

A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica no Ensino Superior: o Estado de São Paulo¹

Profa. Dra. Ivanise Monfredini²
Adriana Silva³

Resumo: O artigo analisa a formação de professores para a educação básica no estado de São Paulo delimitada nas licenciaturas que formam professores para o ciclo II do ensino fundamental (6^o. ao 9^o. anos) e ensino médio. A oferta dessas licenciaturas ocorre principalmente em faculdades privadas. Após apresentar características dessa oferta, analisamos algumas prováveis consequências para a formação dos professores.

Palavras Chave: Formação de professores; Profissão Docente; Políticas de Formação de Professores.

Abstract: In this paper we analyze the formation of teachers for basic education in the State of São Paulo delimitates in the courses that train teachers for to teach in the cycle II of fundamental education (6th-9th grades) and high school. The offering of these courses occurs mainly in private colleges. After presenting characteristics of that offer, we analyze some likely consequences for teacher formation.

Keywords: Teacher formation, teaching profession, policies teacher formation.

Desde 2007 quando realizamos um primeiro levantamento da oferta de licenciaturas no estado de São Paulo, notamos que se acenturam as características já observadas na época. Nesse texto nosso objetivo é analisar criticamente algumas prováveis consequências para a formação dos professores, considerando algumas características dessa oferta.

Para o levantamento que apresentamos consultou-se o Cadastro da Educação Superior (e-mec) por estado e curso. A seleção dos cursos foi feita com base na Resolução No 98, de 23 de dezembro de 2008 da Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEESP) que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. Foram listadas 273 IES e 735 licenciaturas, incluindo a oferta em EaD.

No estado de São paulo a oferta de licenciaturas se apresenta da seguinte forma: 94% da IES são privadas e 6% públicas. 41% da oferta em licenciaturas estão nas faculdades, 37% nas universidades e 21% nos centros universitários.

De um modo geral as informações corroboram tendências que tem sido apontadas, como por exemplo, por Marques e Pereira (2002), Romanowski (2002) e Gatti e Nunes (2009). Em primeiro lugar, mantém-se a oferta privada de licenciaturas no estado de São Paulo de forma preponderante sobre a pública. Essa tendência se acentuou, em que pesem os esforços do governo federal criando universidades e campi, inclusive para formação de professores. O levantamento que realizamos em 2007 indicava que 79% da oferta de licenciaturas estava no setor privado. Na ocasião verificamos os cursos que formavam professores para o ciclo II e ensino médio oferecidos pelas IES do Estado de São Paulo, por meio de amostragem estratificada proporcional.

¹. O texto faz parte de pesquisa financiada pela FAPESP processo 2009/08311-0.

². Professora do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

³. Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho - UNINOVE.

Na pesquisa atual, que considera toda a oferta de licenciaturas (formação de professores PEBII) no estado de São Paulo, as informações corroboram também a distribuição das áreas nos cursos ofertados: área de humanas e sociais (letras, artes, história e geografia): 47,1%. Área de Ciências biológicas e saúde (Ciências biológicas, educação física): 27,7%. Área de Ciências Naturais e exatas (química, física e matemática): 25,2%.

Em 2007, se observava oferta maior para as disciplinas relacionadas à área de humanas e sociais. Cinquenta e dois por cento (52%) da oferta nos cursos de letras, artes (incluindo teatro e música) história e geografia; seguida da oferta de Ciências Biológicas e Saúde (incluindo educação física) 28% e, finalmente, apenas 20% da oferta para os cursos de química, física e matemática. Conforme Romanowski (2002), os cursos cuja oferta não são tão onerosos e que não tenham tantas desistências, são aqueles com maior oferta. Em que pese a mesma tendência, nota-se uma oferta um pouco maior de cursos de licenciaturas nas áreas de ciências naturais e exatas, com destaque para os cursos de matemática. Por outro lado chama a atenção também que, apesar da oferta de cursos de humanidades permanecerem preponderantes, os cursos de geografia e educação artística equiparam-se aos de menor oferta, junto com as licenciaturas de física e química.

Mas, no estado de São Paulo não prepondera a oferta de licenciaturas em universidades, ao contrário do que observávamos em 2007, quando em ambas as organizações acadêmicas preponderavam a oferta de licenciaturas em universidades: 40% da oferta nas IES privadas e 83% nas públicas com destaque para as Estaduais. No estado de São Paulo, em 2010, somente em química e ciências biológicas a oferta é maior nas universidades.

