

O BACHARELISMO E A CRISE PERMANENTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Edson do Carmo INFORSATO¹

Tudo demorando em ser tão ruim (Caetano Veloso)

O subdesenvolvimento é uma obra de séculos (Nelson Rodrigues)

Introdução

É um clichê referir-se a uma situação de crise, seja do que for, como uma oportunidade para o surgimento de novas formas de estabelecer relações com o mundo à nossa volta, tanto o natural quanto o psicossocial. Como clichê, pela sua própria característica, nas ocorrências de crise esse enunciado se encerra nele mesmo e, assim, as oportunidades, se é que existem, são desperdiçadas continuando a crise a perpetuar o caos. Se se tem, por vários fatores, a lucidez de compreendê-la e, mais ainda, de encetar ações que a combatam, com o tempo, senhor do destino humano, as crises são equacionadas e as relações mencionadas se situam em um novo patamar que se acredita mais evoluído que o anterior. O quanto é longo esse tempo, não se é permitido saber. Por isso que esse texto abriu-se com as epígrafes acima, da lavra de artistas que fazem por merecer a qualificação de ‘antenas da raça’.

A Formação de professores no Brasil, como um sistema institucionalizado, tem aproximadamente três quartos de século. Dos seus primórdios até os dias recentes ela tem sido apontada, por estudiosos, antigos e contemporâneos, como uma formação em crise (AZEVEDO, 2010; GATTI, 2013). Desde os anos 1930, o traço bacharelesco marcante que a inaugurou - e, como pesquisas recentes apontam, continua a caracterizá-la neste quarto de século presente (GATTI, 2013) - é um dos principais fatores de alimentação dessa espécie de crise congênita. Por bacharelesco, entende-se que o preparo dos professores tem ocorrido no Brasil de acordo com uma estrutura formativa

¹ Pós-Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e do Curso de Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara. Líder do GEPFEC – Grupo de Estudos e Propostas de Formação do Educador Contemporâneo – UNESP-Araraquara. Email: edsontamoio@gmail.com

pouco integrada às suas práticas nos níveis de ensino aos quais essa preparação deveria atender (MELLO, 2000). Embora esse defeito formativo também se verifique na quase totalidade das profissões brasileiras, a incidência das críticas é muito maior sobre a formação dos professores do que sobre aquelas destinadas a outras áreas. Uma das hipóteses para essa assimetria de críticas reside no fato de que os fracassos da educação, exibidos *ad nauseam* nos meios de comunicação social têm maior repercussão na sociedade, atribuindo-se esses fracassos, muitas vezes, à má formação dos professores, enquanto que, por exemplo, o fracasso da saúde, não apontado com resultados de instrumentos aplicados sistematicamente como o é na educação, mais raramente se atribui à má formação dos médicos. Principalmente pelos próprios médicos, classe corporativa e auto protetora por tradição, ao contrário dos professores.

Registre-se, a bem da verdade, que as maiores responsabilidades pelo fracasso ou pela crise da educação nem sempre esteve sobre as costas da formação de professores. Esse fardo desloca-se dependendo do enfoque com que a crise é tratada. Infortunadamente, no entanto, ao invés de soluções, os tratamentos dados a ela, culminam, não raramente, em denúncias reiterativas, as quais explicitam fatores estruturais encadeados que embaraçam de tal modo nossa educação que se torna impossível vislumbrar melhoras na formação da nossa gente.

Neste texto, o foco está sobre a formação de professores e é sobre ela que se pretende discutir com o propósito de abordar sua crise e as oportunidades que ela tem ensejado, a partir do final do século passado, para a sua superação. Ou, então, os fatores que a tornam perene e que por isso, causam desalentos em quem a pratica como formador ou como formador de formadores. O incômodo pelo sentimento do ‘tudo demorando em ser tão ruim’ ou pela constatação de que ‘o subdesenvolvimento é uma obra de séculos’ é muito presente no autor, mas o desejo ardente é de que tudo melhore e que a crise seja mais oportunidade de superação do que a impossibilidade de mudanças.

