores. Gatti (2019) menciona que:

(...) as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas. Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural (GATTI, 2019, p. 177)

Diante disso, o Programa de Residência pedagógica contribui para a superação dessa lacuna – articulação entre teoria e prática, bem como aproximação da Universidade e a escola da educação básica. O programa também tem como um dos objetivos promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da BNC-Formação.

Novo Fundeb – EC nº 108/2020

O Fundeb, criado pela EC nº 53/2006 com o prazo de duração de 14 anos, com o caráter provisório, foi convertido em uma política permanente por meio da EC nº 108/2020, promulgada em 26 de agosto de 2020, denominado “Novo Fundeb”. O Novo Fundeb evitou o fim abrupto de uma política, “que lançaria boa parte das redes públicas de ensino do país em uma situação de colapso financeiro em 2021” (CASTIONI; CARDOSO; CERQUEIRA, 2021,

p. 274. Foi ampliada a complementação da União de 10% para 23%, democratizando ainda mais a distribuição desses recursos, e trazendo um ponto que fortalece a formação docente: a vinculação de recursos para o pagamento de salários de professores, que aumentou para 70%, ante os 60% existentes, incluindo os demais profissionais da educação. O Novo Fundeb criou mecanismos inovadores ao vincular a complementação à melhorias dos indicadores:

Em boa medida, esta iniciativa coaduna-se com o que o estado do Ceará já pratica, quando premia, na redistribuição da quota-parte do ICMS, um acréscimo no percentual de retorno para os municípios que melhorarem os indicadores educacionais.

Entretanto, a alocação de parte da complementação da União ao Fundeb por indicadores de melhoria da educação, assim como o custo aluno qualidade como referência do padrão mínimo de qualidade, consiste em aspectos que deverão suscitar novas discussões ao longo do acompanhamento do novo Fundeb. (CASTIONI; CARDOSO; CERQUEIRA, 2021, p. 287).

Segundo Cruz; Plank; Elacqua; Marotta; Soares; Cossi (2019), evidências disponíveis apontam que a política de financiamento teve um impacto positivo na educação brasileira. Estudos demonstraram que o Fundeb, bem como seu antecessor, Fundef, levou a uma redução significativa da desigualdade de recursos educacionais entre os entes federados; aumentou o número de matrículas na educação básica e contribuiu para a melhora no desempenho dos alunos em decorrência do incremento salarial para professores da rede pública. “(...) o fundo tem um papel estratégico na garantia da participação do governo federal no financiamento da educação básica. A descontinuação do Fundeb levaria a uma redução nos recursos dos sistemas de ensino mais vulneráveis” (CRUZ; PLANK; ELACQUA; MAROTTA; SOARES; COSSI, 2019, p.11)

2.2.1 Base Nacional Comum Curricular – BNCC, BNC-FORMAÇÃO e BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

As discussões sobre a construção de um referencial curricular nacional e comum no Brasil não é recente, elas surgem em meados da década de 1980 e ganham notoriedade na década seguinte, como resultado da Constituição de 1988 e debates no campo educacional que permeiam o tema equidade e qualidade. É nesse contexto que surgem, no final dos anos de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, e duas décadas depois, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Vários são os espaços de disputas e as multiplicidades de

posicionamentos em relação a esse tema, não sendo objetivo deste estudo aprofundar essas questões, pois trata-se de uma situação posta; cabendo portanto compreender o momento histórico no qual a BNCC foi instituída, seu conteúdo e principais mudanças, para se pensar em novos caminhos a partir dela.

A qualidade sempre foi um tema dentro da educação que reverbera políticas em sua busca, principalmente a partir do século XX, com o crescimento urbano, econômico, e industrial. Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, os debates sobre a democratização das oportunidades educacionais se intensificam, mobilizando vários atores sociais e políticos. Mas somente a partir de 1980, esses debates ganham participação social por melhorias na educação.

O debate sobre a Base não é novo. Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Lei nº 9.394, 1996) e no Plano Nacional de Educação (Brasil. Lei nº 13.005, 2014), a BNCC passou por diferentes momentos. Já no final dos anos 1990 e na primeira década do século 21, os resultados insuficientes das avaliações nacionais trouxeram para o centro do debate a questão do currículo e da valorização e formação dos professores como elementos estratégicos das políticas de melhoria da qualidade e da equidade do sistema educacional brasileiro (CASTRO, 2020, P. 99).

A construção da BNCC remete a todo esse histórico e podemos citar alguns marcos normativos que já faziam menção a sua criação:

QUADRO 2. MARCOS NORMATIVOS RELATIVOS À BNCC

<p>Constituição Federal de 1988</p>	<p>Art. 210: reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”</p>
<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Art. 9, IV e Art. 26 (Lei nº 9.394/1996)</p>	<p>Art.9º, IV: cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum</p> <p>Art. 26: determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos</p>

<p>Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/2014)</p>	<p>Reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em todas as etapas, respeitadas as diversidades regional, estadual e local.</p>
--	--

Fonte: (BRASIL, 1988); (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2014). Elaboração Própria.

A BNCC foi resultado de um amplo processo de debates ao longo de alguns anos: a 1ª versão foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016; a 2ª versão foi publicada em abril de 2016; a 3ª versão foi encaminhada pelo MEC ao CNE em abril de 2017, que foi aprovada e homologada por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Sua implementação ocorreu em 2018, por meio da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular + ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. E em abril de 2018, o MEC encaminhou ao CNE o documento do ensino médio, concluindo a BNCC da Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

A partir da BNCC – Etapa Ensino Médio, as secretarias de educação e as escolas poderão elaborar seus currículos e projetos pedagógicos com autonomia e aplicando técnicas de ensino com interdisciplinaridade e flexibilidade, respeitando a diversidade e as realidades locais. A BNCC – Etapa Ensino Médio possibilita, por exemplo, que o próprio aluno escolha em quais áreas do conhecimento quer se aprofundar, garantindo também a opção por uma formação técnica e profissional que lhe auxilie na inclusão no mercado de trabalho.

Além das competências gerais da Educação Básica, a BNCC – Etapa Ensino Médio está organizada por áreas do conhecimento, com a finalidade de integrar dois ou mais componentes (disciplinas) do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa. As áreas do conhecimento definidas na BNCC – Etapa Ensino Médio são Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>)

Segundo Neto (2019), pesquisador e relator do CNE sobre a BNCC, “o currículo da escola vai ter que contemplar a Base, mas vai considerar também a parte diversa, que é a parte específica da cada região”. Antes da BNCC o ensino médio era estruturado da mesma forma para todo mundo, em um país continental com regiões e realidades muito diferentes:

Além de se ter como consequência uma massa imensa de conteúdos que o jovem precisava absorver, que é incompatível com o tempo disponível, tem a questão do

desinteresse, com a quantidade imensa de conteúdos. A reforma se constitui de uma lei e depois da base do ensino médio, o que propicia aderência a essa lei. Então, agora você tem os itinerários: a partir de uma composição, cada aluno pode seguir diferentes itinerários e, a partir do ensino médio, começa a fazer escolhas. Ao mesmo tempo que é uma tentativa de simplificar também é uma abertura para o jovem escolher os itinerários com os quais possui maior afinidade. Isso já acontece em vários países. (NETO, p. 122, 2018)

Os itinerários do ensino médio estabelecidos na BNCC são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Só recentemente que o ensino médio ganhou destaque nas políticas públicas, devido à escassez de recursos públicos e a necessidade de se priorizar a universalização do Ensino Fundamental, segundo Casagrande, Alonso e Silva:

Na política educacional de 1990, o Ensino Médio não era a prioridade, pelo menos nos países subdesenvolvidos, ou polidamente chamados em desenvolvimento, pois a orientação dos organismos internacionais, novos interlocutores do governo, era dar prioridade ao Ensino Fundamental, em termos de universalização e programas de correção do fluxo idade/série, que ofereceria maiores possibilidades de retorno, sobretudo quanto ao alívio da pobreza. (CASAGRANDE, ALONSO E SILVA, p. 413, 2019)

A BNCC tem como um fio condutor as dez competências que orientam tanto as aprendizagens essenciais quanto os itinerários formativos, e devem ser desenvolvidos ao longo da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Essas competências visam assegurar aos alunos uma formação integral, possibilitando uma visão crítica diante da resolução de problemas. Segue abaixo as competências gerais constantes na BNCC:

FIGURA 2: COMPETÊNCIAS GERAIS CONTIDAS NA BNCC

Competência		Objetivo
1. Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Entender e explicar a realidade, colaborar com a sociedade e continuar a aprender.
2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.

	hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	
3.Repertório Cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4.Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Expressar-se e partilhar informações, sentimentos, ideias, experiências e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo de autoria.
6.Trabalho e Projeto de Vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.
7.Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.

8.Autoconhecimento e Autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9.Empatia e Cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Objetivo: Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza.
10.Responsabilidade e Cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Tomar decisões com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e democráticos.

Fonte: BNCC. Elaboração Própria.

O estabelecimento da BNCC impactou a prática em sala de aula e em seguida foram instituídas a BNC – Formação Inicial e BNC – Formação Continuada, respectivamente em 2019 e 2020. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC/Formação foram instituídas em 2019, por meio da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Vale destacar que em menos de 20 anos, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou três diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais, denominadas DCN, para a formação inicial de professores: Resoluções n.1/2002 (MEC/CNE, 2002); Resolução n.2/2015 (MEC/CNE, 2015) e Resolução CNE/CP nº 2/2019 (MEC/CNE, 2019), denominada BNC-Formação. Entre idas e vindas, observa-se que os normativos legais situam teoria e prática dentro daquele dado momento; tendo a última resolução de 2019 enfatizado a importância da prática ao longo da formação.

A BNC-Formação tem como objetivo central fazer uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2015, levando em conta a legislação vigente, em especial a implementação da nova BNCC. As principais mudanças em relação a Resolução de 2015 são a ampliação da duração do curso de licenciatura de três anos para quatro anos; foco maior na

prática, aliada à teoria; e organização do currículo formativo considerando as competências gerais da BNCC.

Tomamos aqui como foco os futuros professores, pois a preocupação é: os profissionais que colocarão a BNCC em prática terão em suas formações iniciais uma discussão apurada sobre no que consiste e como não vê-la enquanto meta de conteúdo a ser trabalhado? Aliado a essa preocupação é preciso considerar a necessidade de “[...] reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”, como afirma Nóvoa (2011, p. 19). Logo, se a BNCC interfere na dinâmica do trabalho escolar, ela deve ser inserida nas discussões dos cursos de licenciatura. (CASAGRANDE, ALONSO E SILVA, p. 418-419, 2019)

Fazer alterações curriculares para o Ensino Médio, sem articular um trabalho junto aos futuros professores, sem pensar em um novo modelo de cursos de formação de professores, pode resultar em mais uma tentativa frustrada, em mais uma política descontínua e mais recursos públicos desperdiçados. Toda política educacional, em maior ou menor grau, perpassa o professor e a sala de aula, tendo como foco o aluno, essa é a lógica sistêmica que deveria nortear a implementação das políticas, que visam melhorias de qualidade:

Os cursos de formação de professores, licenciaturas de modo geral, têm a necessidade de estar articulados às novas concepções de currículo, estabelecidas pela BNCC, às reflexões sobre a prática em sala de aula e o objetivo de formação para o jovem do Ensino Médio. A reconfiguração da formação no ensino superior passa necessariamente pela valorização do ensino. (CASAGRANDE, ALONSO E SILVA, 2019, p. 421-422)

De acordo com o Parecer que deu origem à Resolução, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético; comunicação; argumentação; cultura digital; autogestão; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e autonomia. A implementação dessas competências em sala de aula requer empreender processos formativos que reconheçam que apenas os conteúdos escolares específicos já não bastam para formar jovens críticos, capazes de enfrentar problemas pessoais e coletivos diante de uma sociedade mutante. Segundo a BNCC:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da

natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (Brasil. MEC, 2019, p. 5).

E por último, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC/Formação Continuada, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que também orienta o processo formativo seguindo os três grupos propostos pelas DCNs para formação inicial: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. O prazo para sua adequação é de dois anos, contados a partir de 17 de outubro de 2020, quando foi instituída.

A construção das Bases Curriculares seguiu uma tendência internacional entre países que se propuseram a reformar a educação. Percebe-se que o profissional de educação não poderá mais se conter em repassar somente conhecimentos, as habilidades do futuro não serão somente as habilidades técnicas, mas as habilidades socioemocionais. O aluno deverá ter autonomia, diante da cultura digital, com capacidade de solucionar problemas, de ser criativo e de saber lidar com as diferenças; e o professor deverá reavaliar as metodologias de ensino e critérios avaliativos – uma nova formação deverá ser repensada para os novos tempos.

CAPÍTULO 3. LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES PARA A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

A trajetória histórica da educação escolar no Brasil demorou a se expandir no Brasil e, inicialmente, atendia uma parcela mínima da população brasileira. O processo formativo acompanhou essa trajetória – lenta, desinteressada e desarticulada, refletindo diretamente na sala de aula até os dias atuais. Anísio Teixeira, em 1956, já anunciava a incerteza do futuro em relação a *reconstrução das escolas*, que se iniciara na década de 1920/30:

Nos fins da década de 20 a 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. **Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam mas não se sabe como acabam.** (TEIXEIRA, 1956, grifo nosso)

As primeiras iniciativas de formação docente no país ocorreram com a criação das escolas normais, mais especificamente no Rio de Janeiro em 1835, com a criação da primeira escola normal brasileira, sendo reproduzida no restante do país nas décadas que se sucederam. Após a Revolução de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1932, em resposta às disputas políticas do novo Ministério, foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que influenciou o texto da Constituição de 1934 e os ideários educacionais do país, e teve Anísio Teixeira como um de seus idealizadores. Nesse período, a formação de professores deixou de ser promovida pelas escolas normais e as primeiras instituições de ensino superior foram criadas para esse fim.