Outro indicador importante da oferta é o Índice Geral de Cursos (IGC refere-se a uma média ponderada dos cursos e das IES que considera as avaliações da graduação e pós-graduação e as matrículas dos alunos). Confirmando as informações encontradas por Gatti e Nunes (2009), também observamos que dos cursos privados, em todas as áreas e organizações acadêmicas, a maioria obteve IGC 3, correspondendo a 64% da oferta. Raros são os cursos privados com IGC 4 (2% da oferta). Apenas um curso de química, oferecido por uma universidade privada obteve IGC 5. A maior frequência de avaliação dos cursos privados é 3 enquanto que nos cursos públicos as maiores frequências estão nos conceitos 4 e 5 o que, no entanto, corresponde a apenas 3% da oferta de licenciaturas no estado de São Paulo.

Em síntese, a formação de professores no estado de São Paulo se realiza em cursos privados oferecidos em faculdades de qualidade duvidosa.

A diferenciação estabelecida pelo decreto 2.207/97, contemplou antigas reivindicações do setor privado, pois estabeleceu que somente as Universidades estivessem obrigadas a manter a estrutura de ensino, pesquisa e extensão. O decreto 2.207/97 não criou a diferenciação entre as IES, regulamentou uma situação de fato, e apesar do decreto 5.773/06 (que substituiu o 2207/97) ter reduzido essa diferenciação no âmbito da legislação, manteve-se a condição de existência de IES como espaços voltados somente ao ensino, acentuando (com raras exceções), a tão limitada produção de pesquisa nas IES privadas, com conseqüências as mais diversas. Considere-se, por exemplo, o fato de que 77% da IES privadas brasileiras em 2006 se classificavam como faculdades e faculdades integradas e em 2008, conforme Sinopse INEP/MEC são quase 85% do total de IES.

Nas faculdades é facilitada a contratação de professores horistas comprometidos apenas com o ensino uma vez que são menores as exigências quanto ao envolvimento do corpo docente em pesquisa, por exemplo. Isso poderia explicar a quantidade maior de funções docentes horistas nas faculdades privadas do que nas

universidades. De fato são as faculdades privadas que contratam o maior número de horistas (75.368). Os centros universitários privados contratam 18.968 horistas e as universidades privadas 33.981. Nessas instituições os professores contratados por hora/aula, raramente têm a possibilidade de participarem da realização de pesquisas e atividades de formação.

Em 2008 o ensino superior privado contratava cerca de 65% do total de professores. A distribuição entre horistas e tempo parcial e tempo integral nas IES públicas e privadas era a seguinte: 81% dos professores contratados nas IES privadas são horistas e tempo parcial. No ensino superior público 76% trabalhavam em tempo integral.

Outro indicador interessante das condições de trabalho nessas IES é a relação matrícula (aqui considerada somente nos cursos presenciais) e o número de professores. Enquanto nas universidades públicas a relação é de aproximadamente um professor para dez alunos, nas universidades privadas essa relação é de aproximadamente um professor para 21 alunos.

Há que se considerar também o fator relacionado à estabilidade e rotatividade de docentes e coordenadores dos cursos, que pode determinar a continuidade ou interrupção de projetos formativos. Dito de outra forma, a formação de professores no estado de São Paulo ocorre, preponderantemente, onde haveria menores possibilidades de ocorrer uma formação plena, cultural e cientificamente considerada.

Vários autores têm feito referência à “qualidade duvidosa” da formação oferecida nas instituições privadas⁴. Carvalho (1992) procurando apontar os motivos pelos quais a “maioria das faculdades particulares apresentam baixo padrão educacional em seus cursos de licenciatura” afirma que

Essa é uma realidade bastante complexa ligada ao Conselho Federal de Educação durante os anos de ditadura militar - sob o ponto de vista político - , e está relacionada com o aparecimento das licenciaturas de curta duração— sob o ponto de vista pedagógico – e com as condições de trabalho de seus professores (professores horistas) — sob o ponto de vista da estrutura burocrática das próprias faculdades. (p.3)

A análise feita por Gatti e Nunes (2009) dos resultados do desempenho obtido no Enade realizado em 2005 pelos alunos das licenciaturas, indica, para todas as licenciaturas analisadas – pedagogia, letras, ciências biológicas e matemática -, porcentagem maior de alunos com desempenho baixo entre os matriculados em instituições particulares.