1970 e um dos ‘ovos da serpente’ da crise

Como é sabido, os anos de 1970, na educação brasileira, foram os do predomínio de uma visão pedagógica estritamente operacionalizante da escolaridade básica (SAVIANI, 1995). A teoria comportamentalista chegou até nós - atrasada como sempre

acontece em nossa condição de subalternos na ordem mundial – com força considerável e nos impôs, por meio dos nossos agentes conquistados por essa visão, a forma dos condicionamentos operatórios para a transmissão dirigida do conhecimento escolar aos nossos alunos. Nesse caso, se aplicada com êxito, nas nossas escolas, o professor deveria ser um gerenciador instrucional da aquisição dos conteúdos escolares pelos alunos (GAGNÉ, 1975) . Simultaneamente, com o empenho dos ferrenhos opositores dessa linha, difundia-se a abordagem da escola como reprodutora da ordem social imposta pelo capitalismo (SAVIANI, 1995). Essa segunda visão não atingia os meios de difusão objetivos da escolaridade, ou seja, ela não estava presente nos livros didáticos e nem tampouco nas diretrizes que orientavam os currículos da educação básica. Ela refugiava-se nas universidades que se constituíam em verdadeiros redutos de combate à ditadura vigente, em primeiro lugar, e à ideologia capitalista em segundo lugar. Dessa maneira, a formação de professores, continuava a transcorrer de acordo com o modelo bacharelesco da sua origem, pois a universidade não se curvou às determinações da ditadura e, portanto, não orientou seus licenciandos na perspectiva gerencialista dos comportamentos dos alunos. Se, por um lado, se pode elogiar essa resistência, por outro, não se pode omitir também a influência doutrinária da visão reprodutivista da escola, gerando denúncias que ou negavam o papel da escola como realizadora de um direito social importante ou, então, propunham mudanças na escola que só poderiam acontecer dentro de um processo revolucionário. Quanto à formação de professores, o pensamento educacional dominante da época, com os vieses reprodutivistas ou histórico críticos, não demonstrou preocupações expressivas com o bacharelismo nela presente. Mesmo porque para esses pensadores, os problemas da crise educacional brasileira não estavam na formação de professores e sim na estrutura capitalista da sociedade, determinadora de todos os seus processos sociais. Além do que, para eles, o problema da formação não é a sua parca referência à prática mas a carência de uma formação teórica, de preferência, de base materialista dialética (SAVIANI,1995).

Em que pese esse movimento de resistência à abordagem comportamentalista e, também pragmática, da formação de professores, o fato é que, nesses anos 70, houve uma presença expressiva da psicologia comportamentalista em algumas disciplinas da formação de professores, sobretudo nas disciplinas de Psicologia e de Didática (LIBÂNEO, 1985). Mas como na tradição bacharelesca elas se constituem quase que como apêndices da formação, suas influências formativas foram de pequena monta.

Houve também, é necessário frisar, rearranjos nas licenciaturas, por imposição do Ministério da Educação da ditadura, fazendo-as curtas, num formato aligeirado, como hoje se diz (SUCUPIRA, 1964; SAVIANI,2008; ROMANELLI, 2007). Embora curtas, bacharelescas e sem alteração dos esquemas tradicionais de formação. Esses rearranjos, aliás que pouco duraram, evidenciavam o pouco apreço que a política da época tinha em relação aos professores como agentes formados com competência e que poderiam ser atores autônomos de suas práticas, como o são os profissionais de nível superior. Sendo os esquemas para a transmissão dos conteúdos elaborados por equipes especializadas, ao professor somente caberia o papel de aplicador e controlador desse processo. Os próprios livros didáticos se apresentavam com instruções detalhadas para as ações do professor, obviamente com as respostas dos exercícios que eles propunham. Curiosamente, passados quase 40 anos dessas condutas direcionadas, a secretaria da educação do estado de São Paulo, instituiu essa mesma prática nas escolas paulistas.

Além da adesão ao chamado tecnicismo na educação, o que orientava o Ministério da Educação da ditadura para essa visão formativa era o fato de que as escolas passaram a receber uma quantidade numerosa de alunos. A expansão da educação básica se fazia de maneira vertiginosa. Embora se construíssem muitos prédios escolares, a demanda de alunos superava a oferta, fazendo com que o ensino oferecido não encontrasse as bases propícias para o aprendizado escolar. Expansão do alunado acarretou a expansão do professorado (SAVIANI, 2008; GERMANO, 2008)

Com esse quadro de explosão do número de alunos e, conseqüentemente, de muitos professores, a solução para o enfrentamento, na perspectiva dos ditadores e apoiados por uma *intelligentsia* conformada aos cânones americanos, era preparar os professores como aplicadores de conhecimentos programados e, com essa redução da sua importância formativa, pagar-lhes péssimos salários.