Vários foram os marcos legais que acompanharam a formação de professores ao longo dos anos até a Constituição Federal de 1988, que abriu caminho para um dos principais normativos legais que impactaram a formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ao longo desse percurso um problema sempre foi recorrente, como destaca Gatti (2019), “a dificuldade de se estabelecer um equilíbrio curricular entre conhecimentos da área específica da docência e conhecimentos pedagógicos relacionados a práticas educativas voltadas à educação básica (GATTI, 2019, p. 32). E foi exatamente nesse pilar que foi construída a presente pesquisa, um novo modelo de formação docente, com um currículo interdisciplinar que privilegia a prática em sua construção. A discussão sobre esse tema – teoria e prática na formação docente - sempre existiu, mas ganhou força nos últimos anos com a criação da BNCC.

3.1 Anísio Teixeira: Uma visão do futuro

Anísio Teixeira (1900 - 1971) nasceu na Bahia e ao longo da sua vida percorreu o mundo e atuou em diferentes funções da esfera governamental, foi conselheiro da UNESCO pelo período que viveu na Europa (1946), Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947/1951), Secretário Geral da CAPES (1951-1964), Diretor do INEP (1952-1964), Reitor da Universidade de Brasília (1963 – 1964), entre outras funções. Em toda sua trajetória a educação era sua vocação, defendeu como ninguém a educação brasileira e lutou para que a universidade superasse o modelo obsoleto e rígido, propondo a articulação entre teoria e prática (DUTRA, 2019, p. 35/36). Em artigo publicado em 1969, alertava da urgência do problema da formação do magistério:

(...) cumpre-nos reconhecer que a necessidade nacional de preparo do magistério é de grande escala e de imensa urgência (...). Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério no Brasil em termos equivalentes aos de uma campanha para formação de um exército destinado a uma guerra já em curso. (TEIXEIRA, 1969, p. 240)

Uma proposta de projeto de reforma de Anísio Teixeira para a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, ex-Distrito Federal (1932-1937), continha um conjunto de medidas “que visam dar unidade e flexibilidade aos seus cursos, fugindo à rigidez pouco aconselhável de certos institutos de instrução, em que a extrema divisão e independência das matérias faz do ensino um conjunto de conhecimentos fragmentários e isolados” (TEIXEIRA, 1969, p. 247). E meio século depois, ainda precisamos pensar em caminhos para superar o ensino fragmentado e inflexível, que já era uma preocupação de Anísio Teixeira:

Na Escola de Professores, que se cria no presente projeto, é que se processa, realmente, a profunda renovação dos nossos métodos de formação do mestre.

Os cursos funcionarão em trimestres, para permitir maior variedade em sua organização e melhor distribuição de tempo. Para a formação do professor primário, o período fixado de dois anos assim se distribuirá. **O primeiro trimestre será comum a todos os programas e se constituirá com os cursos gerais e de introdução, necessários para dar ao estudante uma vista de conjunto da profissão do magistério e lhe permitirem a escolha do tipo de ensino a que se deseja consagrar.** Os quatro trimestres subsequentes manterão os cursos de especialização necessários para a formação do mestre, segundo o nível de objetivo do ensino escolhido. O sexto e último trimestre conterá os cursos mais gerais de educação, destinados a sintetizar para o estudante os conhecimentos especializados adquiridos, bem como dar-lhe a visão social e filosófica do seu trabalho e das teorias que o iluminam e explicam. (TEIXEIRA, 1969, p. 254, grifo nosso)

Naquela época já pensava-se em uma formação geral no início da universidade “com os cursos gerais de introdução”, para permitir “ao estudante uma vista de conjunto da profissão do magistério e lhe permitirem a escolha do tipo de ensino a que se deseja consagrar”. Também continha a preocupação da prática ao longo de toda a formação:

A formação dos professores assim compreendida, é uma formação de tal ordem prática, que o centro de gravidade da escola são os estabelecimentos anexos de ensino primário, que devem funcionar como laboratórios para a demonstração (ensino modelo), para a experimentação (ensino de novos métodos) e para a prática do ensino (classes de aplicação).

O aluno, logo no segundo trimestre do curso, começa a freqüentar êsse laboratório para observar o ensino (seção de demonstração da escola primária). No 3º e 4º trimestres inicia a participação do ensino, ministrando a pequenos grupos de alunos. E no 5º trimestre pratica regularmente o ensino, assumindo a direção de classes.

Todo êsse curso de prática do ensino é feito sob a direção de professores primários seletos e especializados, constituindo a sua organização os objetivos de uma das seções da Escola de Professores. (TEIXEIRA, 1969, p. 254, grifo nosso)

Anísio Teixeira também se inspirou no ensino superior norte-americano, conhecido como Relatório de Abraham Flexner, que apesar de ser focado na área de saúde, continha muitas recomendações para um projeto de reorganização do sistema universitário americano. Esse modelo era baseado na “maior proximidade da universidade com escolas menores no desenvolvimento da pesquisa científica e na relação entre a teoria e a prática.” (DUTRA, 2019, p. 88). A divisão curricular se dava em ciclos e “dispunha de uma variedade de possibilidades no percurso formativo, além da flexibilização e autonomia para estudantes escolherem o que estudar (...)” (DUTRA, 2019, p. 88).

O modelo inspirado nas ideias de Anísio Teixeira, à época, já antecipava a necessidade da interdisciplinaridade e da educação universitária como indutora de desenvolvimento, não só cultural, mas econômico. Anísio pensou a Universidade Popular em três planos complementares: pedagógico, com o uso das tecnologias educacionais mais atualizadas – numa visão visionária já na década de 1960, visando superar os obstáculos da popularização da educação universitária. Em segundo lugar, num plano antropológico, com a proposta da Universidade Popular que tinha como fundamento histórico superar a política desigual da sociedade brasileira pós-colonial, superando duas alienações no ensino superior: ensino voltado para o passado e sobre o passado e a transmissão da cultura européia. E por último, no plano organizativo institucional, tendo a educação integral como principal elemento baseado na

articulação do ensino superior com o ensino secundário, com oferta ampla e aberta à população. (FILHO, 2014).

Tal articulação se realizaria mediante bacharelados de pré-graduação (mas já no nível universitário de formação geral), realizados numa rede de colégios universitários. Anísio Teixeira concebe a ideia do “colégio universitário” desde cedo em sua carreira de líder intelectual da educação brasileira, ao retornar da Universidade de Columbia. Em vários escritos, Anísio detalha a estrutura curricular dos Colégios Universitários: cursos de cultura geral; preparatórios para avançar na formação universitária; propedêuticos para ingresso nas escolas profissionais; cursos vocacionais para carreiras curtas (...) (FILHO, 2014, p.2535).

Anísio Teixeira passou por algumas tentativas fracassadas de se implantar os Colégios Universitários, primeiro em 1934/1935 na criação da Universidade do Distrito Federal, que foi impedida pela Ditadura do Estado Novo. Depois, em 1940, Anísio teria outra oportunidade quando retornou de Nova York e se tornou secretário de Educação e Cultura na Bahia, onde idealizou uma universidade popular, mas só conseguir concretizar parcialmente suas ideias com a famosa Escola Parque de Salvador. E, por último, o projeto original e parcialmente implementado da Universidade de Brasília, que continha as ideias anisianas da universidade popular, segundo Filho:

Vários elementos estruturais previstos na proposta da universidade popular reaparecem no projeto original (de fato, nunca totalmente implementado) da Universidade de Brasília e em outros escritos anisianos sobre a instituição universitária: componentes curriculares gerais e específicos, incluindo o conceito de cursos-tronco; caráter majoritariamente optativo do currículo; articulação entre bacharelados curtos, carreiras profissionais de média duração e carreiras longas; natureza interdisciplinar (naturalmente sem a terminologia atual, que seria criada posteriormente) dos ciclos iniciais de formação; estrutura modular não-especializada e organização por níveis de formação; articulação do sistema de unidades centrais e escolas de pós-graduação. (FILHO, 2014, p.2536).

3.2 BNCC: Implicações para a escola e os cursos de formação docente

Aplicar conhecimentos de forma crítica, relacionando-os com a vida, na resolução de problemas do dia a dia é um desafio para o aluno, que recebe muita informação atendendo a uma tradição de ensino conteudista. À luz desses limites impostos ao ensino da Educação Básica é possível pensar em novos caminhos com a BNCC, instituída em 2017, que parte das competências a desenvolver e, só então, detalha os conteúdos que remetem a elas. Segundo a

BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do PNE. A BNCC considera que o currículo e as propostas pedagógicas se adequem às características dos estudantes, bem como a realidade do lugar:

Artigo 8º Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo:

I. Contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, **com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas.** (Brasil, MEC, 2017, grifo nosso)

Torna-se fundamental pensar a formação do professor que precisará lidar com o desenvolvimento dessas competências na prática, independente do contexto ou da condição social em que se encontra o aluno, principalmente num país continental com pluralidades culturais como o Brasil. Em 2018, a BNCC-Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018) introduziu os itinerários formativos, uma inovação diante do ensino conteudista e engessado que antecedia o período da escolha profissional.

(...) itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional", cuja "organização das áreas (...) e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Brasil, MEC, 2018b)

Todas essas mudanças, principalmente as do ensino médio, vão impactar diretamente na formação dos futuros professores, em duas vertentes: receber esses novos alunos que desejam ser professores e que virão de uma formação por grandes áreas; e formar docentes que colocarão em prática dentro da sala de aula da Educação Básica essas novas diretrizes. E os normativos legais referentes à formação docente também tiveram novas diretrizes, com a instituição da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019), BNC – Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020) e o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021).

Se a BNCC anuncia o desejo por uma sociedade em que cada pessoa seja capaz, no contexto da escola ou da vida, de enfrentar problemas pessoais ou coletivos de forma assertiva e benéfica, é preciso empreender processos formativos que reconheçam que apenas os conteúdos escolares parecem não mais bastar para a formação das novas gerações. Esse é o desafio posto para a escola nos novos tempos(...). (CERICATO, 2018, p. 143)

A BNC-Formação reconhece a importância e a necessidade de aliar a teoria e a prática, e que a prática precisa ir muito além do momento do estágio obrigatório, devendo estar presente desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos, quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado. Para além da teoria e prática, a BNC-Formação Continuada propõe uma formação dentro das instituições de ensino, para que seus pares possam dialogar na construção de um trabalho colaborativo. Essas inovações impactarão os cursos de pedagogia e licenciaturas, e a interdisciplinaridade é um caminho, segundo Cericato:

O caminho da interdisciplinaridade mostra-se promissor porque, se a formação docente é processo contínuo, constituído pela amálgama entre a trajetória de vida e os referentes culturais e sociais, ela é, também, um processo de formação humana. Logo, no decorrer do percurso de formação e exercício profissional, ao professor devem ser oferecidas oportunidades para a mobilização de experiências que promovam o desenvolvimento das competências requeridas pela BNCC. (CERICATO, 2018, p. 141)

3.3 Interdisciplinaridade na Formação Docente: Novas perspectivas

A BNCC e as legislações decorrentes dela propiciaram um cenário onde a licenciatura interdisciplinar se faz necessária, embora esse formato de formação já exista em algumas universidades brasileiras, inclusive com projetos bem sucedidos. O estudo da interdisciplinaridade no ensino superior é relativamente recente no Brasil, mas trouxemos alguns apontamentos relevantes para a presente pesquisa, a fim de conhecermos algumas iniciativas, como reflexão para novas pesquisas. Saraiva (2014) fez uma pesquisa intitulada “A interdisciplinaridade nas licenciaturas das áreas constituintes das ciências naturais: Um estudo de caso na Universidade Federal do ABC”, e concluiu que os projetos políticos dos cursos procuram desenvolver a prática interdisciplinar, “pois empenham grande importância à pesquisa, à resolução de problemas e aos estágios supervisionados na aquisição de conhecimentos globais (...), buscando que seus docentes redefinam diariamente sua prática docente (...)” (SARAIVA, 2014, p.75)

a formação interdisciplinar é fundamental para que o futuro professor entenda a complexidade dos conhecimentos globais que envolvem as esferas social, ambiental e tecnológica. Um curso interdisciplinar é essencial para o professor entender como acontece a interação entre todos os campos científicos (...)

Uma licenciatura interdisciplinar, pautada no diálogo e na comunicação, será capaz de superar a fragmentação do ensino, além de suscitar a formação integral dos alunos (...) (SARAIVA, 2014, p. 75-76).

Santos e Infante-Malachias (2008) publicaram um artigo sobre o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza para o ensino fundamental da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – USP, com a intenção de refletir sobre dois pilares que fundamentam esse curso: a interdisciplinaridade e a resolução de problemas. A grande novidade desse curso, que possui um ciclo básico, com duração de um ano letivo, foi a criação da disciplina *Resolução de Problemas*, cujos estudantes são convidados a desenvolver projetos. Os docentes trabalham como tutores para um grupo de 12 alunos e, por sua vez, incluso em grupos de 60 alunos com representantes de diferentes cursos. “Com isso humaniza-se a relação professor-aluno e abre-se um espaço privilegiado para o diálogo (...)” (SANTOS E INFANTE-MALACHIAS, 2008, p. 563). Embora os autores levantem questionamentos acerca da indefinição da abordagem utilizada nesta disciplina, alertando inclusive que isso pode “funcionar como alavanca ou empecilho para a formação de professores” (SANTOS E INFANTE-MALACHIAS, 2008, p. 570), os autores concordam que a abordagem interdisciplinar já é em si positiva.