Outra tendência bastante relevante em relação à formação de professores para a educação básica é o crescimento da modalidade à distância. No Brasil existiam 340.532 matriculados em cursos da área de educação à distância em 2008, conforme informações contidas na sinopse INEP/MEC 2008. Ou seja, aproximadamente 47% da matrícula total do ensino à distância correspondia a área da educação. Em 2006 esse número era de 153.880 matrículas (sinopse INEP/MEC 2006), o que representa um crescimento, no período, de 121%.

Para o estado de São Paulo, identificamos várias IES que não possuem campi no estado, apenas pólos avançados e oferecem a modalidade formação de professores em EaD. São ao todo 12 IES, sendo 2 centros universitários e uma faculdade. As

⁴ Ver, além dos aqui citados, Pereira (1999)

outras são Universidades, dentre elas duas federais. Vale chamar atenção para o fato de duas Universidades privadas (uma sediada na Bahia e outra no Espírito Santo) pertencerem ao Grupo Laureate.

A princípio, logo após a aprovação da LDBN 9394/96, a modalidade a distância foi pensada como política pública a ser oferecida por IES públicas, visando contribuir (e não se tornar modalidade formativa principal) para a formação dos professores leigos que atuavam na educação básica, como afirma Giolo (2008). Mas com o tempo, de modalidade alternativa a educação a distância tem se tornado oferta principal de muitas IES privadas, que passaram a atuar fortemente nessa modalidade de ensino quando a expansão da modalidade presencial apresentou estagnação. Esse fenômeno, como afirma Giolo (2008), “alterou o sentido da educação a distância” que se tornou “concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, ela se constituiu numa ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem” (p.8).

Apesar de se reconhecer os aspectos positivos da educação a distância na formação de professores (entre outros o aprendizado em ambiente tecnológico por parte do futuro professor), existem muitos questionamentos em torno do verdadeiro potencial formativo da EaD no caso dos docentes, pois o que está em pauta é a capacidade de atuar e relacionar-se com seres humanos vivos – os alunos – em situações reais, como observa Giolo (2008). O que se tem afirmado é que a EaD não pode substituir a modalidade presencial na formação de professores, como se lê no documento de referência para a CONAE/2010:

A formação e a valorização dos profissionais do magistério devem contemplar aspectos estruturais, particularmente, e superar, paulatinamente, as soluções emergenciais, tais como: cursos de graduação (formação inicial) a distância; cursos de duração reduzida; contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento de alunos de licenciatura como docentes; e uso complementar de telessalas (p.62)

As informações que apresentamos sucintamente sugerem que nas condições em que se realiza a formação inicial de professores persistem problemas, que também estão inscritos nas próprias políticas de formação docente, em que pesem as “reformas”, realizadas com o objetivo de eliminá-los. E desse tema que trataremos a seguir

Políticas de Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Diante das péssimas condições salariais e de carreira, o magistério mantém-se, entre os jovens brasileiros, como uma carreira pouco atrativa diante de outras que também exigem a formação em nível superior (ver sobre isso Gatti e Barretto, 2009). O desprestígio dos cursos de formação de professores está associado à própria desvalorização do magistério como profissão.

Foi num cenário de implementação de “reformas” e acirramento de velhas contradições que as políticas de valorização dos professores ganharam destaque. A valorização tem se dado principalmente pela implementação de políticas e programas de formação inicial e continuada de professores.

Podemos afirmar que no âmbito das políticas e programas educacionais, o professor tem sido apontado como fundamental para garantir a qualidade do ensino,

realizar a socialização das novas gerações conforme o requerido nesse momento histórico e, realizar a recomposição da esfera educacional sob novas bases.

Desde as reformas neoliberais o que se observa é que tem se acirrado a disputa em torno das políticas de ensino superior e de formação de professores. Um exemplo é a recente modificação do texto da primeira versão da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP) no artigo 9º que prevê o apoio do Ministério da Educação às ações de formação inicial. O texto original previa apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal e IES públicas. Na atual redação do inciso II do referido artigo prevê-se apoio a todas as IES, públicas e privadas.

O embate entre projetos societários diferentes por meio dos representantes de associações científicas e de profissionais da educação tem determinado a reorientação de alguns aspectos contidos nas políticas de formação de professores. Dentre elas destaque-se que na PNFP a formação é assumida “como compromisso público de Estado”. Mas, ainda mantem-se tendências que marcaram as políticas “neoliberais”.

