

# Formação inicial de professores no Grande ABC: instituições, vagas e curso

**Celia Maria Haas<sup>1</sup>**

*Universidade Cidade de São Paulo (Brasil)*

*Grupo de pesquisa HISULA*

*celiamhaas@uol.com.br*

Recepción: 13/06/2012

Evaluación: 10/09/2013

Aceptación: 28/06/2013

Artículo de Reflexión

DOI: <http://dx.doi.org/10.9757/Rhela.21.12>

## RESUMO

A presente investigação tem como propósito mapear a oferta de cursos de licenciatura das instituições de Educação Superior das sete cidades do Consórcio Intermunicipal Grande ABC - São Paulo - Brasil. A coleta baseou-se, na primeira etapa, em dados disponibilizados pelo E-MEC, SEMESP, IBGE e sítios das instituições. Os primeiros resultados apontam oferta, na Região do Grande ABC, de quatorze cursos de Licenciatura, e a quase totalidade desses cursos tem duração de seis semestres (três anos) e a

maioria das vagas são oferecidas no período noturno. Observaram-se poucas diferenças nas propostas curriculares e um acentuado crescimento da oferta de cursos na modalidade EaD.

**Palavras-chave:** *Revista História da Educação Latino-americana, educação superior, formação de professores, currículo, educação a distância, pedagogia.*

---

1 Doutora em Educação (Supervisão e Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). Professora titular no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul/SP. Membro dos Grupos de Pesquisa – HISULA de La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y se articula al proyecto Políticas públicas, reformas y movimientos universitarios en Colombia SGI 1295 desarrollado por el grupo HISULA y financiado por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

**Initial teacher development of the Grande ABC:  
Institutions, vague and classes**

**Formación inicial de profesores de Grande ABC:  
instituciones, vagas y curso**

#### ABSTRACT

This research aims to organize the offer of undergraduate programs of the institutions of higher education in seven cities of Intercity Consortium Grande ABC - São Paulo - Brazil. The collection is based on the first step of the provided data offered by E-MEC, SEMESP, IBGE institutions. The first results pointed out the offer of the ABC Greater Region, fourteen undergraduate courses, and almost all of these courses have six semesters (three years) length and the majority of vacancies are given at night. We have observed some differences in the curricular proposals and a strong growth in the offer of courses in the distance education mode.

**Key words:** *Journal of History of Latin American Education, higher education, teacher development, curriculum, education pedagogy at distance.*

#### RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo organizar la oferta de programas de pregrado de las instituciones de educación superior de las siete ciudades del Consorcio Intermunicipal Grande ABC - São Paulo - Brasil. La colección se basa en el primer paso en los datos proporcionados por E-MEC, SEMESP, sitios IBGE y las instituciones. Los primeros resultados indican la oferta en el ABC Gran Región, catorce cursos de pregrado, y la casi totalidad de estos cursos tiene una duración de seis semestres (tres años) y la mayoría de las vacantes se ofrecen en la noche. Hemos observado algunas diferencias en las propuestas curriculares y un fuerte crecimiento de la oferta de cursos en modalidad de educación a distancia.

**Palabras clave:** *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, educación superior, formación del profesorado, currículo, educación a distancia, pedagogía.*

## INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa *Políticas, Práticas e Estratégias de Formação de Professores do Grande ABC* interessado em compreender a formação inicial de professores ofertada na região do Grande ABC, foca, na primeira etapa, as instituições de Educação Superior de sete cidades integrantes da Região Metropolitana de São Paulo, que oferecem cursos de licenciatura, identificando: natureza jurídica, categoria (Universidade, Centro Universitário, Faculdade, Instituição Isolada), duração, funcionamento e uma primeira leitura dos currículos.

A pesquisa ora proposta constituir-se-á investigação de natureza qualitativa, uma das maneiras de realizar pesquisa em Ciências Humanas, pois enfatiza a descrição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Bogdan e Biklen. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (Porto, Porto Editora, 1994), 67.

São objetivos do projeto: a) Mapear as instituições de Educação Superior do grande ABC que oferecem programas de formação de professores; b) Identificar a natureza jurídica das instituições de educação superior que mantêm programas e cursos de formação inicial no grande ABC; c) Identificar os cursos de licenciatura oferecidos na região do Grande ABC; d) Refletir sobre as políticas de formação de professores e suas consequências na prática cotidiana das Instituições que oferecem as licenciaturas, e mais especificamente, o curso de pedagogia; e) Contribuir com as discussões nacionais sobre os desafios da formação de professores postos pelas novas modalidades de cursos.

