

## POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FORMAÇÃO INICIAL

Jacira Helena do Valle Pereira<sup>1</sup>

### Resumo

Neste ensaio discutimos as políticas de formação inicial de professores no contexto atual, em especial os rebatimentos destas em Mato Grosso do Sul. Apresentamos dados das licenciaturas no referido Estado, obtidos no Cadastro da Educação Superior (e-mec) e analisamos a expansão quantitativa do ensino superior, bem como trazemos a prevalência do ensino privado sobre o público, característica da realidade do território nacional. As licenciaturas são cursos menos onerosos, que em geral podem ser oferecidos em período noturno, facultando ao estudante trabalhar e estudar. Para destacar a materialidade das políticas de formação inicial, discutimos algumas questões pertinentes à formação de professores e nos aproximamos da realidade de uma instituição de ensino superior pública de Mato Grosso do Sul. Por último, trazemos à tona alguns desafios para docentes e discentes em cursos de formação inicial de professores, visto que demanda cada vez mais a qualificação positiva de professores para atuação na educação básica do país.

**Palavras-chave:** formação inicial. Licenciaturas. políticas.

### Abstract

In this essay we discuss the politics of teacher education in the current context, in particular, the aftermaths of these in Mato Grosso do Sul present data of graduates in that state, obtained from the Register of Higher Education (e-mec) and analyzed the quantitative expansion higher education, as well as bring the prevalence of private education over public characteristic of the reality of the country. The undergraduate courses are less expensive, which in general can be offered in the evening, giving the student work and study. To highlight the substantive policies of initial training, we discuss some issues related to teacher training and we approach the reality of a Public Higher Education Institution of Mato Grosso do Sul. Finally, we bring to light some challenges for teachers and students in courses initial training of teachers, as demand increasingly positive qualification of teachers, to work in the country's Basic Education increasingly positively qualify teachers to work in basic education in the country.

**Keywords:** initial training. Graduation. politics.

### Introdução

Discutir a formação inicial de professores<sup>2</sup> implica, sem dúvida, em extrapolar aspectos meramente curriculares, de forma a permitir o avanço rumo às questões que possibilitem construir análises mais contextualizadas, capazes assim de perceber as relações

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (PPGEDU/CCHS).

<sup>2</sup> Este ensaio trata das políticas de formação inicial e é resultado da participação na mesa redonda “Políticas de Formação de Professores: professores iniciantes, formação inicial e formação continuada”, apresentada na IX Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul/2012, sob o tema: “Impactos das novas políticas educacionais na atualidade: impasses e desafios”.

sociais em sua totalidade, bem como relacionar a formação do profissional da educação com a promoção de um trabalho pedagógico em prol da qualidade da educação básica.

As vivências em cursos de formação de professores possibilitaram-nos conhecer que os cursos são sempre constituídos em um processo complexo e ambíguo, que traz fragilidades, contradições e utopias, materializadas na operacionalização das políticas curriculares, nas relações professores-estudantes e nas relações entre as agências formadoras e a sociedade, mas, sobretudo, nas tramas que envolvem as políticas de formação inicial.

Não temos uma posição anárquica em relação às políticas de formação inicial, mas é inegável que muitas vezes estas vão na contramão das lutas empreendidas pelos movimentos dos profissionais da educação, haja vista a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quando legislou sobre a formação inicial, prevendo a formação de especialistas em educação, algo revertido nas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. As políticas evidenciam as contradições sobre um tema em pauta na sociedade atual e perpassado por incertezas.

Nessas vias de mão dupla, encontram-se os cursos de licenciatura no país, visto que educadores e profissionais especialistas em educação têm sido levados a pensar e a buscar alternativas para a manutenção do compromisso social da universidade com a formação de professores. Nos últimos anos, as licenciaturas sofreram uma expansão quantitativa. Há fortes evidências de razões já bem conhecidas: baixo custo na implantação e operacionalização; formação compatível com pessoas que estão no mercado de trabalho e podem conciliar trabalho e estudo; possibilidades de empregabilidade por deter um curso superior – uma realidade comum aos egressos desses cursos.