No texto abaixo analisaremos alguns eixos da formação de professores conforme tem sido contemplados nos textos de políticas de formação de professores, procurando evidenciar as continuidades e rupturas. As continuidades indicam a necessidade de ampliar os mecanismos de acompanhamento da formação nas IES uma vez que ela ocorre principalmente no setor privado.

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002) ampliaram as exigências para a formação de docentes da educação básica. Esta formação não deve mais se restringir “à preparação para a regência de classe” (BRASIL/MEC Parecer CNE/CP 009/2001, p.22), mas com base numa 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. Exige-se ainda uma formação que aproxime teoria e prática, e que o futuro professor seja preparado para atender as necessidades especiais e diferenciadas dos alunos. Nesse sentido é importante 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.

Mas, efetivamente, nas Diretrizes Curriculares se mantém (apesar das resistências suscitadas), a manutenção da formação pelas competências e o espírito de flexibilização curricular presente em toda a reforma educacional, especialmente no ensino superior.

A flexibilização esta prevista no próprio marco legal da reforma da educação, LDBN 9394/96. Na educação superior se expressa pela fragmentação e heterogeneidade das IES. A justificativa é a de permitir que se implementem mudanças rápidas nas propostas de cursos, nos currículos, nos perfis de formação; permitindo que as IES e os profissionais se adaptem às exigências do mercado de trabalho e às demandas do setor produtivo.

Na formação de professores a flexibilização se apresenta no próprio texto das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, onde se lê que as Diretrizes são um conjunto de princípios e fundamentos norteadores e não uma grade curricular mínima e fechada, a ser seguida, conforme o Art. 1º.

Dessa forma, os conteúdos, conhecimentos, habilidades e competências que compõem “em tese” o fazer do professor de educação básica, e, em consequência, os currículos dos cursos de formação, deveriam ser estruturados a partir dos princípios

exarados nas Diretrizes e dentro da carga horária mínima indicada na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

Ou seja, de um lado nota-se a intencionalidade do reformador de que os currículos e trajetórias formativas se organizem cada vez mais em sintonia com as exigências “do mercado”, o que seria garantido pela flexibilização curricular (conforme analisaram os autores acima citados). No cotidiano das IES, onde este currículo deveria se realizar, a flexibilização exigiria a gestão “flexível” do corpo docente e, ao mesmo tempo, dos projetos pedagógicos, articulados com as necessidades “do mercado”. Nesse sentido deveriam ser constantemente avaliados a partir dessa demanda. Por outro lado, a flexibilização poderia ser orientada diretamente pelas necessidades do alunado. Num e noutro caso os resultados concretos em termos de qualidade da formação do professor podem ser duvidosos uma vez que nas IES, especialmente as privadas, a gestão flexível dos currículos, programadas e cursos pode ser realizada muito mais pela necessidade de garantir a competitividade da IES diante dos concorrentes.

Na lógica de mercado que orienta as organizações lucrativas, a docência pode se constituir em “transmissão rápida de conhecimentos, consignado em manuais de fácil leitura para os estudantes”, para o *adestramento* (CHAUÍ 1999, p.221), desaparecendo o essencial da docência no ensino superior que é a formação e a pesquisa, reduzindo efetivamente a possibilidade de formação ampla. Nesse sentido ser investigativo, criativo, flexível, apenas coloca os futuros professores como profissionais para o mercado, porém outras competências, tais como: reflexão crítica e epistemológica, visão crítico-política e sociocultural ficam minimizados na proposta e na sua formação, devido às condições em que esta é realizada.

Nesse sentido é interessante citar a posição do FORGRAD quanto a questão da flexibilização curricular, citada por Silva (2006):

Na visão do FORGRAD, uma proposta curricular inovadora deve prever:
um currículo no seu sentido mais amplo e que o currículo deve apresentar flexibilidade de sua estrutura, permitindo ao aluno diversificação de sua formação [...]: variedade na oferta de tipos de atividades para integralização curricular [...]: ênfase em atividades centradas na criatividade e na capacidade de (re)construir, (re)estruturar, (re)ordenar e buscar novas interpretações às situações propostas” (FORGRAD, 1999: 8 citado por Silva, 2006, p.110)

Segundo Silva (2006), além dos motivos explicitados acima, o Forum defende a flexibilização dos currículos pois é essencial para a modernização das IES. Como afirma a autora, citando o documento do FORGRAD:

Essa postura revela que o FORGRAD e outros representantes da gestão institucional das IES, na maioria, entende que é preciso flexibilizar tanto os currículos quanto a estrutura acadêmica, considerando-se que isso irá garantir ampla liberdade para que as IES acompanhem as rápidas mudanças do mundo moderno e que sejam capazes de formar profissionais dinâmicos e adaptáveis às “demandas do mercado de trabalho” e aptos a “aprender a aprender”. (FORGRAD, 1999: 10, citado por Silva, 2006, p.110)

A posição do FORGRAD alinha-se à do governo que à época implementava as reformas no final da década de 1990.