De fato, é alta a correlação entre o afluxo de alunos e o aumento da precariedade das condições de trabalho dos professores. Nos anos de 1960, os professores tinham salários e condições de trabalho similares às categorias profissionais de prestígio (RABELO, 2010). Portanto a crise, em tema aqui neste texto, estava aumentando seus tentáculos nesse período de vigência da ditadura, devido à expansão do número de professores ao mesmo tempo da diminuição do seu status profissional. Era um dos ovos da serpente da crise que se expressaria em profusão nos anos posteriores.

A crise dos 80 - reformas em gestão

Nos círculos econômicos, costuma-se denominar os anos de 1980, no Brasil, como a ‘década perdida’. Foram anos de crescimento econômico negativo, hiperinflação e desemprego. Também foram os anos que marcaram o fim da ditadura e a promulgação da nova constituição brasileira.

Do ponto de vista das ideias educacionais influentes, o comportamentalismo foi quase à extinção nos domínios cognitivos formativos. Houve a ascensão da psicologia do desenvolvimento e, na área didático-pedagógica, o predomínio das teorias construtivistas, sobretudo as de linhagem piagetianas (SAVIANI, 2007). As teorias reprodutivistas ainda tinham algum fôlego no cenário pedagógico brasileiro mas perdiam terreno, no pensamento de esquerda, para a teoria histórico crítica (SAVIANI,2007). Paulo Freire, o pensador educacional brasileiro mais influente no mundo, também estava presente com as suas ideias de uma educação emancipadora, muito embora na esfera de influência acadêmica brasileira, suas abordagens não merecessem a mesma reputação de que desfrutava fora do nosso país (SAVIANI,2007) . Como no começo desta década a ditadura estava em decadência, a sociedade se movia com atos claros de exigência dos direitos sociais e políticos. Os professores cuja categoria consistia numa das maiores do país, saíram às ruas em movimentos de protesto e de greve contra o estado precário de trabalho em que se encontravam.

A ditadura saiu formalmente de cena em 1985 deixando um legado de dívidas econômicas do estado e, na educação, um contingente significativo de professores no ensino básico com baixos salários e atendendo uma população escolar numerosa mas em grande parte carente de condições necessárias para o aprendizado dos domínios letrados. Uma vez que os estados da Federação puderam se organizar em termos de uma república democrática já no início dos anos de 1980, mais especificamente em 1982, e tendo sob a sua responsabilidade quase toda a oferta da educação básica, os seus representantes eleitos tentaram responder às demandas dos professores ampliando o escopo dos seus direitos como servidores públicos e, em muito menor proporção, o aumento de seus salários. Mas a defasagem destes era tanta que raramente satisfazia as reivindicações dos docentes.

Desse modo, o cenário era composto por uma sociedade plena de demandas reprimidas, por um forte anseio de participação política, por um estado (incluindo – se aqui todos os níveis da federação) endividado e por uma economia recessiva.

No que se refere à formação de professores, a maioria a realizava nas instituições privadas, uma vez que embora a ditadura tenha criado uma rede de universidades federais elas foram insuficientes para responder ao contingente de professores de que se necessitava para o atendimento da expansão massiva da escolaridade que se dera nos anos de 1970. Os estados federados, de maneira geral, não ampliaram na mesma proporção que a União, sua oferta de ensino superior. Houve um pequeno aumento dessa oferta apenas na primeira metade dos anos 1970. Dessa maneira, os professores que atuavam no ensino básico, em sua grande maioria, continuavam nos anos de 1980 a serem egressos das faculdades particulares e não havia o alento de que essa situação fosse mudar a curto prazo, posto que o setor público estava sob um controle econômico ortodoxo, portanto sem possibilidades de investir em formação inicial (SAVIANI, 2008).