Vale destacar o modelo da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, onde foi implantada as licenciaturas interdisciplinares em 2014, promovendo uma experiência inovadora ao propor a Universidade Popular, inspirada nas propostas de Anísio Teixeira e Paulo Freire, que concebiam a educação como “instrumento de integração social, de autonomia do sujeito, de construção da equidade e de emancipação sociopolítica. Inspirada nesses autores, a UFSB orienta-se para a formação ética e cidadã, numa perspectiva pública e popular.” (FILHO; BENINCÁ; COUTINHO, 2017, p.53).

O projeto da UFSB incorpora um conjunto de valores fundamentais para a instituição: eficiência acadêmica, integração social, compromisso com a educação básica e promoção do desenvolvimento regional. Com base nesses princípios, estabelece cinco elementos estruturantes: regime letivo quadrimestral; modelo de ciclos de formação; currículo modular flexível; cobertura territorial a mais ampla possível, capilarizada ao nível municipal e uma estrutura organizacional “leve”. (FILHO; BENINCÁ; COUTINHO, 2017, p.42).

Além de propor a interdisciplinaridade, a grande diferença dessas licenciaturas é a utilização dos Colégios Universitários (CUNIs), idealizados por Anísio Teixeira, que permitem

aos estudantes cursarem o primeiro ano de estudos sem sair da localidade onde residem, dando maior oportunidade aos que não possuem recursos financeiros para sair do seu município, tornando a Universidade um espaço democrático. Nos Colégios Universitários são ministrados componentes curriculares de formação geral, comum a todos os ingressantes da Universidade, possibilitando que o aluno trilhe um percurso de escolhas ao longo da formação, e também, permitindo a otimização do corpo docente da Instituição de Ensino.

A UFSB está presente em Itabuna (campus Jorge Amado), em Porto Seguro (campus Sosígene Costa) e em Teixeira de Freitas (campus Paulo Freire), municípios-pólo das regiões do sul da Bahia. A Universidade trabalha em regime de quadrimestres, seguindo uma tendência internacional equivalente de *quarters*. O acesso à Rede CUNI ocorre por meio do ENEM, com cota de 85% das vagas egressos do ensino médio público, sendo 50% destas reservadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário e meio per capita. Quanto ao currículo, é adotado o regime de ciclos, oferecendo cursos de formação geral interdisciplinar em primeiro ciclo. O primeiro ciclo compreende bacharelado interdisciplinar (BI) e licenciatura interdisciplinar (LI), cursos de graduação plena em grandes áreas que compartilham a etapa de formação geral, com duração de um ano ou três quadrimestres (FILHO; BENINCÁ; COUTINHO, 2017).

3.4 Referenciais Orientadores para o Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interdisciplinares (LI)

Apesar das poucas experiências de formações docentes interdisciplinares no Brasil, que vem crescendo nos últimos anos, a orientação para o estudo de sua implementação já existe desde 2018, quando o Ministério da Educação - MEC elaborou os “Referenciais Orientadores para o Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interdisciplinares (LI)”. Cabe ao MEC, como formulador de políticas públicas, a decisão pelo fomento e incentivo à formação de professores via currículos interdisciplinares, contribuindo para o debate sobre esse tema, bem como possibilitando a organização desses cursos. Deste modo, é proposta a indução de formatos diferenciados e inovadores de organização curricular para a formação plena dos docentes, com ênfase em metodologias de ensino-aprendizagem integradoras de conhecimentos, saberes e práticas (Brasil, MEC, 2018c).

Licenciaturas Interdisciplinares (LI) são cursos de formação docente para atuação na educação básica, organizados por grandes áreas de conhecimento a fim de favorecer

percursos em que os componentes curriculares articulam-se de modo integrado, contextualizado e em permanente diálogo. (Brasil, MEC, 2018c, p.5)

Os Referenciais destacam alguns princípios que as Licenciaturas Interdisciplinares – LI devem conter, como a formação profissional docente em uma grande área de conhecimento e em múltiplos diálogos entre áreas correlatas; formação humanística de base interdisciplinar, intercultural e contextualizada; flexibilização curricular nos percursos de formação, com ampliação, diversificação e reconhecimento de vivências e espaços de formação docente; dialogicidade como disposição e abertura para os conhecimentos de outras áreas visando uma formação docente fundamentada na integração das disciplinas, além de ter a prática como principal característica:

(...) a formação sobre a/na prática docente será o elemento central de todo o percurso formativo, devendo ser privilegiados, num mesmo nível hierárquico, os conhecimentos pedagógicos e específicos das áreas, de modo a neutralizar a perspectiva bacharelesca, ainda predominante em muitos cursos de licenciatura estritamente disciplinar. **Isto é, o futuro professor aprende o conteúdo a ser ensinado ao mesmo tempo em que aprende sobre o ensino desses conteúdos.** (Brasil, MEC, 2018c, p.10, grifo nosso)

Outro ponto relevante do referido documento é a integração com a Educação Básica, “desejável, mas raramente realizada, entre a escola de Educação Básica e a Instituição de Ensino Superior” (Brasil, MEC, 2018c, p.14):

QUADRO 3. RELAÇÃO DAS LIs COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

As Lis devem enfatizar:	➤ A interação entre professores universitários e da Educação Básica, a fim de propiciar atualização curricular permanente da escola de Educação Básica e da instituição formadora;
	➤ A criação e participação em programas de iniciação à docência e outras formas de inserção do licenciando na escola;
	➤ A promoção de experiências formativas interdisciplinares no cotidiano da educação escolar;
	➤ A inserção de estudantes e professores da Educação Básica em projetos interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão em contextos de ensino-aprendizagem;
	➤ A inclusão de ações interdisciplinares no ensino, na pesquisa e na extensão, que propiciem interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento;
	➤ A criação de projetos de residência docente, que permitam ao professor recém-formado uma inserção adequada na vida profissional.

Fonte: Brasil, MEC, 2018c, p.14/15. Elaboração Própria.

Assim, em 2021, foi instituído o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, por meio da Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021, que tem por objetivo promover a oferta de cursos de licenciaturas e de formação continuada inovadoras, alinhados à BNCC, bem como BNC-Formação Inicial e Formação Continuada. E tem como objetivos específicos do Programa:

I - promover a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de educação básica e à BNC-Formação Inicial;

(...)

VII - estimular o desenvolvimento e a oferta de novos formatos de curso de formação de professores, visando promover licenciaturas interdisciplinares, em rede, e com ênfase na vivência prática na escola básica, buscando preencher as lacunas acadêmicas, no que concerne à formação interdisciplinar dos professores da educação básica. (Brasil, MEC, 2021, grifo nosso)

Trata-se de um programa de incentivo do Ministério da Educação, possibilitando que as Universidades Federais façam adesão para trabalharem os cursos de pedagogia e licenciaturas às necessidades da atual política curricular da educação básica. O novo Ensino Médio passou a ser organizado por grandes áreas com os itinerários formativos e os cursos de formadores precisam receber esses alunos, que já vem de uma formação interdisciplinar.

3.5 Universidade de Brasília: O legado de Anísio Teixeira interrompido pela terceira vez

A escolha da Universidade de Brasília se dá por diversos motivos, um deles é a utilização de diferentes modalidades de acesso, atualmente a Universidade possui três grandes blocos de ingresso: Vestibular tradicional, PAS e Enem; além das formas residuais, como dupla habilitação, mudança de curso, mandado judicial, convênios, entre outras formas. O Programa de Avaliação Seriada (PAS) permite acompanhar o desempenho dos alunos durante todo o período do ensino médio, favorecendo a integração dos professores da educação básica com a universidade. Outro motivo, Brasília é dividida por regiões administrativas, além de possuir municípios do estado de Goiás e Minas Gerais bem próximos, essa configuração geográfica possibilitaria a implantação dos colégios universitários idealizados por Anísio Teixeira. Além de algumas peculiaridades dos professores da rede pública de educação básica do Distrito

Federal, como dedicação exclusiva do professor em apenas uma escola e um período dedicado à coordenação pedagógica, propiciando o trabalho de tutoria com o aluno da universidade.

A Universidade de Brasília foi idealizada em algumas concepções anisianas, com três modalidades de órgãos: os Institutos Centrais, as Faculdades e os Órgãos. Os Institutos Centrais cabiam ministrar cursos introdutórios de duas séries para todos os alunos da Universidade, visando preparo intelectual e científico básico para seguir os cursos profissionais nas Faculdades. Então, as Faculdades receberiam os alunos já preparados pelos cursos introdutórios para estudo especializado visando o exercício de uma profissão. A Universidade deveria contar, inicialmente, com oito Institutos Centrais: matemática, física, química, biologia, geociências, ciências humana, letras e artes. O modelo integrado da Universidade de Brasília visava evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações e equipamentos, permitindo a concentração de recurso pessoal, assim, por exemplo, um único Instituto Central de Química, Física ou Biologia, poderia ser melhor equipado do que pequenos laboratórios e equipes dispersas pelas Faculdades. E já naquela época havia a preocupação de dar ao estudante a oportunidade de optar por uma orientação profissional com mais amadurecimento, ao percorrer os cursos introdutórios (UnB, 1962).

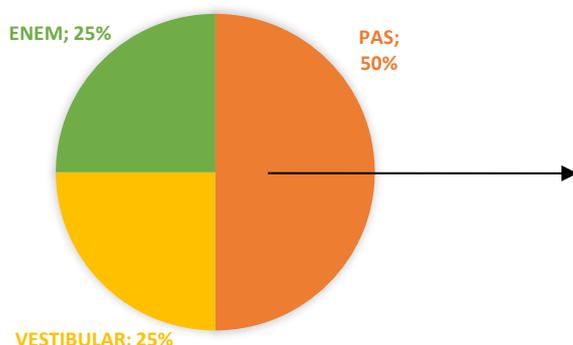
Em 1968 os militares abortaram várias ideias do Plano Orientador original da UnB e hoje a Universidade tem uma formação de profissões em faculdades, onde os alunos entram diretamente na formação profissional e com uma formação rígida, inflexível e sem mobilidade. Aqui também cabe destacar que o atual modelo propicia o abandono do curso, tendo em vista que ao longo da vida universitária o aluno, ao entrar em contato com os conteúdos, descobre que a escolha inicial do curso superior não foi acertada, desencadeando desperdício do investimento público e, especificamente nas licenciaturas, a falta de professores qualificados nas salas de aula da Educação Básica. Essa não é uma realidade isolada da UnB, mas de todas as Universidades Públicas Federais, que poderiam estar direcionando melhor seus recursos financeiros e de pessoal. Vale destacar que o Plano Orientador original da UnB foi totalmente revogado em 2018 (Resolução N. 17/2018 do Conselho Universitário, de 13 de abril de 2018) e substituído por um novo referencial, “a desfiguração do projeto idealizado por Anísio Teixeira concretiza a sua terceira derrota, logo ele que dedicou sua trajetória e empreendeu esforços para erigir juntamente com Darcy Ribeiro, na nova capital, uma universidade diferente daquela que se conhecia” (DUTRA, 2019, p. 298).

Apesar de não ter sido implantada todas as ideias do plano orientador original, a UnB sempre foi pioneira em vários aspectos. Em 1995, a Unb foi pioneira no Brasil ao apresentar a

forma de acesso seriado em alternativa ao modelo de vestibular tradicional, o Programa de Avaliação Seriada – PAS, que é um processo seletivo que ocorre no transcorrer dos três anos do ensino médio regular, com uma prova interdisciplinar, baseada em habilidades e competências, ao final de cada série. O PAS foi instituído em 1995, com a primeira prova em 1996 e o ingresso da 1ª turma ocorreu somente em 1999, apesar do debate sobre esse tema existir na literatura brasileira desde meados da década de 1980, em razão da necessidade de se constituir meios de acesso ao ensino superior mais democráticos (KUNZ, 2019). Esse Programa “se mostra como uma alternativa para ajudar os estudantes, já que o exame seriado dá a oportunidade de se ampliar o debate acerca do mundo profissional e suas escolhas, desde a primeira série do ensino médio” (KUNZ, 2019, p. 96).

Ao longo dos anos a UnB ampliou o número de vagas e também diversificou as modalidades de acesso ao ensino superior. No ano de 2019 foram oferecidas 8.439 vagas, sendo 4.229 vagas destinadas ao PAS, 2.229 vagas ao Vestibular e 1.988 ao ENEM/Sisu (UnB, 2020). Metade do número de vagas de todos os cursos da UnB são destinadas ao PAS, e 50% das vagas do PAS são direcionadas às escolas públicas, desta forma, a universidade vincula 50% das suas vagas aos egressos do ensino médio, somente podendo pleitear essa cota das vagas quem está terminando naquele ano a Educação Básica e prestando a 3ª prova seriada do PAS.