Em face do acima exposto, organizamos nosso estudo em três eixos de discussões, a saber: o primeiro, focaliza a política de expansão dos cursos de licenciaturas no Mato Grosso do Sul, em busca de relacionar dados locais e a realidade nacional; no segundo, com o objetivo de focar na materialização das políticas de formação inicial, trazemos algumas questões pertinentes à formação de professores - na realidade trata-se de aproximações ao contexto de uma instituição de ensino superior pública de Mato Grosso do Sul, qual seja, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, lócus em que atuamos como professora e em coordenações de cursos de graduação; no terceiro e último eixo, colocamos alguns desafios para docentes e discentes de cursos de formação inicial de professores, a fim de cada vez mais qualificar positivamente professores para atuação na educação básica do país.

## 1 A política de expansão do ensino superior em Mato Grosso do Sul: em foco as licenciaturas

Neste eixo, o nosso objetivo é evidenciar como o Brasil tem adotado uma política de expansão do ensino superior, seus rebatimentos no Estado de Mato Grosso do Sul e as problemáticas que advêm dessa adoção, quando o quantitativo não vem acompanhado de uma política que resulta na qualidade da formação.

É notório no país, nos últimos anos, que a política voltada à Educação Superior caracterizou-se pela expressiva expansão do número de estudantes, por meio do aumento do número de instituições particulares de ensino e das vagas por elas ofertadas.

As políticas de expansão da educação superior, nesse contexto, configuram-se por meio de movimentos assíncronicos, caracterizando esse nível de ensino no país como amplo e heterogêneo, permeado por práticas de natureza pública e privada, com predominância destas últimas. Nos últimos anos, esse processo expansionista foi deliberadamente conduzido pelas políticas oficiais, tendo se consubstanciado por natureza e caráter predominantemente privado, como a criação de novas IES, a criação de novos cursos e formatos organizativos, reestruturação das IES, entre outras. Tais políticas têm resultado em um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais. (DOURADO, 2002, p. 246).

Como nosso foco é a formação inicial de professores em Mato Grosso do Sul, realizamos um levantamento<sup>3</sup> no Cadastro da Educação Superior (e-mec) por estado e curso. Localizamos, nos 78 municípios do referido Estado, 48 com IES, incluindo a oferta em EaD, conforme quadros e gráficos a seguir:

### Quadro 1 – Instituições de Ensino Superior que oferecem licenciatura em Mato Grosso do Sul

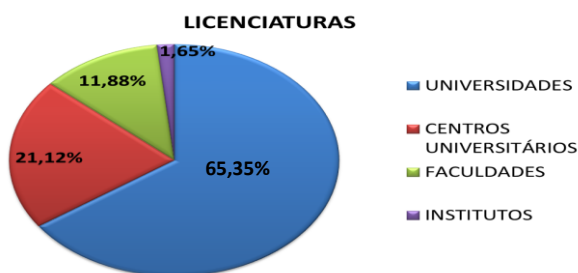
IES	Instituições	Licenciaturas oferecidas
Públicas	6	92
Privadas	36	211

Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136&Itemid=782](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136&Itemid=782).  
Organização (PEREIRA; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2012).

Não nos surpreendeu o que constatamos, ou seja: a oferta privada de cursos de licenciatura é maior do que a oferta pública.

### Gráfico 1 – Licenciaturas nas IES de Mato Grosso do Sul

<sup>3</sup> Para realizar o levantamento, contamos com o auxílio de duas bolsistas de Iniciação Científica (CNPq), sob nossa orientação: as acadêmicas do curso de Pedagogia/UFMS, Letícia de Oliveira e Kamila Ribeiro, a quem agradecemos pela presteza e qualidade, demonstradas nas atividades que realizam.



Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136&Itemid=782](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136&Itemid=782).  
Organização (PEREIRA; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2012).

O gráfico 1 acima demonstra que as licenciaturas estão em maior quantidade nas universidades, mas não significa que estão no modo presencial, pois veremos no quadro 2 que a maior oferta nas IES é de cursos de licenciaturas presenciais e a distância. A explicação está na implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A partir das exigências legais para a ocupação de cargos por professores na Educação Infantil e Anos Iniciais, por meio da LDBEN 9.394/1996, a demanda por oferta de cursos para a formação superior vem se acentuando e impulsionando as políticas públicas ao atendimento dessa demanda por meio da formação de docentes em cursos de licenciatura.