A referência insistente à supremacia da formação de professores em instituições privadas, na opinião do autor, é justificável porque ela é um indicador forte do trato que os agentes ocupantes do estado brasileiro dispensavam à formação educacional das nossas crianças e jovens (SAVIANI, 2008). Uma instituição privada, qualquer que seja ela, visa ao lucro. Elas devem para isso produzir mercadorias ou bens que venderão no mercado. A educação das pessoas, porque se trata de um direito social dos mais importantes, não deveria ser submetida a esses mesmos desígnios empresariais.

Apesar disso, não havia, e não há, diferenças de modelo formativo dos professores entre as instituições públicas e privadas. Imperava, e ainda impera, em ambas, o caráter bacharelesco de que se vem falando desde o início deste texto.

Feita essa ressalva e voltando à situação dos professores nos anos 1980, a sua crise agora se expressava com mais ênfase nos aspectos das condições de trabalho do que na formação. Como foi referido no ítem anterior, o ovo da serpente germinava a grande adversidade que explodiria assim que a ditadura ruísse. A expansão desordenada do ensino, com professores mal pagos e despreparados para enfrentar um contingente de alunos carentes de repertórios e prontidão, ensejaria um colapso da formação pública da educação básica que começou a dar seus sinais vigorosos na ‘década perdida’.

Com demandas surgindo de todas as áreas, com manifestações agora livres, a sociedade, em profunda crise econômica, carente em preparo cidadão, mas ainda unida contra o estado repressor e representada por políticos que ainda desfrutavam de confiabilidade, se preparava então para reaprender a conviver numa ordem democrática. Para isso, precisava de uma nova constituição que viria a ser promulgada

em 1988. Na educação, as correntes de pensamento assestaram suas baterias para fazer valer os seus pressupostos para uma educação de base democrática. Na constituição, por causa dessa união advinda da resistência à ditadura, os embates da educação não tiveram grandes divergências e, como ela, na carta magna, foi abordada de maneira genérica, os grupos representantes dos pensamentos de base construtivista e os de abordagem histórico crítica não se digladiaram desta feita (VIEIRA, 2007). Assim, atravessaram-se os anos de 1980 sem que a formação de professores tivesse alguma atenção especial. O bacharelismo seguia incólume até então. As novas diretrizes da educação viriam somente na segunda metade dos anos 90, com ares de reforma que intencionavam dar novo ordenamento para uma sociedade que continha muitos ingredientes para desfazer-se. Nesse sentido, a educação teria a temeridade de ser apresentada como a salvação da sociedade.

Dos 90 em diante: crise da educação super exposta e a sua relação com a formação dos professores

No final da década de 1980, a sociedade, embora coberta formalmente por uma constituição avançada em direitos civis, políticos e sobretudo sociais, dava sinais evidentes de desagregação pelos altíssimos índices de inflação e também nutria o descrédito em planos para combatê-la, pois já havia passado por dois deles completamente fracassados. A classe política que manteve sua dose de credibilidade até o início do primeiro governo civil, também se desacreditava aos olhos da população pelas suas formas corruptas de estabelecer os acordos nas questões do Estado. Na primeira oportunidade em que a população teve para a eleição direta de um presidente civil, elegeu um político que se propunha a acabar com a politicagem e a corrupção. Em 1990, assumiu Fernando Collor de Mello, mas nem bem passados 2 anos de mandato, desgastado pelos péssimos resultados econômicos de um plano radical de combate à inflação, pelos atos de corrupção e pelo seu isolamento político, houve a renúncia. O vice Itamar Franco assumiria sem qualquer esboço de violência. No meio do seu curto mandato, implantou o plano monetário que viria a colocar a moeda, finalmente, num patamar estável e, assim, domar a inflação que havia devorado a base econômica da nação. Findado seu governo, em 1994, assumiu Fernando Henrique Cardoso.

A descrição brevíssima desse cenário da primeira metade dos anos 1990, teve a intenção de justificar o fato de que a nova LDB, que deveria ser elaborada e promulgada tão logo a constituição fosse estabelecida, somente conseguiu se concretizar em 1996, oito anos após ao advento da nova carta magna da nação. A ebulição econômica vivida pela sociedade desde o final da ditadura, ocupou de forma tão ostensiva suas instâncias políticas que a mobilização delas para as novas diretrizes, que deveriam orientar os processos formativos, apenas foi conseguida quando o cenário econômico pudesse estar, de certa maneira, com relativa estabilidade (FREITAS, 2008).