Esse programa é um sistema regionalizado que destina vagas aos estudantes de Brasília, cumprindo uma responsabilidade social e uma democratização do acesso, principalmente aos alunos da rede pública, permitindo a aproximação da universidade com a Educação Básica. Esse modelo de acesso, o PAS, propicia o cenário ideal para a criação da Licenciatura Interdisciplinar em três aspectos: 1º) esse modelo já aproximou a universidade da Educação Básica, pois são realizadas três provas interdisciplinares ao longo de todo o Ensino Médio – fazendo com que a escola e universidade alinhem conhecimentos diante da preparação de cada etapa; 2º) essa mesma escola que prepara seus estudantes para ingressarem na Universidade, também pode receber esses estudantes de volta, agora como alunos universitários da licenciatura interdisciplinar, para realizarem o estágio e a residência pedagógica.; e 3º) 25% das vagas do PAS já são preenchidas nos cursos de licenciaturas, conforme gráfico abaixo:

FIGURA 2. FORMAS DE INGRESSO NA UnB

25% das vagas do PAS são preenchidas por opção a cursos de licenciaturas (veja tabela a seguir)

Fonte: Site Cebraspe. Elaboração Própria.

Analisando os Editais do PAS na Tabela 1 abaixo, para o triênio 2018/2020, com ingresso em 2021, foi possível observar que do total de vagas destinadas ao Programa, 4.232 vagas, um quarto dessas vagas são destinadas aos cursos de licenciaturas: 1.073 vagas nos diferentes cursos de licenciaturas, destinados a formar professores para a Educação Básica. O número de vagas destinadas às licenciaturas é expressivo dentro da UnB, principalmente se considerarmos os alunos do ensino médio que desejam ser professores e ingressam pelo PAS, 25%. Essa seleção desencadeia o diálogo dos docentes do ensino médio com a universidade, tornando o espaço ideal para o desenvolvimento dos Colégios Universitários no âmbito da Licenciatura Interdisciplinar que se pretende propor nesse estudo.

TABELA 1: EDITAL DO PAS TRIÊNIO 2018/2020 – INGRESSO EM 2/2021

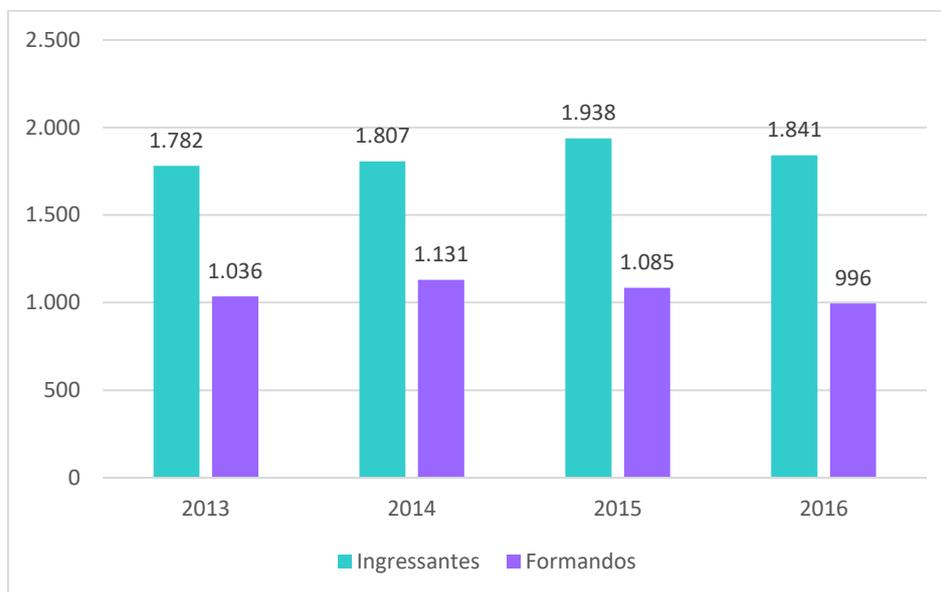
Curso	Vagas	Inscritos	Demanda
Artes Visuais (Licenciatura)	15	30	2
Ciências Sociais – Antropologia / Sociologia (Bacharelado/Licenciatura)	90	104	1,16
Educação Física (Licenciatura)	50	129	2,58
Filosofia (Bacharelado/Licenciatura)	40	25	0,63
Geografia (Bacharelado/Licenciatura)	36	41	1,14
História (Bacharelado/Licenciatura)	40	155	3,88
Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura)	30	24	0,8
Licenciatura em Artes Cênicas	13	14	1,08
Língua Francesa e Respectiva Literatura (Bacharelado/Licenciatura)	26	17	0,65
Língua Inglesa e Respectiva Literatura (Bacharelado/Licenciatura)	22	65	2,95
Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (Bacharelado/Licenciatura)	30	63	2,1
Matemática (Bacharelado/Licenciatura)	36	54	1,5
Música (Licenciatura)	16	10	0,63

Pedagogia (Licenciatura)	76	194	2,55
Psicologia (Bacharelado / Licenciatura / Psicólogo) *	50	685	13,7
Artes Visuais (Licenciatura)	10	3	0,3
Computação (Licenciatura)	46	46	1
Filosofia (Licenciatura)	40	9	0,23
História (Licenciatura)	40	57	1,43
Licenciatura em Artes Cênicas	17	7	0,41
Licenciatura em Ciências Biológicas	40	46	1,15
Licenciatura em Física	40	18	0,45
Licenciatura em Matemática	32	11	0,34
Licenciatura em Música	26	2	0,08
Licenciatura em Química	32	12	0,38
Língua e Literatura Japonesa (Licenciatura)	28	7	0,25
Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana (Licenciatura)	30	17	0,57
Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (Licenciatura)	40	20	0,5
Pedagogia (Licenciatura)	42	53	1,26
Ciências Naturais (Licenciatura)	40	19	0,48
Total de vagas do PAS para as LICENCIATURAS	1.073	1.937	1,81
Total de Vagas Geral	4.232	11.280	2,67

FONTE: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/PAS_18_3%20%20-%20DEMANDA%20CANDIDATOS%20POR%20VAGA%20-%201%20e%202%20semestre.pdf (SITE CEBRASPE) Elaboração Própria. * O Curso de Psicologia tem ingresso único, mas a maioria faz opção pelo bacharelado.

O acesso à educação superior ampliou-se muito no Brasil nos últimos anos, embora esteja longe de atingir a meta 12 do PNE que é a democratização do acesso à educação superior, com garantia de manutenção da qualidade. E apesar da ampliação do número de vagas, a evasão dessas vagas continua grande. Castioni, Dutra e Kunz (2019) analisaram a evasão dos estudantes de licenciatura da UnB e, com base nos dados do gráfico abaixo, é possível inferir que quase metade dos ingressantes não conseguem concluir a graduação, acarretando ociosidade entre os professores da Universidade que atendem aqueles que escolheram ser professores. É preciso ocupar melhor os espaços trabalhando de forma integrada e a Licenciatura Interdisciplinar proporcionará que os professores que atuam somente nas licenciaturas possam se dedicar em fazer a interlocução do estudante com a Educação Básica, propiciando uma tutoria ao longo de toda a formação.

GRÁFICO 1: INGRESSANTES E FORMANDOS EM TODOS OS CURSOS DE LICENCIATURA NA UNB (2013-2016)



Fonte: CASTIONI, DUTRA, KUNZ, 2019, p. 426. Elaboração Própria.

Um estudo realizado por Junior, Cabello e Hoffmann, em 2018, detectaram um dos motivos da evasão do curso de Física da UnB, em que “o estudante estrategicamente ingressava nesse curso a fim de cursar disciplinas de exatas e melhor se preparar ao vestibular para uma vaga nas engenharias, o que pode ser denominado como efeito trampolim” (JUNIOR, CABELLO, HOFFMANN; 2018, p. 224). Esse estudo permitiu concluir que o aluno, embora incerto quanto à habilitação, possui a área de conhecimento como certa. Essa informação valida um dos motivos da criação da licenciatura interdisciplinar, no qual a entrada na grande área e a posterior escolha pelo curso acarretará menor evasão, pois permitirá que o aluno estude e escolha sua habilitação, de acordo com sua afinidade e interesse, pois a escolha da grande área será um amadurecimento do percurso do Ensino Médio, com os itinerários formativos da BNCC.

A Licenciatura Interdisciplinar reduzirá esses números, ao permitir mobilidade do estudante, e também proporcionará à universidade economia de recursos financeiros e de pessoal, ao otimizar as aulas do 1º ciclo com as disciplinas de formação geral. Estudo realizado por Gatti (2019), revela que somente cerca da metade dos estudantes dos cursos de licenciatura e pedagogia em todo o Brasil concluem o curso, evidenciando enorme desperdício dos recursos investidos e acarretando falta de professores habilitados nas escolas da Educação Básica, um ciclo que vem perpetuando há vários anos.

Além das vantagens do ingresso numa grande área, guardando similiaridade com as novas opções do ensino médio, o percurso numa área formativa no ensino superior enseja também a possibilidade de se pensar em titulações intermediárias, sendo este um dos grandes problemas das escolhas precoces, onde determinado número de estudantes ao escolher de início a “profissão”, ao abandonar o curso ou fazer uma outra opção, acaba por não aproveitar o seu percurso inicial, tendo que recomeçar tudo do início.

3.6 PIE - UnB: Prática como pilar da formação

O período que antecedeu a implantação do Curso de Pedagogia para Início de Escolarização- PIE na Universidade de Brasília foi marcado por uma discussão nacional sobre formação de professores da educação infantil e anos iniciais da Educação Básica em nível superior, bem como por um forte movimento de docentes da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF que buscavam junto à UnB a possibilidade de uma parceria para um projeto para formação de professores em atendimento às políticas educacionais. O PIE foi um projeto pensado a partir do debate coletivo, com representantes dos professores da educação básica e professores formadores, rompendo a prática comum de cursos formadores, “(...) e ganha um caráter político no sentido de compromisso com a formação de professores para um tipo de sociedade, com vistas a objetivos sociais” (SILVA, 2004, p. 64).

Então, a Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação da Universidade de Brasília firmaram um convênio para a realização do curso de graduação de nível superior. O curso foi realizado entre os anos de 2001 e 2005, com duração de três anos e carga horária total de 3.210 horas, integralizadas em 40% presenciais e 60% não presenciais. A Faculdade de Educação da UnB ficou responsável pela elaboração, organização e implantação pedagógica do curso, seleção dos professores tutores, professores mediadores e professores cursistas, além da elaboração de materiais didáticos e avaliação do Curso. Os professores mediadores eram professores da SEDF que já possuíam o nível superior e cursaram uma especialização na Universidade:

À Secretaria de Educação, através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – (EAPE), caberia a garantia de recursos financeiros, a liberação dos professores mediadores e a destinação de espaços para os encontros presenciais, salas de aulas e laboratórios de Informática.
(...)

A seleção dos professores mediadores aconteceu em agosto de 2000, através de processo seletivo composto de prova escrita, entrevista e análise curricular. A seleção foi realizada pela FE/UnB que tornou pública através de edital as condições de habilitação para atendimento às 110 vagas oferecidas no Curso de Especialização “Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início de Escolarização” (Pósgraduação lato sensu), critério para atuarem como monitores do PIE.

(...)

O ingresso dos professores que pleiteavam a formação no Curso PIE foi realizado pelo Centro de Seleção de Promoção de Eventos (CESPE) e ocorreu por meio de prova objetiva realizada em dezembro de 2000. (SILVA, 2004, p. 52/53).

O projeto não se limitou às aulas tradicionais, mas os alunos, que já eram professores em exercício, puderam unir a Universidade à escola, abordando teoria e prática de forma crítica, transformando sua própria prática pedagógica em processo de construção contínua. Nessa formação em exercício, a articulação da teoria e prática foi concretizada no próprio espaço de trabalho dos estudantes, também chamados de professores-cursistas, assistidos diretamente pelo professor-mediador (professor da SEDF) e indiretamente pelo professor-tutor (professor da UnB). As atividades presenciais eram organizadas pela FE/UnB, sob a responsabilidade da coordenação do Curso, e ocorriam semanalmente, sendo um encontro no laboratório de informática e um encontro em sala de aula, e envolviam atividades de seminários, conferências, encontros de grupos para socialização de experiências, aulas expositivas, debates, e eram acompanhadas pelos mediadores ou tutores, nos horários de trabalho do professor em formação; e também existiam encontros quinzenais aos sábados reunindo todos os professores cursistas de acordo com o módulo. (SILVA, 2004, p. 69).

Desta forma, o curso por meio da mediação buscou um trabalho que desenvolvesse a discussão e a troca de experiências, situações que evidenciam a prática pedagógica do ambiente escolar. Foi um trabalho articulando à teorização da prática, numa ação conjunta entre ação-reflexão-ação (RIBEIRO, 2006). Nesta seção traremos as experiências dos participantes desse curso, que foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas e por escrito, realizadas para a presente pesquisa. Um dos formuladores desse curso foi o Professor Dr. Rogério de Andrade Córdova, à época do curso, ocupando a vice-direção da Faculdade de Educação, que nos relatou em entrevista por escrito:

Acompanhei em boa medida da execução do PIE na Faculdade de Educação, período no qual fui Vice-Diretor. Depois, participei de uma outra oferta no estado do Acre. Tenho de ambas as ofertas uma imagem positiva.

(...)

Há poucos anos recebi um convite para integrar um grupo que buscava formar um novo curso de formação de professores no âmbito da Universidade Aberta do Distrito Federal. (...) Na oportunidade tomei como referência a proposta curricular praticada

na Universidade de Genebra, na Suíça, onde se trabalha a formação de professores para o “ensino primário” em articulação com o sistema público de ensino local. E foi muito interessante conhecer como eles buscam fazer essa articulação desde os primeiros semestres e o intensificam na medida em que os estudantes progredem no curso. A leitura das disposições pensadas e propostas na atual BNCC indicam que essa concepção começa a penetrar no contexto brasileiro (CORDOVA, 2020).