Os objetivos que fundamentam a proposta de oferta de cursos a distância são modelados pela democratização do acesso à educação, sobretudo por aqueles que por motivos diversos ficaram excluídos de oportunidades educacionais, outrossim, promover uma formação com base no domínio de conhecimentos tecnológicos, com vistas de inclusão social e digital. Ressaltam Peters e Osório (2009, p. 4) que atualmente a educação a distância se apresenta “Como uma política do governo com potencialidades para minorar os problemas de acesso à educação e, também, como uma possibilidade de desenvolvimento de cursos de formação de professores.”.

**Quadro 2 – Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Mato Grosso do Sul**

Licenciaturas nas IES presenciais	19
Licenciaturas nas IES a distância	1
Licenciaturas nas IES presenciais e a distância	22
Total das Licenciaturas nas IES (presenciais e a distância)	42
Total de IES no MS	60

Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136&Itemid=782](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136&Itemid=782).  
Organização (PEREIRA; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2012).

O levantamento possibilitou compreender que as licenciaturas totalizam 303 em IES públicas e privadas e que em EAD são oferecidas 107. Mas, ao nos questionarmos sobre quais

cursos de licenciaturas são ofertados nas IES, em 2012, constatamos 55 cursos, conforme o quadro 3 apresenta.

**Quadro 3 – Licenciaturas ofertadas nas Instituições de Ensino Superior em Mato Grosso do Sul**

Artes	Física	Letras – Português e Literaturas
Artes Cênicas	Geografia	Letras – Tradutor e Intérprete
Artes Cênicas e Dança	História	Licenciatura Intercultural Indígena
Artes Visuais	Informática	Matemática
Biologia	Letras	Música
Ciências	Letras – Alemão	Normal Superior
Ciências – Biologia	Letras – Espanhol	Pedagogia
Ciências Biológicas	Letras – Francês	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes
Ciências da Religião	Letras – Inglês	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes - Matemática
Ciências Sociais	Letras – Italiano	Programa Especial de Formação Pedagógica em Letras – Língua Portuguesa
Computação	Letras – Libras	Programa Especial de Formação Pedagógica Para Formadores de Educação Profissional
Computação	Letras – Língua Estrangeira	Psicologia
Dança	Letras – Língua Portuguesa	Química
Educação do Campo	Letras – Português	Sociologia
Educação Especial	Letras – Português e Espanhol	Teatro
Educação Física	Letras – Português e Grego	Letras – Português e Literaturas
Educação Profissional e Tecnológica	Letras – Português e Inglês	Letras – Tradutor e Intérprete
Enfermagem	Letras – Português e Inglês e Suas Respectivas Literaturas	Licenciatura Intercultural Indígena
Estatística	Letras – Português e Latim	
Filosofia	Letras – Português e Literatura	

Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136&Itemid=782](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136&Itemid=782).  
 Organização (PEREIRA; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2012).

A análise do quadro 3 possibilita compreender que há maior oferta de cursos de Pedagogia (39) e Educação Física (27), o que corrobora nossa afirmação inicial, que no Estado de Mato Grosso do Sul, como em todo território nacional, predominam os cursos menos onerosos, que em geral podem ser oferecidos em período noturno, facultando ao estudante trabalhar e estudar. Destacamos, também, uma singularidade no caso de Mato

Grosso do Sul, qual seja, a oferta da Licenciatura Intercultural Indígena, na Universidade Federal da Grande Dourados, uma proposta diferenciada no país e inédita. No Estado com a segunda maior população indígena, essa licenciatura contempla quatro áreas de formação específica: Linguagens; Ciências da Natureza; Ciências Sociais; e Matemática, como se fossem quatro cursos, cada um deles contendo entre uma e três outras licenciaturas. Logo, essa licenciatura em uma instituição pública cumpre um relevante papel na sociedade e compromissos históricos com a população indígena.