Os atores políticos da educação sempre se movimentaram desde o final da década de 1980, e os embates entre eles, também tiveram vários lances ao longo dos anos turbulentos aqui mencionados. As correntes antagônicas da pedagogia histórico crítica e do construtivismo de base piagetiana travaram suas batalhas para que suas ideias se corporificassem de forma hegemônica na nova LDB (BRZEZINSKI, 2014). A primeira, filiada a um pensamento de esquerda que procurava garantir a supremacia do Estado na oferta e no controle da educação, com currículos formativos mais encorpados teoricamente (FREITAS, 2008). A segunda, com propostas mais abertas, inclusive com ações de educação a distância e currículos mais flexíveis, com ênfase nas práticas, sem exigências de construção de cursos em bases da matriz disciplinar. Como se sabe, a segunda corrente foi a vencedora, até porque ela se afinava com o modelo econômico de base neo liberal que o país adotou nos anos de 1990.

Embora a nova LDB fosse promulgada em dezembro de 1996, as diretrizes balizadoras para a formação dos professores da educação básica, apenas vieram a público no início dos anos 2000. Mas as reformas das graduações poderiam ser feitas com base nos itens regulatórios da nova LDB (BRASIL, 1996), pois, como ela não estabelece formas de organização do curso, a menos das horas cumpridas, da qualificação dos docentes, dos objetivos do ensino superior, tais reformas poderiam acontecer, inclusive com propostas curriculares que não se seguissem a tradicional matriz disciplinar.

Uma das influências significativas da nova LDB foi a instituição das avaliações de toda a educação feita pelo MEC e também seguida por outras instâncias estatais (estados e municípios). Foram desenvolvidos instrumentos de avaliação de produto sobre os três níveis de ensino: fundamental, médio e superior. Os primeiros dois níveis, fundamental e médio, desde que essas avaliações tem sido feitas, final da década de 1990, em quase todas as suas edições, anuais ou de períodos mais longos, têm revelado

um desempenho sofrível dos nossos estudantes nos conteúdos básicos. Em avaliações internacionais, os vários rankings exibidos nos situam nos últimos lugares, atrás de países que desfrutam de situações econômicas bem inferiores às nossas. Os índices de referência estabelecidos, combinando desempenho do estudante e condições de estudo, exibem, a cada ano, a estagnação ou, quando muito, a pequeníssima evolução dos escores dos nossos estudantes. Particularmente o ensino médio chega a níveis baixíssimos de desempenho, apenas confirmando a sua precariedade também manifesta pelos altos índices de evasão e de repetência.

Quanto ao nível superior, há avaliações menos sistemáticas e também não seguidas por tantas instâncias como o é o nível básico, Não há tanto empenho em se medir o quanto os alunos do curso superior estão aptos nos seus níveis de desempenho escolar. Portanto há uma assimetria entre os níveis de ensino em termos dos processos de avaliação externa.

A correlação entre o nível de desempenho dos alunos e o dos professores, na educação básica, não tem sido feita, mesmo porque não há avaliação dos professores em correspondência àquela feita pelos alunos. Porém, o fator formação de professores, obviamente repercute no desempenho dos alunos.

Pela crise da formação mesma, que como vem se dizendo, está presente desde seus primórdios, e, principalmente, pelos fatos mencionados, dentro do espírito reformista dos anos de 1990, prolongado por 2000 afora, a preocupação com o preparo docente para o atendimento de uma escolaridade fracassada e que precisa, com certa urgência, sair desses patamares de péssimo desempenho, o estado brasileiro, a União em primeiro plano e os entes federados em segundo, tem procurado orientar os cursos de formação formulando diretrizes que os coloquem em maior contato com as escolas, através do aumento de horas de estágio, de atividades curriculares em locais de aprendizagem e de atividades científico culturais. Também ampliou-se significativamente a oferta de educação continuada por meio de projetos que procurassem dar aportes aos professores que estão em exercício para que eles tivessem melhores condições de oferecer um ensino mais contextualizado aos seus alunos.