A se realizar nas IES a flexibilidade nos parâmetros “mercantis” acima, podemos nos deparar com sérios problemas na formação de professores da educação básica pois a flexibilização curricular na forma como esta posta é determinada pelo mercado e não pelas IES de forma autônoma e com base na produção científica.

Outro aspecto relevante, articulado à flexibilização, é a ênfase na formação das competências. A noção de competência refere-se a experiências, conhecimentos, habilidades, *habitus* que são mobilizados em uma situação concreta, não prescrita (cf. Perrenoud, 1999). Nesse sentido aproxima-se da noção como tem sido utilizada no mundo do trabalho, na linguagem gerencial e entre profissionais de recursos humanos que se referem a elas como iniciativa, conhecimentos e habilidades. Vários autores tem tratado da importação deste termo pela área da educação e o seu significado, porém é importante ressaltar que a noção de competência valoriza o “saber ser” que se concretiza na mobilização individual. A ampla utilização da expressão “saber ser” tanto no mundo do trabalho como da educação é indicativa da inversão ideológica que se opera por meio das reformas do Estado e em especial da educação no que se refere ao fundamento da formação humana que aparentemente se desloca para a esfera gnosiológica ao inverter-se a relação ontológica e indissociável entre o ser e o conhecimento: “ser e portanto saber” para “saber ser”. Dissemina-se com a noção de competência associada a privatização dos espaços públicos, o culto à liberdade individual e às relações privadas que no campo educacional evidenciam o sentido para a formação humana na atual fase de acumulação capitalista: a formação do indivíduo possessivo.

Associado à formação pelas competências, a flexibilização de currículos poderia significar a formação de um profissional cada vez mais “abstrato”. É o que sugere o Parecer nº CNE/CP 009/2001 do Ministério da Educação, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena”. No comentário sobre o conteúdo do Art.13 da LDB9394/96 que define as incumbências dos professores, se lê:

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional *que independe do tipo de docência*: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos (CNE/CP. 2001:12. Grifos nossos).

Ainda que as Diretrizes Curriculares, bem como o PNEP façam referência a necessidade de se adquirir conhecimentos específicos acerca das características da população com a qual o professor irá atuar, as incumbências do professor tendem a ser definidas por construtos abstratos e amplos o suficiente para referirem-se aos mais diferentes tipos de escolas, alunos, conhecimentos independentemente das suas reais condições de trabalho e especificidades. O professor poderia garantir a aprendizagem dos seus alunos em qualquer situação que se apresente pois traz em si conhecimentos, habilidades e competências que o instrumentaliza nesta tarefa. O estatuto profissional se instala progressivamente no sujeito docente, desvinculando-se da institucionalidade escolar, ou seja da história, da cultura e da organização próprias das instituições escolares.

FREITAS (2002) afirmava que nos programas de formação docente ocorre a redução da formação aos aspectos técnicos da atuação docente, por meio da ênfase na noção de competência assim como pela focalização, nestes programas, da sala de aula e das metodologias de ensino.

Dito de outra forma, os docentes formados por este horizonte de possibilidades, tenderão a realizar suas práticas profissionais imersos na cotidianidade da escola, considerando e analisando os problemas que se apresentam na sua imediaticidade. A ciência, as teorias formuladas pelas diversas áreas do conhecimento que se articulam para a compreensão do pedagógico, tem valor a medida em que orientem a ação prática destes docentes na solução dos problemas.

A relação entre teoria e prática se realizaria, desta forma, pela apropriação e objetivação do sujeito na sua singularidade, tomando a realidade pelo que se apresenta imediatamente: na sua heterogeneidade, diversidade, multidimensionalidade e fragmentação. Uma realidade na qual convivem diversas culturas e visões de mundo, como tem indicados os autores filiados às correntes pós-modernas na compreensão dos processos escolares. Por isso os conteúdos a serem veiculados nas escolas não precisam e não podem ser universais. Devem ser articulados às singularidades dos alunos ou da “comunidade”, respeitando a multiculturalidade e a fragmentação que caracterizam a realidade cotidiana.