Podemos considerar, a partir do levantamento realizado sobre o ensino superior no Mato Grosso do Sul, que há oferta privada (36 IES) de licenciaturas de forma preponderante sobre a pública (6 IES). Predominam o curso cuja oferta não é tão onerosa e que não tenha tantas desistências, por isso também em período noturno. A formação de professores no Estado, na sua maioria ocorre em cursos privados oferecidos em IES de qualidade duvidosa, haja vista o fechamento de instituições privadas amplamente divulgado nas mídias, exigindo a presença do órgão de defesa do consumidor para ressarcir aos estudantes lesados pela prática enganosa da instituição. Nessas instituições, os professores são predominantemente horistas e se comprometem apenas com o ensino, uma vez que são menores as exigências quanto ao envolvimento do corpo docente em pesquisa.

A formação de professores ocorre com menores possibilidades de uma formação plena, cultural e cientificamente considerada. Em síntese, as políticas de formação de professores indicam a necessidade de ampliar os mecanismos de acompanhamento da formação nas IES, uma vez que ela ocorre principalmente no setor privado, mas, igualmente, são necessários acompanhamentos dos cursos do sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil -, que já está na versão três, compondo-se uma forte evidência de que o sistema público continuará investindo na formação inicial a distância.

## **2 A materialização das políticas de formação inicial de professores: o caso de uma universidade pública de MS**

No eixo 2, procuramos trazer elementos empíricos de materialização das políticas de formação inicial de professores, com o objetivo de expor algumas questões pertinentes à formação, isto é, na realidade trata-se de aproximações ao contexto de uma instituição de ensino superior pública de Mato Grosso do Sul, qual seja, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), lócus que oferta a maior quantidade de licenciaturas e no qual atuamos como professora e em coordenações de cursos de graduação.

O curso de Pedagogia dessa instituição é o único no referido Estado que é integral - diurno. Dessa forma, a formação inicial de professores, ocorrendo numa maior quantidade de horas dedicadas à parte de fundamentos, metodologias, práticas e estágios traz consequentemente à tona os percalços da formação nos nossos dias.

É notório que o desprestígio dos cursos de formação de professores está associado à própria desvalorização do magistério como profissão. Grande parte dos estudantes das licenciaturas origina-se das classes menos favorecidas e depara-se com dificuldades para permanecer em cursos de tempo integral.

Outro percalço é o alunado dos cursos de licenciaturas que chega à instituição a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). São ingressantes que a cada ano chegam mais novos e sem entendimento do que significa a carreira profissional que escolheram. De modo geral, preocuparam-se em adentrar ao ensino superior, preferencialmente em uma universidade pública.

Para a instituição, são muitas as fissuras que se abrem. Expomos duas destas que constituem fortes indicadores para evasão, quais sejam: a) precariedade financeira dos estudantes, na sua maioria já oriundos de ensino noturno, precisando agora de dedicação exclusiva aos estudos; b) problemas relacionados ao domínio de leitura e escrita.

Para a primeira, no que tange às dificuldades financeiras, constatamos que políticas institucionais assistencialistas por parte da IES têm sido requeridas como uma estratégia para permanência no curso de licenciatura, a exemplo da Pedagogia (CCHS/UFMS), que totalizou em 2012 56 bolsistas de extensão. Sem o recurso da bolsa de R\$ 350,00 e ajuda do ticket alimentação no valor de R\$ 150,00, esses estudantes da Pedagogia não continuariam seus estudos. Serviços precários realizados no período noturno são abandonados quando se recebem esses poucos recursos.

Essa constatação nos permite pensar que se quisermos fazer com seriedade a formação inicial de professores, os estudantes precisam de bolsas de auxílio financeiro, para que se dediquem aos estudos e às práticas nas instituições de educação infantil e nas escolas. Logo, uma política para formação inicial não pode negligenciar essa realidade.

Sobre o segundo aspecto que elegemos, qual seja, o domínio de leitura e escrita: observamos como uma iniciativa na Pró-Reitoria de Ensino, denominada “Programa de Nivelamento”, implantada em 2012, visando diminuir as desigualdades de formação no ensino médio e propiciar o progresso do acadêmico, trouxe resultados positivos. Assim,



estudantes que na graduação apresentam problemas referentes à escrita e oralidade e na articulação de ideias e conceitos, noções básicas requeridas nas diversas áreas do conhecimento, podem frequentar um curso ministrado por bolsistas da área de Letras, sob a supervisão de professores da Instituição.