O professor Dr. Rogério de Andrade Córdova também destacou a importância de teorizar sobre a prática, não só na formação inicial, mas também na formação continuada; e o PIE conseguiu aliar esses pilares nas duas formações que ocorreram concomitantes: os professores em exercício e os professores-mediadores.

(...) o problema da formação docente não está na quantidade de anos de formação (graduação, pós-graduação), mas na qualidade dessa formação, articulando prática e teoria e, para tanto, reconhecendo a dimensão da “prática” como tão importante quanto a outra.

E não consta que a pós-graduação em educação, tão difundida e valorizada, tenha formado um único Anísio ou um único Freire (...) (CORDOVA, 2020)

O PIE buscou articular ensino, pesquisa e extensão, e promover mudanças em práticas pedagógicas conservadoras, com a experiência dos professores em suas próprias salas de aula, “imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática, (...) superando a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica.” (RIBEIRO, 2006, p. 72). A organização curricular do curso foi composta por um Eixo Transversal: Cidadania, Educação e Letramento; por três dimensões formadoras: Organização do Trabalho Pedagógico, Organização do Processo Educativo e Organização do Processo Social; e por seis Módulos, sendo um por semestre: I – Realidade Brasileira, II – A cultura e o trabalho no Brasil, III – A educação e o contexto social, IV – A escola como instituição social, V – O currículo e a diversidade cultural e VI – O trabalho docente e discente: uma relação de construção.

Essa formação acontecia durante o horário de serviço do professor cursista. No horário da coordenação pedagógica do professor cursista durante duas vezes na semana ele ia até um polo (no meu caso Sobradinho pois na época eu trabalhava na Regional de Ensino de Planaltina) para estudar os módulos formativos com o auxílio do mediador (professor da SEEDF que recebia formação na UnB com os autores dos módulos e levavam a discussão para os cursistas). Nos outros dias da semana o professor cursista durante a regência de classe aplicava o que estava sendo estudado, ou seja, a sala de aula era um laboratório constante das aprendizagens do curso. Nos sábados, a cada quinze dias tinha um encontro com os professores da UnB, os autores dos módulos. Nos outros sábados as aulas aconteciam com os mediadores no espaço da UnB onde era discutido a teoria em conexão com a prática do professor cursista. Foram três anos e meio de intensa e significativa formação. (Estudante PIE “A”)

As aulas do PIE eram criativas, inovadoras e voltadas para o enriquecimento da nossa prática pedagógica. (Estudante PIE “B”)

Os professores-mediadores participaram de um Curso de Especialização, com carga horária de 360 horas, e eram assistidos por professores-tutores, ao mesmo tempo em que realizavam a mediação em sala, com os professores-cursistas. Os professores-cursistas, por sua vez, faziam o curso ao tempo em que atuavam como professores na rede pública de ensino do Distrito Federal. (Professor Mediador “C”)

Perguntados sobre a experiência de uma formação que teve a prática como eixo central, os participantes foram unânimes em relatar que foi essencial para processo formativo:

A experiência dessa formação foi de extrema importância no meu processo formativo. Ela me motivou a questionar a minha prática pedagógica, a refletir sobre a minha ação e transformá-la. A partir da formação obtida no PIE eu me inquietei ao ponto de querer compreender os processos formativos dos professores, a práxis pedagógica, a constituição da identidade docente dos professores. Esse curso foi muito rico, ele despertou muitos colegas de profissão a refletirem, a transformarem a sua ação educativa e a continuarem estudando, pesquisando. Hoje, muitos dos professores que participaram dessa formação são mestres, doutores, professores universitários. (Estudante do PIE “A”)

Acredito que ter a prática pedagógica como eixo central da minha formação foi uma das melhores experiências que tive na minha vida profissional, visto que pude contar com novas experiências dentro de sala, como também a troca de experiência com colegas de todo o DF. (Estudante do PIE “B”)

Foi uma experiência exitosa e singular, cujo sucesso ficou registrado nos inúmeros trabalhos de pesquisa no âmbito de graduação, especialização e mestrado realizados naquele período. No meu caso, realizei dois trabalhos de pesquisa (...) Em ambos, pude verificar a importância da formação continuada, da articulação teoria-prática no processo educativo. Incrível que, quase duas décadas passadas isso ainda esteja longe de ser realidade... (Professor Mediador “C”)

O PIE possibilitou que seus alunos, também professores, utilizassem da sua própria experiência docente, como laboratório de aprendizagem, e o inverso também: que os professores universitários conhecessem da realidade escolar da Educação Básica, à medida que conhecimentos teóricos eram debatidos. Esse compartilhamento dos dois mundos permitiu uma formação crítica construída dia a dia, ancorada na ação conjunta de teoria e prática, despertando experiências e conhecimentos desconhecidos. Questionados se o currículo do PIE e seu formato contemplaram as necessidades de formação docente, os entrevistados responderam:

Sim! Tanto as minhas quanto as dos professoras-cursistas. O material utilizado no Curso, tanto na especialização quanto na mediação, foi elaborado considerando as especificidades do PIE, cuja organização curricular transcendeu os blocos de conteúdo, havendo três eixos integradores: Organização do Trabalho Pedagógico, Organização do Processo Educativo e Organização do Processo Social, perpassados,

de modo transversal, pelo eixo Educação, Cidadania e Letramento. Isso nos permitiu uma melhor compreensão do trabalho pedagógico e uma atuação de caráter holístico, com ruptura de estruturas compartimentadas. A meu ver, esse formato contribuiu para o sucesso inquestionável do PIE, com reflexos que perduram na educação do DF. (Professor Mediador “C”)

Sim, pois acredito que ter a prática como ponto de partida na formação docente tende a propiciar uma aprendizagem de qualidade (Estudante do PIE “B”)

Sobre a relação dos alunos do PIE com o professor-mediador (professor da SEDF) e com os professores- tutores (professores da Universidade):

A relação entre os professores cursistas e os professores-mediadores era uma relação intensa de muito diálogo propositivo entre a teoria e a prática. Foram momentos profícuos de reflexão, estudos, análises que reverberam na prática pedagógica de muitos professores transformando o ato educativo.

Confesso que apesar ter feito o magistério no ensino médio (antigo segundo grau) e ter aprendido a “técnica” foi com o PIE que compreendi a importância da teoria e o motivo pelo qual eu fazia determinadas práticas em sala. Era um fazer pedagógico com significado, reflexivo, com um sentido pedagógico diferenciado. (Estudante do PIE “A”)

A relação dos alunos do PIE com o professor mediador era a melhor possível, visto que existia uma cumplicidade na troca de experiências, no avanço de nossa formação e um olhar especial na formação de nossos alunos por meio do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. O mesmo ocorria com os professores da UnB, visto que as palestras eram motivadoras e dinâmicas. (Estudante do PIE B”)

Nossa relação com os professores e professoras da UnB que atuavam como tutores no PIE foi, desde o princípio, de profunda confiança e de parceria intensa, para realização de um projeto em que acreditávamos. Estabeleceram-se relações profundas no âmbito profissional, com resultados importantes para a educação pública do DF. Além disso, construíram-se relações de afeto que, mesmo passados já tantos anos, permanecem entre nós. (Professor Mediador “C”)

Esse modelo de curso foi implementado para os professores em exercícios sem formação superior, mas atualmente esse público de profissionais sem formação estão amparados pela LDB, possuindo o direito de um processo seletivo diferenciado. E porque não ampliamos esse modelo, tendo a prática como pilar, a todos que desejam ser professor? Um modelo de curso de formação interdisciplinar, unindo teoria e prática, a Universidade já proporcionou esse projeto aos professores em exercício, agora a presente proposta ampliará essa oportunidade a todos que desejam ser professor, com uma licenciatura interdisciplinar.

3.7 Licenciaturas Interdisciplinares na UnB: Um desafio necessário e urgente

A experiência da UFSB nos mostra como podemos respeitar o tempo do aluno, proporcionando escolhas ao longo do caminho, desde o ensino médio com os itinerários formativos até a chegada no ensino superior, num curso interdisciplinar que possibilite um acolhimento e amadurecimento ao longo do curso. Diante de todas essas mudanças ocorridas na Educação Básica e da necessidade de se ter uma formação docente que acolha essas novas demandas, faz-se necessário pensar em uma formação de professores interdisciplinar, que contemple teoria e prática, em um processo que una a Universidade à escola. É importante destacar, também, que as experiências internacionais que inovaram e obtiveram bons resultados na educação vão ao encontro com essa pesquisa, que busca caminhos para uma nova formação perante um novo cenário.

A alteração da LDB, art. 62-B, por meio da Lei nº 13. 487, de 30 de agosto de 2017, de autoria do Senador Cristovam Buarque, identificou um problema e criou possibilidades de pensarmos em novas perspectivas de se fazer uma formação diferenciada, demonstrando, inclusive, a preocupação de aproximar as necessidades da Educação Básica com o sistema que forma esses profissionais. Segundo o autor da referida Lei, existe um déficit de aproximadamente 400 mil professores na área de ciências, além de 30% dos profissionais atuarem sem a formação necessária da área de atuação, segundo estatísticas oficiais (BRASIL, 2008). De acordo com a justificativa apresentada para o referido Projeto de Lei, “ De um lado, o ensino de base é notadamente crítico (...). (...) é inegável que um de seus traços mais visíveis é a falta de atratividade da carreira do magistérios nesse nível de ensino”, ou seja, atrair profissionais para atuarem na Educação Básica. (BRASIL, 2008, pg. 2).

Castioni, Dutra e Kunz (2019) propuseram um modelo diferente de acesso ao ensino superior para professores concursados das redes públicas de educação básica, baseado na alteração da LDB, art. 62-B, por meio da Lei nº 13. 487, de 30 de agosto de 2017, já mencionada acima. A pesquisa intitulada “Acesso diferenciado aos cursos de Pedagogia e Licenciaturas – Contribuir para a melhoria da qualificação dos docentes da Educação Básica”, traz números importantes da UnB em relação aos cursos formadores de professores: “o número total de ingressantes nos cursos de licenciatura no período de 1999 a 2016 foi de 41.063 estudantes; desse total, 22.485 conseguiram concluir o curso.” (CASTIONI, DUTRA E KUNZ, 2019, p. 393). Conclui-se que 18.485 discentes não finalizaram o curso, por diferentes motivos,

confirmando a questão da evasão dos cursos formadores de professores explanada no início do capítulo.

(...) importa frisar que a evasão – em especial nos cursos de licenciatura – é uma questão que merece a atenção da universidade pois é dotada de complexidades e demanda um alto grau de planejamento e organização dos gestores que possuem a responsabilidade de intervir na vida acadêmica dos estudantes a fim de assegurar o ensino, a pesquisa e a extensão de qualidade com inclusão. (CASTIONI, DUTRA E KUNZ, 2019, p. 395)

Em vista disso, os pesquisadores Castioni, Dutra e Kunz (2019), fizeram um protótipo de acesso diferenciado aos cursos de pedagogia e outras licenciaturas na UnB, chamado de PAD-CLIC – Programa de Acesso Diferenciado aos Cursos de Licenciatura e terão prioridade ao direito de pleitear o acesso os professores que atuam na docência nas redes públicas, que ingressaram por concurso público com pelo menos três anos de exercício de profissão, destacando os grupos que não são portadores de diploma de graduação; possuem graduação em licenciatura, mas atuam em disciplina distinta de suas habilitações; e possuem cursos de graduação, mas não são licenciados. O acesso ao PAD-CLIC se daria em uma licenciatura interdisciplinar com três áreas: ciências humanas (pedagogia, geografia, história, sociologia e filosofia); ciências naturais (biologia, química, física e matemática) e linguagens (educação física, literatura, teatro, música, artes, português, inglês, espanhol e correlatos).

A ampliação desse acesso, pensado primeiramente aos professores em exercício, no qual já tivemos um modelo bem sucedido, o PIE, a qualquer interessado em ingressar na carreira docente, seria o primeiro passo para estancar a evasão dos estudantes e o desperdício de dinheiro público. Essa medida, resultaria em uma menor taxa de abandono, já que o estudante só escolheria a área específica depois de cursar conteúdos do grande bloco temático, possibilitando uma escolha mais consciente do itinerário formativo que se quer percorrer. Esse modelo de formação é um reflexo das modificações introduzidas pela BNCC, BNCC-Formação e BNCC-Formação Continuada na Educação Básica, que exigem uma mudança urgente nas formações docentes tradicionais, bem como uma tentativa de superar o histórico de formações emergenciais, a fim de que os esforços financeiros e humanos empreendidos nos processos formativos, possam refletir na escola pública, no aluno e nos índices educacionais.

Face a este cenário, propõe-se um curso de formação docente para a educação básica a qualquer interessado em ser professor, não se restringindo apenas aos profissionais em exercício. E como fontes inspiradoras, foram analisadas a experiência do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE iniciada em 2000 na UnB, em

conjunto com a Secretaria de Educação do DF, e a pesquisa realizada por Castioni, Dutra e Kunz (2019), intitulada “Acesso Diferenciado aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. A licenciatura interdisciplinar da Universidade de Brasília terá estrutura curricular interdisciplinar, utilizando as concepções de Anísio Teixeira, que vão ao encontro com as demandas atuais decorrentes da BNCC.