As hipótese que norteiam a investigação são de que: a) A oferta de cursos de licenciatura é feita sem um prévio conhecimento dos cursos já disponibilizados na Região do Abc; e, b) Os cursos oferecido, apesar de cumprirem a legislação, não atendem as necessidades de uma formação de professores de qualidade.

O propósito, para este trabalho, foi compreender e dimensionar a oferta dos cursos e refletir sobre a proposta de formação de professores, oferecendo pistas para entender os compromissos institucionais com a melhoria da qualidade do ensino. Como produto final, reconhece-se a dificuldade em obter um mapa de oferta das licenciaturas no Grande ABC, haja vista o acentuado crescimento das ofertas de cursos na modalidade Ensino à Distância (EaD), de Instituições “opacas”, das mais diferentes regiões do Brasil que não se vinculam aos municípios nos quais atuam. Pois, apesar da profusão de estudos e pesquisas, para André (2002), ainda se faz necessário que as “licenciaturas voltem a ser questionadas” e indaga.

*... até que ponto os cursos de Formação de Professores estariam respondendo às necessidades da sociedade da modernidade tardia, marcada por assustadoras descobertas científicas e tecnológicas e pelo avassalador desenvolvimento das formas de comunicação? Quais os novos papéis e que competências são necessárias para que o professor se torne um verdadeiro profissional nos contextos culturais contemporâneos?*<sup>3</sup>

3 André. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*, (Brasília/DF: MEC/INEP/COMPED - Série Estado do Conhecimento Vol: 6, 2002), 322.

Urge que se volte a dar atenção aos programas de formação de professores e, “[...] é preciso ter clareza de que formação inicial e formação continuada não são mais que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais”.<sup>4</sup>

Pensando nos questionamentos feitos por André, o presente trabalho contribui com a discussão, urgente e necessária, das propostas pedagógicas de formação inicial, explicitadas nos compromissos publicamente assumidos pelas Instituições Formadoras de Professores para a Educação Básica. Nesta etapa não se identificaram ofertas de formação de professores na modalidade à distância, objeto de um próximo trabalho.

### **1. A responsabilidade das instituições formadoras de professoras no Plano Nacional de Educação (PNE)**

O PNE, aprovado pela Lei 10.172/2001, válido até 2011, atribui aos “Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” o empenho para a ampla divulgação desse documento “e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação”.<sup>5</sup>

O plano tem como objetivos gerais:

- a) Elevação global do nível de escolaridade da população;
- b) Melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- c) Redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à Permanência, com sucesso, na educação pública; e
- d) Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Brasil. Lei Federal No. 10.172, de 9 de janeiro 2001. (2001a). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Setembro 10, 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm), 7

O documento reconhece, ainda, a importância da Educação Nacional, quando, em seu item IV, trata do magistério da Educação Básica e de sua valorização:

*A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada, se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada.<sup>6</sup>*

Ocorre que não há melhoria da qualidade do ensino sem investir na formação inicial dos professores. Conforme consta no PNE, só será possível assegurar a desejada melhoria a partir de um esforço conjunto que envolva instituições formadoras e poder público, garantindo uma política global para o magistério. Repensar a qualificação do professor, investir, acompanhar e avaliar a formação inicial oferecida pelas Universidades e afins é indispensável para o preparo dos futuros professores da Educação Básica, vez que:

*[...] os esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora.<sup>7</sup>*

A construção de Projetos Pedagógicos de formação favoreceria a busca de alternativas de ações capazes de oferecer aos futuros professores condições para que se apropriem de conteúdos e metodologias e sua formação esteja comprometida com a cidadania e com o desenvolvimento cultural e social, sem perder de vista a necessária consciência crítica.

Neste sentido, ao propor diretrizes para o ensino, o Plano aponta para a necessária atualidade do currículo e a valorização de um paradigma curricular, que possibilite a interdisciplinaridade e abra perspectivas para o

<sup>6</sup> Ibid., 73.