Portanto, para encerrar este ítem, tem-se que ao chegar à primeira quinzena do século 21, passados mais de 70 anos do início da formação dos professores para a educação básica, ela pouco mudou no seu modelo de formação. Apesar de referências que procuraram dar e mesmo sugerir maior flexibilidade na sua estrutura, desafogando os cursos da rigidez da matriz disciplinar, aumentando o número de horas

práticas nas escolas, constata-se que as instituições formativas, pelo seu modo de organização e, sobretudo, pelos valores sobre escolaridade, não se desfizeram de seus esquemas de tradição bacharelesca; isto é, os cursos de formação de professores continuam a acontecer dentro de atividades curriculares que pouco os preparam para o desempenho de sua profissão na sala de aula. Somado a isso, pelos problemas acumulados em décadas anteriores, fruto da expansão desordenada do ensino, a motivação dos jovens para a escolha de serem professores diminui cada vez mais. É esse quadro que se apresenta para se pensar se há oportunidades para se superar essa crise ou, então, se ela prosseguirá fazendo tudo ser tão ruim.

Considerações Finais

Este texto pretendeu expressar a crise da formação de professores como uma decorrência de dois fenômenos: o do bacharelismo como uma ideologia de formação e a expansão desordenada da oferta de ensino básico a partir da década de 1970 que gerou uma legião de professores que, pelas condições de trabalho oferecidas, constituiu-se numa sub-classe de trabalho e, com isso, foi desprestigiada pela sociedade e também se autodesprestigiou.

As correntes de pensamento educacional e pedagógico que tentaram influir na formação dos professores, ora o desvalorizaram, propagando uma concepção de professor como controlador de processos de instrução já elaborados, não dando a ele nenhuma autonomia de decisão sobre seu próprio trabalho; ora não focaram no processo de formação por achá-lo que ele cumpria as determinações de uma estrutura já formatada para a reprodução do capital e ora o tentaram fazê-los acreditar que eles eram sujeitos da educação, processo histórico crítico, atuando na formação das pessoas para uma grande transformação social, com a cidadania em segundo plano.

A partir dos anos de 1990, a formação de professores assumiu maior relevo dentro do pensamento educacional – pedagógico e também constituiu-se como uma das preocupações principais do estado brasileiro. Esse pensamento mais contemporâneo, de base ativista vê a educação como uma prática social, em que os professores são os agentes públicos que a desenvolvem e o devem fazê-lo como uma tarefa crucial, uma vez que a sociedade carece de se preparar para questões da conviviabilidade cívica e para enfrentar as mudanças.

São tarefas que se realmente forem necessárias, exigem do pensamento educacional uma mudança de abordagem sobre a formação dos professores. O bacharelismo presente e persistente, que absorve sem conflito as várias ideias do pensamento pedagógico, posto que eles não saem dos muros da academia, precisa ser substituído por uma estrutura formativa condizente com as necessidades mencionadas. A educação contemporânea como se sabe não tem eficácia na transmissão direta e unilateral dos conteúdos. Os próprios conteúdos precisam passar por uma renovação e serem ampliados nos seus conceitos de conteúdos.

Existem várias iniciativas e programas que procuram colocar o panorama formativo dos professores em bases que deem a eles as condições necessárias para eles atuarem de modo a desfrutar da importância que têm na nossa sociedade. Se eles prosperarem e se expandirem e, com isso, os professores se valorizarem, poderemos então dizer que a crise foi superada, se não vamos sofrer as agruras da demora em ser tudo tão ruim.

Referências

AZEVEDO, F. et al. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010

BRZEZINSKI, Iria . LDB/1996 **Contemporânea**: Contradições, Tensões e Compromissos, São Paulo, Cortez, 2014.

FREITAS, Helena .**Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008

GAGNÉ, Robert. *Como se realiza a aprendizagem*, **Livros Técnicos e Científicos**, Editora Rio de Janeiro, 1975

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR*.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico -social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MELLO, Guiomar N. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**: uma (re)visão radical. São Paulo : Fundação Victor Civita, 2000

RABELO, Amanda. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26 , n.01, p.57-88 , abr. 2010

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**.(1987) São Paulo:Autores Associados, 1995.

SUCUPIRA, Newton. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial. **Documenta**, n. 31, p. 107-111, 1964.

VIEIRA, Sofia L. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

Como referenciar este artigo

INFORSATO, Edson do Carmo. O bacharelismo e a crise permanente da formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.3, p. 432-443, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9754>>. ISSN: 1519-9029.

Submetido em: julho/2016

Aprovado em: agosto/2016