A Licenciatura Interdisciplinar teria quatro ciclos, totalizando 3.200 horas, conforme art. 11 da CNE/CP nº 2/2019, e cada ciclo com duração de um ano, sendo o 1º ciclo integralizado por disciplinas de formação geral. Nesse primeiro ciclo, todos os ingressantes as licenciaturas interdisciplinares cursarão os mesmos componentes curriculares, com assuntos necessários à vida de todos os estudantes, independente da especialidade que o estudante pretenda escolher, como ética-cidadã; língua portuguesa e redação; linguagem matemática e computacional; compreensão de textos escritos em língua inglesa e também, utilizando das ideias da licenciatura interdisciplinar da UFSB, poderia ser ministrados componentes curriculares denominados de *Eixo Vocacional*:

Eixo vocacional, com a escolha entre um e quatro CCs que apresentam visão panorâmica de cada uma das grandes áreas. Permite refletir e planejar o seguimento da vida pessoal-profissional, a partir de problemas atuais, trabalhos de campo e técnicas de orientação de carreira. Busca, também, oferecer um quadro atualizado das áreas básicas do conhecimento e das profissões. (FILHO; BENINCÁ; COUTINHO, 2017, p.45)

Esse primeiro Ciclo poderia ser ministrado no modelo de *Aula Magna* nos grandes auditórios, com grandes turmas de 200 alunos, considerando que ingressam 1.000 alunos por semestre nos cursos de licenciaturas. A Aula Magna foi idealizada por Anísio Teixeira no Plano Orientador Original de 1962, tinha como objetivo ocupar os grandes auditórios da Universidade de Brasília com eventos e aulas importantes:

A AULA MAGNA, grande auditório montado para atender as necessidades da Universidade e da Capital Federal, dotado dos recursos audio-visuais que possibilitem a realização de reuniões e congressos internacionais. A construção desta unidade deverá ser encetada prontamente, porque Brasília servirá de sede Asserbléia Geral da UNESCO em 1964 e precisará contar, então, com um auditório com capacidade para acolher as representações de mais de 90 países para uma reunião em que serão faladas simultâneamente cinco linguas. (Unb, 1962, p. 32)

Os componentes da grande área de conhecimento seriam cursados no 2º e 3º Ciclo. Nessa etapa privilegia-se o conhecimento interdisciplinar e as interfaces entre as diferentes especialidades, como por exemplo a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, em que

o aluno percorrerá conceitos importantes da biologia, química e física. Santos e Valeiras (2014) reforçam essa ideia em sua pesquisa em que propõe uma proposta de currículo interdisciplinar para a formação de professores de ciências da natureza, com a opção de obtenção de quatro diplomas: professor de ciências para o Ensino Fundamental, professor de biologia, química e física para o Ensino Médio, demonstrando que as três áreas estão em constante relação:

Não é difícil mostrar que todas as questões da biologia, física e química podem ser abordadas a partir dos conceitos de energia e matéria. Um modo interessante de mostrar isso é a partir de contextos apropriados.

Tendo energia e matéria como conceitos-chaves, é possível, a partir do exame da criação de um lago artificial e do aproveitamento tecnológico de uma queda d'água, discutir conceitos tradicionalmente pertencentes às disciplinas de biologia (ecologia, zoologia, botânica, genética, bioquímica), física (mecânica, termodinâmica, eletromagnetismo) e química (físico-química, química inorgânica, química orgânica) (SANTOS; VALEIRA, 2014, p. 2504-4).

Em total convergência com essas ideias, a Professora Bernadete Gatti, em entrevista recente, pontuou que a formação precisa “oferecer o que é essencial a um professor, **tem que dar cultura geral para esse professor e cultura especializada na disciplina em que ele vai trabalhar**, tem que dar a visão interdisciplinar, de que nenhum conhecimento é isolado” (GATTI; SHAW; PEREIRA, 2021, p. 17, grifo nosso). Faz-se necessário pensar em um trabalho mais integrado, pois um conhecimento está sempre correlacionado com outras áreas, “nós temos um conhecimento que, na verdade, na origem, ele é interdisciplinar, nós é que o fragmentamos” (GATTI; SHAW; PEREIRA, 2021, p. 18).

A partir do 2º Ciclo o estudante iniciará a prática pedagógica da formação que será realizada nos Colégios Universitários, idealizados por Anísio Teixeira. Os Colégios Universitários, em colaboração com algumas escolas de nível médio da rede pública, distribuídas em diferentes Regiões Administrativas de Brasília, permitirão que o aluno acompanhe a vivência da escola perto de casa, sem ter que se deslocar, em alguns casos, até 100km por dia. Esse modelo se assemelha a experiência do PIE, cujo estudante, que era professor em exercício, tinha a sala de aula da escola como laboratório, aprendendo no “mundo real”, com o mediador (professor da SEEDF) na escola e o tutor (professor da UnB) na universidade, permitindo, também, que a universidade conhecesse as demandas da Educação Básica.

O modelo de acesso já implantado na UNB, o PAS, também proporciona o cenário ideal para a criação dos colégios universitários, informação já constante no presente estudo e

reforçada: a escola do ensino médio já se aproximou da universidade com a realização das três etapas de provas, quando escolas e universidade alinharam conhecimentos para a preparação de cada etapa e o mais importante, essa mesma escola que prepara seus estudantes para ingressarem na Universidade, também receberá esses estudantes de volta, agora como alunos universitários da licenciatura interdisciplinar, para realizarem o estágio e a residência pedagógica. Então, o Colégio Universitário, na verdade é um a escola do Ensino Médio das Regionais de Ensino da Secretaria de Educação, que, em conjunto com a Universidade, receberão os alunos das licenciaturas interdisciplinares ao longo da formação. A formação próxima da escola, ou, no caso, dentro da escola, seria uma grande vantagem desse modelo, superando formações desarticuladas com a realidade e desconectadas com a prática, que agora se reorganiza para receber todas as mudanças da BNCC.

Tanto nos modelos internacionais levantados por Abrucio e Segatto (2021), como no próprio PIE, conduzido pela Faculdade de Educação, encontramos um formato de formação de professores, que busca inspiração na formação médica com o uso da preceptoria. O modelo Flexner, que Anísio conheceu nos EUA, que por sua vez foi a base para a organização do ensino superior nos EUA e, em particular, nos cursos de formação médica, inspirou Anísio na formulação de propostas para a formação de professores. Em trecho do detalhamento do Plano Trienal de Educação, que visou implementar o I Plano Nacional de Educação elaborado por Anísio Teixeira, em 1962, encontramos referência ao detalhamento de uma formação em serviço acompanhada de perto por uma equivalência da preceptoria. Vejamos a seguinte citação:

[...] procura-se institucionalizar o esforço pelo aperfeiçoamento do magistério primário e médio e criar, definitivamente, a figura do professor supervisor. Cada um destes supervisores terá a seu cargo o trabalho escolar até o máximo de dez classes primárias, cujos mestres serão por ele assistidos e treinados (Brasil. MEC, 1963, p. 14).

Após percorrer o 1º Ciclo com os componentes curriculares gerais interdisciplinares, e o 2º Ciclo e 3º Ciclo com os componentes curriculares específicos das grandes áreas, o aluno fará a opção pelo curso no 4º Ciclo, e esse percurso inverso do modelo de formação convencional permitirá um amadurecimento ao longo do caminho, além de inibir o abandono da vaga universitária, que antes estava vinculada ao curso, sem nenhuma mobilidade. Além de unir teoria e prática, o rearranjo da estrutura curricular tradicional para uma perspectiva interdisciplinar por ciclos favorece o período inicial prospectivo, permitindo que o estudante do ensino médio não faça uma escolha precoce da sua vida profissional.

Esse desenho curricular também permitirá ao estudante optar por integralizar a Licenciatura Interdisciplinar exclusivamente na grande área escolhida. Assim, o diploma indicará ao licenciado uma licenciatura intermediária em Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens ou Ciências Humanas, ou seja, ao término do 3º Ciclo, com uma carga horária de 2.400 horas. Essa possibilidade de percurso abre possibilidades ao estudante de prosseguir no 4º Ciclo, com vistas a uma inserção profissional numa área específica, aproveitando os componentes curriculares já cursados, o que hoje não acontece.

Propõe-se também a Residência Pedagógica, no modelo de um Mestrado Profissional, como continuidade dos estudos, inspirado no Modelo de Bolonha, cujo acordo foi assinado em 1998, entre os países europeus, estabelecendo o Espaço Europeu de Ensino Superior. Esse Modelo visava objetivos profissionais, com construção personalizada do currículo, permitindo a integração e equivalência entre os sistemas de ensino superior dos países integrantes. E a grande inovação foi o Mestrado Integrado, no qual os estudantes recebem o grau de mestre e são considerados profissionalmente qualificados para o exercício da profissão. A exemplo dos Mestrados Profissionais estimulados pela CAPES, ProfBio (biologia), ProfMat (matemática), ProfFisio (física), entre outras especialidades, hoje dirigidos somente aos professores em exercício, o mestrado profissional que propomos se integraria às Licenciaturas Interdisciplinares, cujo aluno poderia ascender verticalmente para o nível formativo seguinte em nível *stricto sensu*, integralizando o 5º Ciclo de estudos, com mais 400 horas, aproveitando todo o percurso formativo.

A Residência Pedagógica teria um papel similar à Residência Médica, “que constrói a profissionalização dos médicos por meio do aprendizado mais profundo do sentido e dos instrumentos práticos de seu ofício” (ABRUCIO, SEGATTO, 2021, p. 134). O local onde se faz o estágio profissionalizante, no caso, o hospital, propicia o fortalecimento da integração entre a universidade e o hospital. Em outras formações, principalmente na formação docente, o estágio não está associado com o aprendizado da universidade e tampouco com a realidade escolar, “(...) ao contrário, trata-se, no mais das vezes, de uma ação burocrática para preencher requisitos formais.” (ABRUCIO, SEGATTO, 2021, p. 133)

Nesse processo, os professores das faculdades de medicina repassam seu conhecimento e aprendem, com o modelo prático da residência, como ensinar da melhor maneira possível. O hospital onde se realiza o estágio profissionalizante também é peça-chave, pois os estudantes aprendem no “mundo real” e escolhem, com base nessa experiência, se querem se manter na carreira, e as unidades hospitalares ganham com a incorporação momentânea de mão de obra barata, qualificada e motivada. (ABRUCIO, SEGATTO, 2021, p. 134)

A atratividade da carreira docente é um grande desafio, e essa licenciatura interdisciplinar atrairá mais estudantes, visto que abrirá um leque de oportunidades ao possibilitar que o aluno faça paulatinamente suas escolhas, e somente decida o curso na reta final da universidade. Também permitirá uma titulação intermediária nas grandes áreas, ao término do 3º Ciclo, bem como a continuidade dos estudos com um mestrado profissional, com o 5º Ciclo, incentivando o estudante a prosseguir nos estudos e aproveitando todo o percurso já trilhado. Seguem, abaixo, a proposta da Licenciatura Interdisciplinar para a Universidade de Brasília (Figura 2), e a carga horária da Licenciatura Interdisciplinar (Figura 3):

FIGURA 3: PROPOSTA DA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR

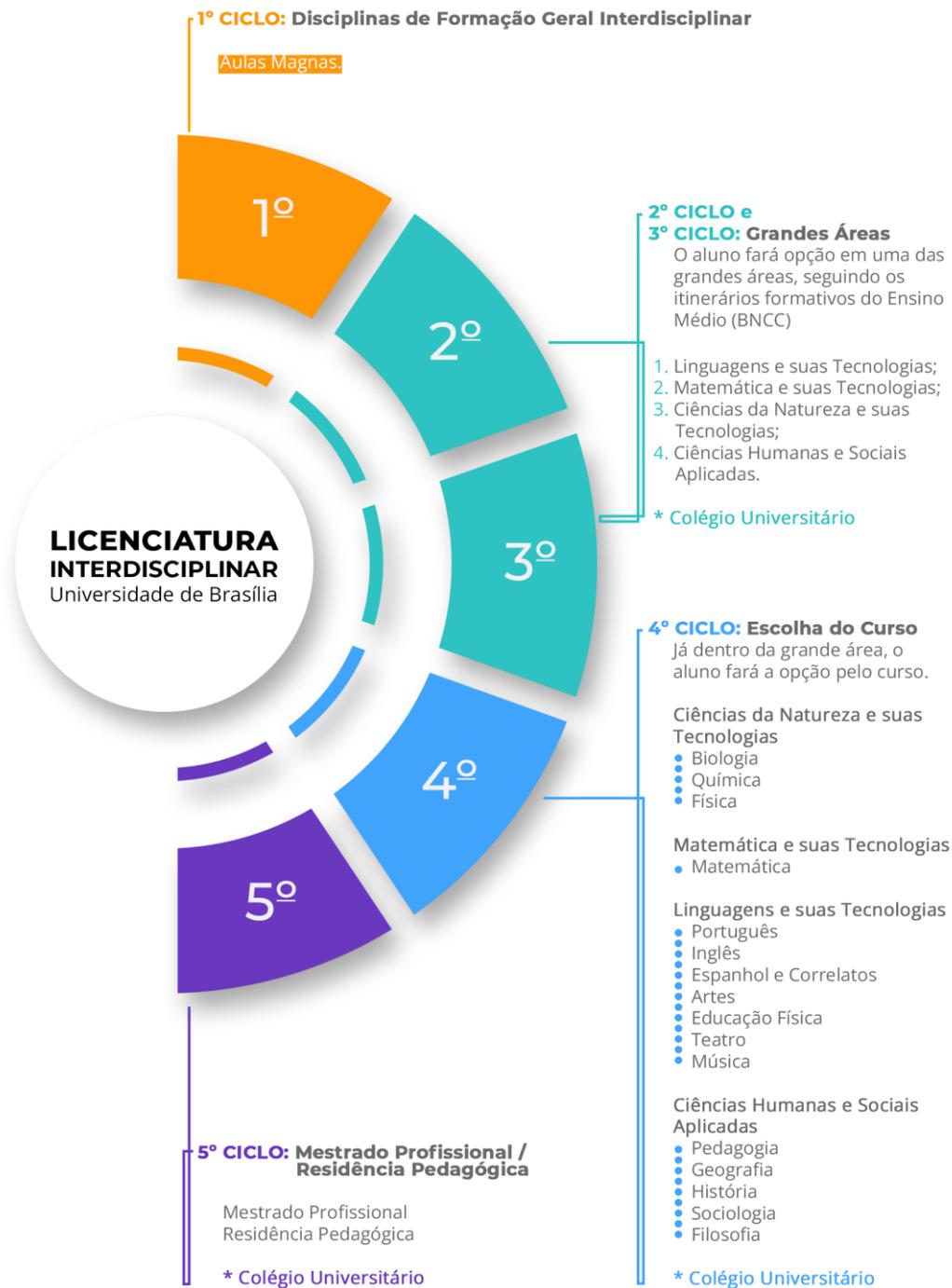


FIGURA 4: CARGA HORÁRIA DA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR



Fonte: Resolução CNE/CP nº 2/2019 (MEC/CNE, 2019).