<sup>7</sup> Brasil. Lei Federal No. 10.172, de 9 de janeiro 2001. (2001a). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Setembro 10, 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm), 73

desenvolvimento de habilidades, permitindo o domínio desse novo mundo que se desenha<sup>8</sup>. Em consonância com o documento, os sistemas de ensino devem buscar:

- a) *Jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; e*
- b) *Salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação.*<sup>9</sup>

Sem as condições de trabalho e valorização do magistério, a formação inicial e continuada não assegurarão a qualidade do ensino necessária para o avanço social, como propõe o Plano, que, ao considerar as exigências atuais da educação escolar, considera que a “formação inicial [precisa] superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos, que serão trabalhados na sala de aula”, de maneira interdisciplinar.<sup>10</sup>

João Gualberto de C. Meneses afirma que “[...] as reformas educacionais são como ondas na praia: enquanto uma está rendilhando a areia, outras vão se encapelando atrás e outras mais atrás”, o que permite questionar: como formar o professor para uma educação escolar “mareada”? Os programas de formação de professores não conseguem preparar adequadamente os futuros professores, pois não provocam mudanças significativas nas práticas pedagógicas escolares.

Em que pesem as intenções do Plano, a educação escolar tem sido, recorrentemente, motivo de queixas por parte da sociedade, principalmente pais, alunos e professores, e, corroborando com o claro descontentamento da sociedade, os indicadores apontam o fracasso da escola e das atuais propostas educativas, como destaca o Relatório do Conselho Consultivo do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe.<sup>11</sup>

8 Ibid., 49.

9 Ibid., 77.

10 Brasil. Lei Federal No. 10.172, de 9 de janeiro 2001. (2001a). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Setembro 10, 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm), 77

11 Conselho Consultivo do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), Relatório: Quantidade sem qualidade: um boletim da educação na América Latina. (Campinas/SP - NEEP, 2006),5.

Como causas da baixa qualidade da educação escolar podem ser identificadas a frágil formação inicial e o distanciamento da formação continuada quanto às necessidades dos professores. Ademais, não se pode desconsiderar a questão do financiamento da educação, da baixa remuneração e das condições de trabalho.

O Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2006), divulgado pela Folha de São Paulo em 29 de julho de 2008, observa, que, das 163 nações que acataram a recomendação da Reunião de Dakar, em 2000, de universalizar a “educação para todos” até 2015, apenas 47 a cumpriram até o ano de 2005. O Brasil, aparentemente, sequer empenhou-se no cumprimento da agenda das Metas do Milênio.<sup>12</sup>

O novo Plano Decenal para a Educação está em fase final de elaboração. Para 2011, novas propostas e metas serão definidas, e, independente dos resultados obtidos pelo Plano Nacional de Educação que se encerra, a formação de professores é pauta obrigatória, urgente e indispensável para uma educação de qualidade, democrática e equânime.

## **2. O mapa das licenciaturas - formação de professores no consórcio Grande ABC**

Para compreender o processo formativo de professores e refletir sobre a eventualidade dessa formação ser uma das possíveis causas da baixa qualidade da educação escolar, mapearam-se as Instituições de Educação Superior responsáveis pela formação docente, para conhecer a dimensão da formação inicial de professores na Região do Grande ABC.

O Consórcio Intermunicipal Grande ABC é, pois, composto pelos municípios de Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Rio Grande da Serra, cujos dados passam a ser representados através das tabelas adiante especificadas.

<sup>12</sup> Folha de São Paulo, Brasil precisará contratar mais 396 mil docentes, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18572.shtml> (29 de julho, 2008)

## Diadema

Diadema, com renda per capita de R\$ 223,71, população estimada de 400 mil habitantes, área de 30,65 km<sup>2</sup>, conta com duas Instituições universitárias, uma particular, na categoria de Instituição Isolada, e uma pública, ambas oferecendo cursos de Licenciatura. O município ainda conta com a oferta de oito Polos de Ead.

**Tabela 1. Dados relativos ao município de Diadema**

Município	Instituição	Cursos	Duração (semestres)	Vagas/Períodos		
				Matutino	Vespertino	Noturno
Diadema	Fac Diadema (FAD)	Educação Física	06	---	---	100
		Pedagogia	06	---	---	100
		Letras (Port./Ingl)	06	---	---	100
	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Ciências (Física, Matemática e Química)	08	---	---	200 (20 cotas)

Fonte: Relatório de pesquisa, 2012.