Essa menção aos programas e projetos da política institucional das IES não pode ser considerada ideal. Afinal, as IES têm dificuldades em assumir suas licenciaturas. Conseqüentemente, fica em baixa a formação inicial de professores. Pereira (2000) aponta que os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras são: a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; a dicotomia bacharelado e licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação); e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores.

Na sociedade e, em especial, nos órgãos de fomento da ciência, há uma tônica no discurso sobre qual o melhor lócus na formação inicial. De modo geral, esse discurso tem incidido na ideia de que os futuros professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica.

Nos EUA, as discussões sobre formação inicial apontam para a desqualificação da formação de professores, considerada como perda de tempo e dinheiro (DIAS-DA-SILVA, 2005). Já no Brasil, os discursos continuam camuflados, quando não paradoxais: enquanto vemos repetir-se a afirmação da importância da educação e da profissionalização dos professores, multiplicam-se os projetos aligeirados e frágeis, sob a égide da valorização da prática.

Sem o aprofundamento que a questão merece, lembramos da retomada das ideias da prof<sup>a</sup> Eunice Ribeiro Durham (nos anos de 1990), qual seja, a formação de professores em institutos de educação fora das universidades, parecendo ressurgir o velho curso de Magistério, travestido de ensino superior.

Por fim, um espectro ronda a formação de professores, trata-se do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, bem problematizado pela Associação Nacional pela Formação



dos Profissionais da Educação (Anfope), ou seja, é um exame de competências? Ou será mais um factóide da educação de resultados?

Pela Portaria Normativa n.14, de 21 de maio de 2010, que instituiu o referido exame, foi atribuído ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, o qual constitui-se de uma avaliação de conhecimentos, competências e habilidades para subsidiar a contratação de docentes para a educação básica no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Para o Comitê de Governança<sup>4</sup> do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (instituído pela Portaria nº 1.103, de 1º de setembro de 2010), em 2013 já será realizado o exame em todo o território nacional. Sem dúvida, é o Estado avaliador do neoliberalismo numa de suas facetas, algo temeroso, visto que há diferentes condições na formação de professores. Num país com as dimensões geográficas e sociais que tem o Brasil, o perigo do ranqueamento poderá “marginalizar” profissionais de determinadas partes do país.

No art. 2º da referida Portaria n.14, o exame tem os seguintes objetivos: subsidiar os estados, o Distrito Federal e os municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica; conferir parâmetros para autoavaliação dos futuros docentes, com vistas à continuidade da formação e à inserção no mundo do trabalho; oferecer um diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades dos futuros professores para subsidiar as políticas públicas de formação continuada; e construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial de docentes.

Entidades representativas dos educadores, como Anfope, ANPED (Associação Nacional de pesquisa e Pós-graduação em Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), criticam uma avaliação centrada em conhecimentos que desconsidera as dimensões constitutivas da atividade escolar e, sobretudo, considerando que não temos um currículo prévio (base comum nacional) definido na formação de professores. Associado aos enormes desafios no campo da formação dos professores, tais como: o controle da criação de cursos de formação docente; acompanhamento e avaliação da formação nas

---

<sup>4</sup> O Comitê é constituído pelo Presidente do INEP, que o presidirá, por um representante do Inep, que será o Secretário Executivo do Comitê de Governança, e seu respectivo suplente, por um representante da Secretaria de educação básica do MEC, e seu respectivo suplente, por dois titulares e dois suplentes representantes do CONSED, dois titulares e dois suplentes representantes da UNDIME, dois titulares e dois suplentes representantes da CNTE, dois titulares e dois suplentes representantes de instituições formadoras de professores. Os representantes e seus respectivos suplentes terão mandato de 2 anos, sendo vedada a recondução sucessiva

instituições de ensino superior e efetivas condições para o exercício profissional. E com maior gravidade, o exame fere o princípio dos estados federados, que possuem autonomia, gerando centralidade e controle por parte do governo.