Nas escolas de educação básica (assim como nas IES formadoras) não haveria um currículo mínimo a ser alcançado mas parâmetros, diretrizes, princípios (flexibilização) que podem orientar os programas dos docentes nas escolas.

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.

Nas Diretrizes Curriculares para Formação Docente, por exemplo, os conteúdos devem estar articulados às competências, como se lê na alínea C do inciso II do Art.3º que trata dos princípios norteadores para o preparo do exercício profissional do professor durante sua formação. Para garantir a coerência entre a formação oferecido e a prática esperada deveria se garantir:

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

Este profissional, formado de acordo com o requerido pelo capitalismo na atual fase de expansão, atuaria no sentido de dificultar que se realize a função da educação escolar (cf. Duarte, 2001) que é instituir condições para que discentes e docentes e a população em geral lutem contra a alienação que caracteriza as relações sociais no âmbito cotidiano, notadamente no contexto atual, colocando os alunos em contato com o não-cotidiano, por meio principalmente, do ensino daquilo que a humanidade produziu de mais elevado cultural e cientificamente.

Esses aspectos acima indicados demonstram o retrocesso histórico contido nas propostas que regulamentam a formação dos professores os quais, apesar de suscitarem resistências das entidades representativas dos professores que desde a

década de 1980 vem lutando por uma educação de qualidade para todos, não resultou, por exemplo, em maior controle público sobre as IES formadoras (como parecem indicar as informações sobre as licenciaturas no estado de São Paulo).

As mudanças que atualmente se notam nas políticas de formação de professores são representativas do debate que se estabelece nesse campo. Ainda que permaneçam limites, nota-se no texto da PNFP a afirmação da importância da escola como núcleo básico das vivências práticas e de estágio durante a formação e a partir das quais deveria se realizar a articulação teoria e prática, além da indicação de que nas IES existam projetos pedagógicos orgânicos a partir dos quais se articule o trabalho nas diferentes unidades em torno da formação do professor, garantindo assim a formação interdisciplinar.

Nos parece imprescindível num estado onde prevalece e se acentua o ensino superior como negócio, o acompanhamento das IES formadoras pois há um sério compromisso assumido por elas que é a formação de educadores, o que exige sólido embasamento cultural, científico e prático que, para se materializarem em condições concretas de ensino exigem investimentos a longo prazo e constantes, ou seja, um tempo oposto às exigências do mercado.

Referências bibliográficas:

CARVALHO, A.M.P.de. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. Em: *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. Em: Revista ADunicamp. Desafios da universidade pública. São Paulo: Campinas. Julho de 1999. Acessado via <http://www.adunicamp.org.br/> em 18/07/09. s/p

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2001.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v.23, n80, p.137-168, set./2002.

GATTI, B. e NUNES, M.M.R. (orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

_____ e BARRETTO, E.S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. 2009.

MARQUES, Carlos Alberto e PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXIII, no 78,p. 171-183, Abril/2002.

MONFREDINI, Ivanise. As Licenciaturas no Estado de São Paulo In: *I Congresso Nacional das Licenciaturas: Ciência, ensino e aprendizagem*, 2007, São Paulo. I Congresso Nacional das Licenciaturas: Ciência, ensino e aprendizagem. São Paulo: Mackenzie, 2007. v.1. p.1 – 1

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*, São Paulo: Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. Tese de doutorado. 2002.

SILVA, Sarita Medina da. *Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação de Professores. Flexibilização e autonomia*. Campinas, SP: Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2006.

DOCUMENTOS:

BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96.

BRASIL/MEC. Documento base CONAE/2010 acessado via WWW.mec.gov.br em 05 de setembro 2010.

_____. Decreto Lei 2207/1997 (revogado).

_____. Decreto No 5.773, de 9 de maio de 2006

_____. Decreto nº 6.755 de 29/01/09.

_____. Resolução CNE/CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999.

_____. Parecer CNE/CP 009/2001

_____. Parecer CNE/CP 27/2001

_____. Resolução CNE/CP1 de 18/02/2002

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEESP. Resolução Nº 98 de 23 de dezembro de 2007.

Recebido para publicação em 12-10-10; aceito em 25-11-10