## Mauá

O município tem uma renda per capita de R\$ 133,95, população estimada de 417.458 habitantes, área de 62,29 km<sup>2</sup> e conta com três Instituições de Educação Superior. Há no Município cinco Polos de Ead.

Das três instituições, apenas a Faculdade de Mauá (FAMA), isolada, particular e sem fins lucrativos, oferece o curso de licenciatura.



**Tabela 2. Dados relativos ao município de Mauá**

Município	Instituição	Cursos	Duração (semestres)	Vagas/Períodos		
				Matutino	Vespertino	Noturno
Mauá	Faculdade de Mauá (FAMA)	Educação Física	08	---	---	100
		Pedagogia	08	---	---	300

Fonte: Relatório de pesquisa, 2012

### Ribeirão Pires

Ribeirão Pires tem uma renda per capita de R\$126,60, uma população estimada em 112.011 habitantes, uma área de 99,18 km<sup>2</sup> e conta com um Polo de EaD e com uma Instituição de Educação Superior isolada, particular, sem fins lucrativos - as Faculdades Integradas de Ribeirão Pires (FIRP) - que oferece as Licenciaturas.

**Tabela 3. Dados relativos ao município Ribeirão Pires**

Município	Instituição	Cursos	Duração (semestres)	Vagas/Períodos		
				Matutino	Vespertino	Noturno
Ribeirão Pires	Faculdades Integradas de Ribeirão Pires (FIRP)	Educação Física	06	40	---	80
		História	06	---	---	80
		Letras (Inglês)	06	---	---	100
		Matemática	06	---	---	80

Fonte: Relatório de pesquisa, 2012.

### Santo André

Santo André tem uma renda per capita de R\$ 200,44, população estimada em 673.396 habitantes, área de 174,84 km<sup>2</sup> e conta com 13 Instituições de Educação Superior, entre elas, uma universidade federal, um centro universitário municipal, uma universidade particular com fins lucrativos e um centro universitário, também particular e com fins lucrativos. As outras nove instituições são isoladas e particulares. Desse total de 13 IES, sete oferecem cursos de Licenciatura para a formação de professores. A cidade conta, ainda, com 11 Pólos de EaD.

**Tabela 4. Dados relativos ao município de Santo André**

Muni- cípio	Instituição	Cursos	Duração (semes- tres)	Vagas/Períodos		
				Matuti- no	Ves- perti- no	No- turno
Santo André	Universida- de Federal do ABC	Filosofia	06	25	---	25
		Ciências Biológicas	06	20	---	20
		Física	06	20	---	20
		Matemática	06	20	---	20
		Química	06	20	---	20
		Ciências Biológicas	08	70	---	70
	Centro Uni- versitário	Ciências Sociais	08	---	---	140
		Computação	06	70	---	70
	Fundação Santo An- dré (CUF- SA)	Física	06	---	---	70
		Geografia	08	70	---	70
		História	08	70	---	70
		Letras (Port./ Ingl)	08	140	---	140
		Matemática	08	70	---	140

	Pedagogia	08	140	---	140
	Química	08	70	---	140
Centro Uni- versitário de Santo André (UNIA)	Ciências Biológicas	06	120	---	120
	Pedagogia	07	---	---	400
Faculdades Integradas Coração de Jesus (FAINC)	Educação Artística	07	---	---	160
Instituto de Ensino Superior Santo André (IESA)	Letras (Inglês.)	06	---	---	100
	Letras (Espanhol)	06	---	---	100
	Letras (Português)	06	100	---	100
	Pedagogia	06	---	---	50
Faculdades Integradas de Santo André (FEFISA)	Educação Física	06	275	---	100
	Ciências Biológicas	06	80	---	80
	Letras	06	80	---	80
Universida- de do Gran- de ABC (UNIABC)	Letras (Inglês)	06	80	---	80
	Física	06	80	---	80
	História	06	---	---	80
	Matemática	06	80	---	80
	Pedagogia	07	80	80	160
	Química	06	80	---	80

Fonte: Relatório de pesquisa, 2012.