Em síntese, ao trazer um pouco da materialidade das políticas nacionais (macro) e das institucionais (micro), procuramos neste eixo evidenciar as problemáticas que envolvem a formação inicial de professores e apontar a distância que nos separa de condições substanciais e qualitativas requeridas para formação da docência na educação básica.

### 3 A ampliação dos capitais e os desafios na formação inicial de professores

O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital simbólico e, portanto desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua colaboração objetiva ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis. (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p. 136).

Este terceiro e último eixo tem um caráter de síntese das ideias apresentadas. Perscrutam-se como os cursos de formação de professores, requerem propostas curriculares e políticas no espaço micro, isto é, das instituições formadoras.

A instituição formadora em nível superior caracteriza-se com base no conceito de campo em Bourdieu (1983, apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 31), definido “[...] com base em certos espaços sociais nos quais, determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado.”. Dessa forma, uma instituição de ensino superior pode ser definida como campo social, propenso a classificar estudantes de acordo com o volume desigual de capitais. Estes, por sua vez, são incorporados em forma de *habitus*, o qual legitima os valores de uma classe dominante e reproduz as desigualdades sociais por meio da ação pedagógica (BOURDIEU, 2008).

Desse modo, os cursos de formação de professores com estudantes nas condições de volume de capitais culturais desprivilegiados são mais afetados pelo acesso aos produtos do campo científico.

Bourdieu utiliza o termo “capital cultural” para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes. Os indivíduos que se envolvem com os bens culturais considerados superiores ganham prestígio, poder e distinguem-se dos grupos socialmente inferiorizados. Os indivíduos com esse capital tendem a ter maior facilidade para alcançar ou manter as posições mais altas e privilegiadas na estrutura social.

O capital cultural apresenta-se sob a forma de três estados, a saber: a) capital incorporado: as habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante; b) capital objetivado: propriedade de objetos culturais valorizados, dentre eles livros e obras de arte; e c) capital institucionalizado: posse de certificados.

Somente pela escolarização e com o volume de capital fruto da escolarização é que o valor simbólico do diploma entra em questão nas relações sociais em um campo específico. O capital escolar é o capital cultural transmitido pela escola, reservado ao conjunto de conhecimentos e códigos que a escola pode oferecer aos agentes.

As análises sobre a precariedade de capital cultural (capital escolar) dos professores não podem implicar que seu curso de licenciatura contribua para perpetuar a pobreza simbólica que a sociedade brasileira impõe à maioria de seus cidadãos.

Como indicam vários autores, as práticas escolares, tendem a se empobrecer, assim como a escola na sua função historicamente constituída. O senso comum tende a orientar a elaboração dos programas, juntamente com os livros didáticos ou as apostilas das empresas pré-vestibulares. O profissional docente, agora gestor de uma multiplicidade de situações, tende a afastar-se cada vez mais desta importante fase do seu trabalho que exige o domínio de um conhecimento específico e a conseqüente seleção dos conteúdos escolares a serem ensinados. A ordem é facilitar o aprendizado. As pesquisas têm demonstrado que o conhecimento historicamente acumulado distancia-se das práticas escolares cotidianas, estabelecidas agora em torno dos conhecimentos veiculados cotidianamente. (MONFREDINI; SILVA, 2011, p. 68).

Logo, estratégias para ampliação de capitais é algo demorado, denso, pois alterar *habitus* não ocorre de forma aligeirada, em cursos fora das universidades, em período noturno, por estudantes esgotados após um dia de trabalho.

Para Patto (2004), precisa-se, na formação inicial, focar em conhecimentos que impliquem a atitude filosófica e a problematização da realidade numa perspectiva histórica. Portanto, não basta aos licenciados participar de projetos e vivenciar o cotidiano institucional reduzido à perpetuação do senso comum. Sua formação intelectual é imprescindível.

[...] podemos dizer que o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. [...] a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional. (SILVA, 2005, p. 161).

Todavia, Silva (2005) considera que a qualidade teórica e cultural da formação do agente docente, sem dúvida passa pelo capital cultural, que influencia na produção do *habitus* e, por sua vez, no *habitus* professoral.