Elaboração Própria. CC: Componente Curricular/ PP: Prática Pedagógica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

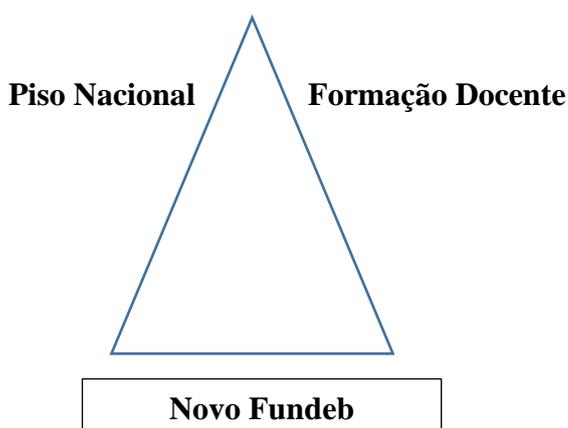
Visando atender a nova demanda da escola, a formação docente passa a ser o foco central para a superação dos problemas que permeiam esse complexo tema e se arrastam ao longo dos últimos anos, em que diversos governos implementaram políticas e programas visando melhorias na educação. Em um país continental como o Brasil, a educação básica e o ensino superior, por meio de suas escolas e instituições, públicas e privadas, possuem diferentes realidades com suas diversas desigualdades e necessidades, e, também, não estão isentas de disputas de poder e interesses econômicos, que influenciam e induzem as políticas públicas naquele dado momento. São muitos os desafios e diante dos novos paradigmas da sala de aula, muitos pesquisadores alinhados com essas demandas implementaram estudos relevantes que apontaram a necessidade de reformas curriculares

É preciso reconhecer que o modelo existente já não atende mais o aluno, a escola e a universidade, que formam esses futuros professores, e talvez não exista uma única possível solução diante dos diferentes contextos e condições sociais em que se encontram as diferentes instituições, mas é preciso perseguir caminhos ancorados em estudos e experiências, inclusive internacionais, que revelam condições de superar os problemas que já estão postos. A formação docente precisa ser (re)pensada, e o ingresso em um grande bloco de formação, com posterior escolha em uma das áreas interdisciplinares, finalizando com a escolha do curso, possibilitará ao estudante uma escolha mais consciente, uma menor taxa de abandono dos cursos superiores de formação docente e um melhor aproveitamento dos recursos públicos nas universidades públicas.

Faz-se necessário perseguir melhorias na educação básica, com melhores índices educacionais e melhor aproveitamento dos recursos financeiros educacionais, que são sempre escassos. Esse novo modelo de licenciatura para a Universidade de Brasília, mediante um currículo interdisciplinar, possibilitará uma melhor formação, aproximando o futuro professor da realidade escolar. Aproximando escola e Universidade, unindo teoria e prática, com o fortalecimento do tripé: **alunos das licenciaturas** - futuros professores; **professores das escolas de ensino básico** - professores em formação continuada; e **professores da Universidade** - desenvolvendo estudos em pesquisa e extensão junto às escolas e seus alunos.

A universidade tem o papel de conduzir as relações entre os estudantes e a rede de ensino, aproximando a realidade da escola à formação, a fim de elevar a qualificação dos futuros

professores. O professor tem um papel fundamental dentro da política educacional, que estuda soluções para melhorar seus indicadores. A luz sobre o problema já existe e várias foram as iniciativas implementadas em torno dessa questão, como a renovação do novo FUNDEB (Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020) e o Piso Nacional do Magistério (Lei Nº 11.738, de 16 de Julho de 2008), faltando dar a mesma importância à formação dos profissionais da educação visando o fortalecimento de outro tripé: **a Formação Docente.**



As ideias anisianas de universidade e escola também precisam ser resgatadas, Anísio Teixeira era um visionário na Educação e sempre lutou por melhorias, estudando e inovando em seus projetos, nem sempre colocados em prática. A presente pesquisa buscou em seus projetos a materialização dessa Licenciatura Interdisciplinar, resgatar o projeto inovador de Universidade pensado por Anísio e materializado no Plano Orientador para a Universidade de Brasília, infelizmente revogado - Resolução N. 17/2018 do Conselho Universitário, de 13 de abril de 2018¹ -, por ato daqueles que deveriam cultivar os seus ideais.

¹ <https://noticias.unb.br/76-institucional/2735-projeto-politico-pedagogico-institucional-caracteriza-a-unb>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: Romualdo Portela de Oliveira; Wagner Santana. (Org.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, v. , p. 39-70.

_____, Fernando. L. Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016

ABRUCIO, Fernando. L.; SEGATO, Catarina I. Desafios da profissão docente: experiência internacional e o caso brasileiro. São Paulo: Moderna, 2021.

ALFLEN, Adriana Ferreira Martins; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A EXPERIÊNCIA CEARENSE QUE INSPIROU O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 53, p. 233-247, abr. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052018000200233&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jan. 2022. Epub 19-Fev-2020. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.30092>.

AMADO, J. Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDRÉ, M. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p. 149–168, mar. 2008.

ARAÚJO, Luiz. O Federalismo brasileiro e a aprovação da Emenda Constitucional nº 53 de 2006. *Revista Fineduca* nº 1, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/19216/11640> >

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. São Paulo em Perspectiva, 18 (2), p. 17-26, 2004.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70. 2011

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Editora Porto, 1994.

BOUERI Rogério; COSTA, Marco Aurélio. *Brasil em desenvolvimento 2013: Estado, Planejamento e Políticas Públicas* / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Brasília. 2013.

BRASIL. Projeto de lei do Senado nº 322, de 2008. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/87082>. Acesso em: 14/08/2021

_____. Constituição Federal de 1988. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 de junho de 2019.

_____. Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 18 de nov. de 2021.

_____. Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9092.htm. Acesso em: 18 de nov. de 2021.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 18 de maio de 2020.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 18 de nov. de 2021.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 23 de nov. de 2021.

_____. Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13478.htm>. Acesso em 01 de jun de 2020.

_____. Ministério da Educação (MEC). Plano Trienal de Educação (1963-1965). Brasília, DF: MEC, 1963.

_____. Ministério da Educação (MEC). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 de nov de 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de nov de 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf. Acesso em 21 de nov. de 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>. Acesso em: 22 de nov. de 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Resolução nº 4, de 17 de dezembro 2018b. Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 21 de nov. de 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Referenciais Orientadores para o Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interdisciplinares (LI), p. 1-18, 2018c. Mimeo.

_____. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 de nov. de 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 21 de nov. de 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 412, de 17 de junho 2021. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-executiva/pdf/Edital522021.ResultadoeconvocaoparaEtapaIIEntrevistas.pdf>. Acesso em: 22 de nov. de 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov; DA SILVA, Danilo Garcia. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 19, n. 60, p. 407-425, mar. 2019. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24033>>. Acesso em: 19 out. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.060.AO05>.

CASTIONI, Remi; CARDOSO, Monica Aparecida Serafim; CERQUEIRA, Leandro de Borja Reis. Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 10, n. 1, p. 271-289, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-57633>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57633>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CASTIONI, Remi; DUTRA, N. L. L. ; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva . Acesso Diferenciado aos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas - Contribuir para a melhoria da qualificação dos docentes da Educação Básica. In: Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos. (Org.). Caderno de Pesquisa 2. 1ed.Brasília: CEBRASPE, 2019, v. 2, p. 361-442.

CASTRO, MARIA Helena G. Breve história do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 33, nº 107, p. 95-112, jan./abr. 2020

CERICATO, Itale. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. Revista Veras, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, julho/dezembro, 2018. DOI: 10.14212/veras.vol8.n2.ano2018.art327

CHAVES, Vera Lúcia Jacob e AMARAL, Nelson Cardoso. Política de Financiamento da Educação Superior – Análise dos Planos Nacionais de Educação Pós-Constituição/1988. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 8, p. 43-55, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1009/313>

CÓRDOVA, Rogério. Entrevista por escrito sobre o PIE, Brasília, 2020.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Tassia; PLANK, David; ELAQUA, Gregory; MAROTTA, Luana; SOARES, Sammara; COSSI, João. NOVO FUNDEB: Prós e Contras das propostas em debate. Relatório de Política Educacional, Brasília, Setembro/19

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Políticas Públicas e Gestão da Educação. Polêmicas, Fundamentos e Análises. Brasília: Liber, 2007, p. 113 a 129.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. A terceira derrota de Anísio Teixeira: o reuni na UnB. 2019. 354 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FILHO, Naomar A. Nunca fomos Flexnerianos: Anísio Teixeira e a educação superior em saúde no Brasil. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2014, v. 30, n. 12 [Acessado 11 Novembro 2021], pp. 2531-2553. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311XET011214>>. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311XET011214>.

FILHO, Naomar de Almeida; BENINCÁ, Dirceu; COUTINHO, Denise. Universidade Popular e Democratização de Saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. EccoS Revista Científica, São Paulo, nº 42, p. 39-55, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26919>. Acesso em: 05 nov. 2021.

FONSECA; Ana Luísa; CAVALCANTE; Ilane Ferreira. O PROFUNCIÓNÁRIO: RESGATE HISTÓRICO E PRINCÍPIOS LEGAIS INTEGRANTES DE UM PROCESSO DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional. Natal – RN. IFRN. 24 a 27 de jul de 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A41.pdf>. Acesso em: 10 de jan de 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. M. A., & SELLES, S. E. Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: Sentidos em construção. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2021.

GATTI, B. Angelina. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

_____, B. Angelina. Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação. UNESCO, 2019.

GATTI, B. Angelina; BARRETO, ELBA S. S.. Professores do Brasil: Impasses e desafios. UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. DE S.; ANDRÉ, M. E. D. DE A. Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte. UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 1-25, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8361. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8361>. Acesso em: 24 nov. 2021.

GENTILI, Pablo, STUBRIN, Florencia. Igualdade, Direito à Educação e Cidadania: Quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. *In: Política educacional, cidadania e conquistas democráticas / Pablo Gentili (org.)*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, p.15-25.

GOMEZ, L. G. F.; RAMOS, L. M. P. DE C. Revisitando as Políticas de Formação de Professores no Brasil (1827-1930). *Revista Educação e Emancipação*, n. 1, p. 130, 9 out. 2018.

GOUVEIA, Andréa Barbosa e SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb. Em *Aberto*, v. 28, p. 45 a 65, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/CristinaHelenaAlmeid/Downloads/2457-2506-1-PB%20(1).pdf >.

JUNIOR, Newton da S. M.; CABELLO, Andrea F.; HOFFMANN, Valmir E. A EVASÃO APARENTE ENTRE ENGENHARIAS SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DE REDES SOCIAIS. *Revista Gestão Universitária na América Latina*. Florianópolis, v. 11, n. 4, p. 210-230, Edição Especial 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n4p210>. Acesso em 23 de nov. de 2021

Kafer, Giovana Aparecida. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA**. 2020. 171f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Franciscana, Santa Maria - RS .

KUNZ, Sidemar Alves da Silva. A expressão espacial da qualidade da educação, a partir da lente do PAS/UnB: contribuição para o aprimoramento dos indicadores de avaliação do ensino médio no Distrito Federal. 2019. 314 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LEVY, Santiago. Prefácio. *In: Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu o prestígio e como recuperá-la?* ELAQUA, Gregory *et al.* Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Profiss%C3%A3o-professor-na-Am%C3%A9rica-Latina-Por-que-a-doc%C3%Aancia-perdeu-prest%C3%ADgio-e-como-recuper%C3%A1-lo.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021

LIBÂNEO, J. C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR*. Nº 12, p. 168-178, 2008.

LISNIEWSKI, S. A. Legitimidade jurídico-democrática do direito à educação. **Organização da Educação Brasileira: Marcos Contemporâneos**. Editora Universidade de Brasília, p. 60–97, 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

“Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova-1932” (1984). In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol.65, No. 150, pp. 407-425, mai-ago.

MARTINS, Paulo de Sena. Pior a emenda que o soneto: os reflexos da EC 95/2016. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, p. 227-238, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.869>

NETO, Joaquim José Soares. Base Nacional Comum Curricular: Implementação e Desafios [Entrevista concedida à] **Revista Examen**, Brasília, v.3, nº 3, p. 120-125, jan-jun, 2019.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

OCDE. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Ana Carla Nascimento de. A formação de educadores dos anos iniciais: um estudo comparado entre a Unb e a McGill. 2017. 127 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M. DE; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. Roteiro, v. 43, p. 47, 6 dez. 2018.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. RBPAE, v. 25, n. 2, p. 197–209, 2009.