### São Bernardo do Campo

São Bernardo do Campo, maior e mais populoso município têm uma renda per capita de R\$ 326,77, a segunda da região, população estimada de 810.979 habitantes, área de 406,18 km<sup>2</sup> e conta com 13 polos EaD, 12 Instituições de Educação Superior, dentre as quais duas universidades particulares, um centro universitário também particular, especializado nos cursos de engenharia. As Licenciaturas são oferecidas por 3 Instituições isoladas e particulares, além das duas Universidades.

**Tabela 5. Dados relativos ao município São Bernardo do Campo**

Município	Instituição	Cursos	Du- ração (semes- tres)	Vagas/Períodos			
				Matu- tino	Ves- perti- no	No- tur- no	
São Bernar- do do Campo	Faculdade	Letras	06	100	---	200	
	Anchieta	Pedagogia Estudos Sociais	06	100	---	200	
	Faculdade de São Bernardo do Campo (FASB)	(História/ Geografia)	08	---	---	150	
		Letras (Port./Ingl.)	06	---	---	150	
		Letras (Espanhol)	06	---	---	80	
		Pedagogia	06	100	---	150	
		Química	08	---	---	200	
		Faculdade	Letras (Port./Ingl)	06	---	---	125
		Interação	Matemática	06	---	---	80
		Americana (FIANAM)	Pedagogia	07	100	---	100
			Ciências Biológicas	08	---	---	80
		Universi- dade Me- todista de São Paulo (UMESP)	Educação Física	06	80	---	80
			Filosofia	06	---	---	80
			Letras (Português)	06	---	---	80
			Letras (Inglês)	08	---	---	80
		Matemática	06	---	---	80	
		Pedagogia	08	120	---	160	

Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN)	Ciências Biológicas	06	---	---	90
	Geografia	06	---	---	90
	História	06	---	---	90
	Física	06	---	---	90
	Letras (Port./Ingl.)	06	---	---	90
	Matemática	06	---	---	90
	Pedagogia	06	90	---	90
	Química	06	---	---	90

Fonte: Relatório de Pesquisa, 2012.

### *São Caetano do Sul*

São Caetano do Sul, o município mais rico da região, tem uma renda per capita de R\$ 624,59, uma população estimada de 152.093 habitantes em uma área de 15,36 km<sup>2</sup>, a menor dentre as cidades em questão. Conta com 6 instituições de educação superior, das quais uma universidade pública municipal, um centro universitário tecnológico e 4 faculdades particulares isoladas. Três Instituições oferecem cursos de licenciatura. O Município conta, também, com 6 Polos de EaD.

**Tabela 6. Dados relativos ao município São Caetano do Sul**

Município	Instituição	Cursos	Duração (semestres)	Vagas/Períodos		
				Matutino	Vespertino	Noturno

São Caetano do Sul	Faculdade Tijuca (FATI)	Artes Cênicas / Dança	06	100	---	100
		Letras (Port. / Ingl.)	06	100	---	100
		Pedagogia	06	50	---	100
		História	06	---	---	100
	Faculdade Anhangueira de São Caetano (FASC)	Letras (Port. / Ingl.)	07	---	---	100
		Pedagogia	07	150	---	350
	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)	Educação Física	06	80	---	80
		Pedagogia	06	80	---	80

Fonte: Relatório de pesquisa, 2012.

### 3. Análise dos Dados

Os dados foram coletados nos sites das próprias instituições e no site do Ministério da Educação no sistema E-MEC, que disponibiliza para consultas as informações fornecidas pelas IES. Ademais, foi consultado o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para coleta dos dados sobre os municípios.

Os 7 municípios do Grande ABC formam uma área de 825,17 Km<sup>2</sup>, ocupada por uma população estimada em 2.605.277 de habitantes, conforme dados de 2009. O maior município, por área, é São Bernardo do Campo, que tem também a maior população e a segunda renda per capita do Grande ABC.

São Caetano do Sul é a cidade que merece destaque, por ter menor área, em contrapartida, apresenta renda per capita de R\$ 624,59, a maior da região. Rio Grande da Serra, por sua vez, é o município mais pobre dos sete, com renda per capita de R\$ 78,96 e não conta com Instituição de Educação Superior. O município de Santo André, o segundo em área e população, é a terceira em renda per capita, tem 13 Instituições de Educação Superior, sete das quais oferecem cursos de licenciatura, além de contar com 11 polos de EaD, o que afasta vínculo direto da oferta de educação superior com a melhoria da renda da população.