Logo, a formação inicial é um “[...] período que deve constituir a base da preparação do professor, prévia ao exercício da actividade docente.” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 40) e profissional.

Sabemos que o processo de formação inicial toma como alicerce o conhecimento profissional e concordamos que não é tarefa fácil defini-lo, uma vez que “[...] tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência.” (NÓVOA, 2002, p. 27).

Formar professores não é só focalizar a preparação para a regência de classe. Comprendemos que, com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002), ampliaram-se as exigências para a formação de docentes da educação básica: a prática reflexiva; abranger o trabalho coletivo junto a outros professores e à comunidade mais ampla na qual se insere a escola; a interdisciplinaridade; e o trabalho colegiado (BRASIL/MEC Parecer CNE/CP 009/2001, p. 22).

Nesse sentido, é importante superar a falsa dicotomia teoria e prática e observar a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a carga horária para os cursos de formação e determina, no tempo do curso, o momento em que o aluno deve desenvolver as atividades práticas e de estágio; momentos privilegiados para realizar a articulação teoria e prática. As atividades práticas devem ser desenvolvidas ao longo de todo o curso.

Em síntese, a qualidade da formação de professores não é apenas fruto de uma escolha individual. Deve ser também referenciada por uma política institucional, que apoia seu estudante na ampliação do capital cultural inicial com que chega aos cursos. A formação de professores se dá num processo, no qual a formação inicial é apenas o primeiro passo, conforme expõe Garcia:

a) Fase de pré-treino inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma crítica e influenciar de um modo inconsciente o professor. b) Fase de formação inicial é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino (Marcelo, 1989). c) Fase de iniciação corresponde aos primeiros anos do exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência (Marcelo, 1991) d) Fase de formação permanente é a última fase referida por Feiman, e inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino. (GARCIA, 1999, p. 25-26).

**À guisa de considerações finais**

As políticas neoliberais têm seus rebatimentos na formação de professores, conforme tem sido contemplado nos textos (Plano Nacional – Lei 10.172/2001; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica - Parecer CNE/CP 09/2001; Diretrizes da Pedagogia -Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006) de políticas de formação de professores, procurando evidenciar as continuidades e rupturas.

As continuidades indicam a necessidade de se ampliarem os mecanismos de acompanhamento da formação nas IES, uma vez que ela ocorre principalmente no setor privado. A formação de professores em universidades, portanto, implica um projeto específico e partilhado por todos os docentes da licenciatura. Implica envolver escolas, professores e a sociedade nesse processo de formação.

Precisamos reconhecer que professores são intelectuais, profissionais sujeitos de seu próprio trabalho, protagonistas da prática pedagógica, portanto competentes para analisar a realidade e recriar alternativas de ação político-pedagógica. Dessa forma, procuramos apresentar algumas pistas que revelam uma tendência da política educacional para as licenciaturas. Esperamos não ter sido maniqueístas ao interpretá-la. Antes, queremos afirmar que nosso empenho nos cursos de licenciatura deve continuar tendo em pauta o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em suma, trata-se, ainda, de exigir e acompanhar a operacionalização do art. 67 da LDB, nº 9394/96, no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação quanto a: ingresso por concurso público; formação continuada; período reservado a estudo; piso salarial profissional; progressão funcional; e condições adequadas ao trabalho.

**Referências**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 009/2001 de 08/5/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: Curso de Licenciatura de Graduação Plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE) 8/5/2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional** – Lei 10.172/2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes da Pedagogia** -Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa n.14**, de 21 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.103**, de 1º de setembro de 2010.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 ago, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MONFREDINI, Ivanise; SILVA, Adriana. A formação inicial de professores para a Educação Básica no Ensino Superior: o Estado de São Paulo. **Notandum**. 26 maio/ago. Universidade do Porto: CEMOrOC-Feusp/IJI, 2011.

NOGUEIRA; M. A.; NOGUEIRA; C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, A. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 39).

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETERS, E. M. R. V. C.; OSÓRIO, A. M. N. A educação a distância e a formação inicial dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Anais eletrônicos...UFMT**, 2009.