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. Caderno de Pesquisa, vol.44 no.153 São Paulo July/Sept. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a08v44n153.pdf> >.

RIBEIRO, Jacira Chaves. FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO PEDAGÓGICO: o caso de uma professora egressa do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RIBEIRO, Renato Janine. Em um Brasil sem diálogo, escola vira arena para disputas. [Entrevista concedida a] João Vitor Santos. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, , nº 516, p. 23-29, Ano XVIII, 04 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf> . Acesso em 16 de out. de 2021.

ROCHA, João Augusto de Lima (Org.) Anísio em Movimento, Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

_____, João Augusto de Lima. Breve História da Vida e Morte de Anísio Teixeira: desmontada a Farsa da Queda no Fosso do Elevador. Salvador-BA: Edufba, 2019.

SANTOS, Silvana e INFANTE-MALACHIAS, Maria Elena. Interdisciplinaridade e resolução de problemas: algumas questões para quem forma futuros professores de ciências. Educação & Sociedade [online]. 2008, v. 29, n. 103, pp. 557-579. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200013>>. Acesso em: 21 nov 2021.

SANTOS, Carlos Alberto dos e VALEIRAS, Nora. Currículo interdisciplinar para licenciatura em ciências da natureza. Revista Brasileira de Ensino de Física. v. 36, n. 2, pp. 2504-1/2504-12, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172014000200021>. Acesso em 24 de nov. de 2021.

SARAIVA, K.B.G. A interdisciplinaridade nas licenciaturas das áreas constituintes das ciências naturais: um estudo de caso na Universidade Federal do ABC. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-27042015-154447/publico/Karla_Beatriz_Gomes_Saraiva.pdf. Acesso em: 04 nov 2021.

SAVIANI, D. A escola pública Brasileira ao longo do século XX. **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004.

SILVA, Edileuza Fernandes da. Curso de pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da rede pública de ensino do distrito federal e suas implicações na prática pedagógica. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M.R. e ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. Cad. Pesqui. [online] 2010, vol.40, pp. 445-477. ISSN 0100-1574.

TEIXEIRA, Anísio. Escolas de educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.51, n.114, abr./jun. 1969. p.239-259. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escolas.html>. Acesso em 21 de nov. de 2021.

TEIXEIRA, Anísio. A educação e a crise brasileira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956. 355p. Disponível em http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro8/chama_livro8.htm. Acesso em 26 de nov. de 2021.

Todos Pela Educação (2021), A Educação no Brasil – Uma perspectiva Internacional. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil-uma-perspectiva-internacional.pdf>. Acesso em 20 de out. de 2021.

UnB. Plano Orientador da UnB. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1962. Disponível em:http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/relatoriogestao/ate1979/PDE_UnB_Plano_Orientador_UnB_1962.pdf

____. Anuário estatístico da UnB 2020. Disponível em: <https://anuario-estatistico-unb-2020.netlify.app/index.html>. Acesso em: 18 de nov. de 2021.

Vidal, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. Educação e Pesquisa. v. 39, n. 3, p.577-588, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfPxZRGsq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de nov. de 2021.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PRODUTO TÉCNICO

Conforme o regulamento do programa de pós-graduação em educação da modalidade profissional de 2019 da Universidade de Brasília - UNB, fica estabelecido que o produto técnico é um dos instrumentos de avaliação como pré-requisito de conclusão de curso. Em seu caráter pedagógico, o produto final visa integrar teoria e prática, possibilitando a aproximação entre a produção científica e o espaço de construção da pesquisa e seus objetivos.

A presente pesquisa traz como premissa o estudo da formação de professores, abordando o histórico das políticas de formação docente dos últimos anos, as últimas mudanças normativas relativas ao tema e seus desdobramentos dentro da sala de aula, bem como as experiências dos países que viabilizaram mudanças educacionais bem sucedidas, focando na formação de professores, como fator chave de melhorias. A universalização da educação básica no Brasil resultou em uma maior demanda por docentes, o que afetou a qualidade de suas formações, atrelada a descontínuas políticas de formação inicial e continuada ao longo dos últimos governos. O perfil dos estudantes de licenciatura e pedagogia, a evasão desses cursos, a baixa atratividade da carreira docente e os problemas que os professores enfrentam na sala de aula foram os impulsionadores deste trabalho.

Diante disso, será proposto um novo modelo de curso de formação docente, uma licenciatura interdisciplinar, inspirada nas ideias de Anísio Teixeira, com um currículo interdisciplinar ordenado por grandes áreas de conhecimento e dividido por ciclos, que permitirá ao estudante escolher por etapas sua formação, conforme seu interesse e amadurecimento ao longo do percurso universitário. A grande inovação e democratização desse curso é a criação dos Colégios Universitários, que em cooperação com as escolas de nível médio da rede pública, os alunos terão contato com a prática. Esse modelo vai ao encontro das novas demandas da sala de aula diante da BNCC, que requerem professores com uma nova formação, abandonando a formação fragmentada e distante da escola.

Diversas pesquisas mostraram pontos positivos em uma formação interdisciplinar, e a partir disso foi possível pensar em uma nova licenciatura para a Universidade de Brasília, que já ministrou um curso que continha muito do que se busca agora, a aproximação da Universidade com a escola da Educação Básica - o Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização - PIE ministrado aos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF. Esse novo modelo interdisciplinar será integrado e interdisciplinar, atendendo às novas exigências da BNCC e BNCC-Formação, repensando os

cursos com disciplinas específicas do currículo da escola básica, e as propostas imediatistas e em modalidade a distância, que não trouxeram resultados efetivos para a qualidade da educação brasileira.

A grande modalidade de acesso da Universidade de Brasília, o Programa de Avaliação Seriada - PAS, proporciona o cenário ideal para a criação da Licenciatura Interdisciplinar:

- cumpre uma responsabilidade social e uma democratização do acesso ao destinar vagas aos estudantes de Brasília – 50% das vagas totais da UnB são destinadas ao PAS;
- o PAS já aproximou a universidade da Educação Básica, pois são realizadas três provas interdisciplinares ao longo de todo o Ensino Médio – fazendo com que a escola e universidade alinhem conhecimentos diante da preparação de cada etapa;
- a mesma escola que prepara seus estudantes para ingressarem na Universidade, receberão esses estudantes de volta, agora como alunos universitários da licenciatura interdisciplinar, para realizarem o estágio e a residência pedagógica, por meio dos Colégios Universitários;
- 25% das vagas do PAS já são preenchidas nos cursos de licenciaturas, conforme informações da Universidade de Brasília

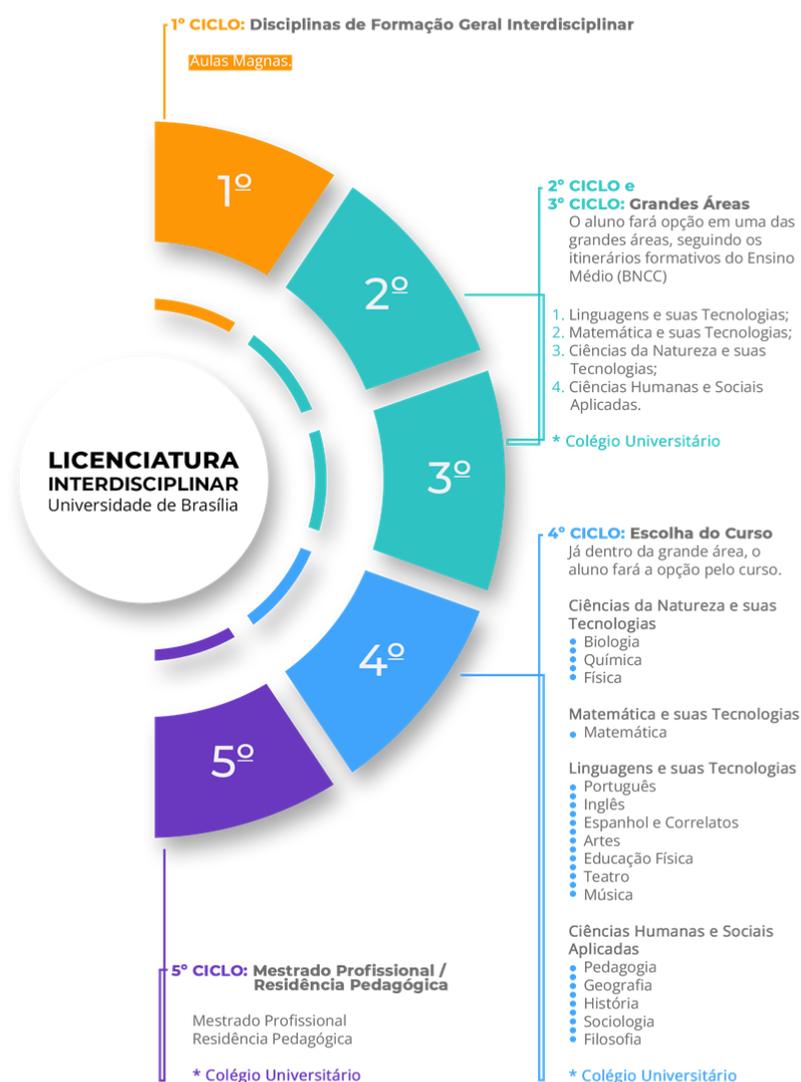
A Licenciatura Interdisciplinar terá quatro ciclos, cada ciclo com duração de um ano:

- **1º Ciclo:** integralizado por disciplinas de formação geral, com assuntos necessários à vida de todos os estudantes, independente da especialidade que o estudante pretenda escolher, como ética-cidadã; língua portuguesa e redação; linguagem matemática e computacional; compreensão de textos escritos em língua inglesa. Esse primeiro Ciclo será ministrado no modelo de Aula Magna nos grandes auditórios, com grandes turmas de 200 alunos;
- **2º Ciclo /3º Ciclo:** escolha do percurso da grande área de conhecimento, com componentes curriculares gerais ligados a área escolhida. Nesse ciclo privilegia-se o conhecimento interdisciplinar e as interfaces entre as diferentes especialidades. A partir do 2º Ciclo o estudante iniciará a prática pedagógica da formação que será realizada nos Colégios Universitários, em colaboração com algumas escolas de nível médio da rede pública, distribuídas em diferentes Regiões Administrativas de Brasília.
- **4º Ciclo:** Escolha do curso dentro da grande área escolhida.
- **5º Ciclo:** Mestrado Profissional/Residência Pedagógica, como continuidade dos estudos, o aluno poderá ascender verticalmente para o nível formativo seguinte em nível

stricto sensu, integralizando o 5º Ciclo de estudos, com mais 400 horas, aproveitando todo o percurso formativo.

O desenho da Licenciatura Interdisciplinar se apresenta da seguinte forma:

PROPOSTA DA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR



Elaboração Própria.

CARGA HORÁRIA DA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR



Fonte: Resolução CNE/CP nº 2/2019 (MEC/CNE, 2019).

Elaboração Própria. CC: Componente Curricular/ PP: Prática Pedagógica

APÊNDICES

APÊNCIDE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo pré-intitulada “Licenciatura Interdisciplinares para a Universidade de Brasília: Novos Caminhos para a Formação Docente” desenvolvida por **Bárbara Akemi Sato**, discente do Mestrado em Educação – modalidade profissional da Universidade de Brasília – UnB. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo **Prof. Dr. Remi Castioni**, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário pelo e-mail kotipora@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é **investigar como o acesso diferenciado pode proporcionar uma nova forma de ingresso e contribuir para atrair interessados à carreira docente do magistério da educação básica**.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista, a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu orientador(a).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Autorizo que o áudio dessa seja gravado para facilitar a análise dos dados por parte da pesquisadora.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Brasília, de setembro de 2021.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura do(a) testemunha: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Esta entrevista é um instrumento de coleta de dados, como parte complementar metodológica na construção da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional da Universidade de Brasília - UnB como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Remi Castioni.

É importante esclarecer que as informações aqui coletadas são de acesso exclusivo da pesquisadora e que os nomes reais das entrevistadas serão substituídos por cognomes.

Objetivos: Investigar como o acesso diferenciado pode proporcionar uma nova forma de ingresso e contribuir para atrair interessados à carreira docente do magistério da educação básica.

Os objetivos específicos são:

1. Compreender os aspectos históricos da educação e os caminhos formativos da docência no Brasil;
2. Analisar as políticas e programas de formação docente para a educação básica implementados nos últimos anos e suas legislações correlatas;
3. Propor um novo modelo de acesso à formação de professores baseado no Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE ministrado na UnB e nas disposições da Lei nº 13.478/2017 para o conjunto de licenciaturas da UnB (Produto Técnico).

Perguntas:

1. Como era a dinâmica das aulas do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE da Universidade de Brasília?
2. Como era a relação dos alunos do PIE com o professor-mediador (professor da SEDF) e com os tutores (professores da Universidade)?
3. Como egressa do PIE como você avalia a experiência dessa formação, que teve a prática como eixo central?
4. Você considera que o currículo do PIE e seu formato contemplou as suas necessidades de formação docente?

5. Pensando na criação de uma licenciatura interdisciplinar para a UnB, no qual o primeiro ano seria de componentes curriculares de formação geral interdisciplinar cursados em colaboração com as escolas do Ensino Médio da rede pública, tendo a prática como eixo central, como você avalia o recebimento desse estudante por parte do professor da escola?