Há, no conjunto dos municípios que compõem o Consórcio Grande ABC, 44 polos de EaD, vinculadas a Instituições de Educação Superior do Brasil todo. O mapeamento completo das ofertas de EaD será objeto de um próximo artigo. Em 2009, apurou-se, nesses municípios, 62.718 crianças frequentando a Educação Infantil para 2916 docentes; 377.167 alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental de 8 (9) anos, para 16.554 docentes; e 117.096 adolescentes no Ensino Médio, nível pré-universitário para um conjunto de 6.891 professores.

Para melhor compreensão da organização acadêmica das Instituições de Educação Superior (IES) da Região do Grande ABC, convém buscar na LDBEN/96, a proposição de uma educação superior privatizada. A Lei dispõe:

*Art. 7º. - O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:*

*I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;*

*II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;*

*III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.<sup>13</sup>*

A LDBEN foi regulamentada pelo Decreto 2.207/1997, que em seu art. 1º. dispôs sobre as Instituições com fins lucrativos, atrelando-as à categoria das instituições privadas:

13 Brasil. *Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Setembro, 2, 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

*Art. 1º. - As instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, nos termos do art. 16 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, classificam-se, quanto a sua natureza jurídica, em:*

*I - públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Governo Federal;*

*II - privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;*

*Parágrafo único. As entidades mantenedoras das instituições privadas de ensino superior poderão se constituir sob qualquer das formas de pessoa jurídica, de direito privado previstas nos incisos I e II do art. 16 do Código Civil Brasileiro.<sup>14</sup>*

Prescreve, ainda: “As entidades mantenedoras com fins lucrativos submetem-se à legislação que rege as sociedades mercantis, especialmente na parte relativa aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas”.<sup>15</sup>

Para as Instituições que manteriam seu caráter não lucrativo, são estabelecidas exigências para reaplicação dos excedentes financeiros na própria IES, destinação do seu patrimônio para outra IES ou para o Poder Público e aplicação de dois terços da receita operacional à remuneração do corpo docente e administrativo.

É, ainda, o Decreto 2.207 que estabelece a organização acadêmica da Educação Superior, no art. 4º.: “I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores”, mantendo a condição que caracteriza as Universidades determinadas pelo art. 207 da Constituição Federal, a “indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão” também retomada pelo art. 52 da Lei 9.394/96.<sup>16</sup>

Já em 2006, o Decreto 5.773/2006 refaz a organização acadêmica instituindo 3 categorias: “I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades. Organização mantida nas legislações subsequentes”.<sup>17</sup>

14 Brasil. Decreto Federal No. 2.207, 15 de abril 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei No. 9.394, de 20 de dezembro, 1996, e dá outras providências. Julho 18, 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2207.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm)

15 Ibid.

16 Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Julho 18, 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao3%7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao3%7ao.htm)

17 Brasil. Decreto Federal No. 5.773, de 9 de maio de 2006. (2006a). Dispõe sobre o exercício das funções deregulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Julho 18, 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)



Ainda que se considerem os esforços para ampliação da educação superior pública, especificamente na região estudada, duas universidades federais foram instaladas, embora predominem as IES privadas, dentre as quais muitas são instituições com fins lucrativos. É necessário insistir que uma instituição comprometida com lucros e dividendos será obrigada a seguir as exigências do mercado e as consequências desses compromissos estão gerando resultados que precisam ser melhor avaliados.

Entre as 37 Instituições levantadas de Educação Superior, 19 oferecem cursos de Licenciatura. Dessas 19, duas Universidades Federais, uma Universidade Municipal, três Universidades Particulares – duas delas são entidades com fins lucrativos –, um Centro Universitário Municipal, um Centro Universitário Particular com fins lucrativos. Desses, a grande maioria – 11 – são instituições particulares isoladas, das quais 7 são instituições sem fins lucrativos e 4 com fins lucrativos.

Esse grupo oferece um total de 11.380 vagas com a oferta de 3.150 vagas no período matutino (das 7h00 às 13h00) e 8.230 no período noturno (das 17h30 às 23h00). Os cursos de Licenciatura disponibilizados pelas IES atendem a todas as áreas necessárias para a Educação Básica com uma concentração de oferta no curso de Pedagogia (15), com 3.270 vagas e Letras (16), nas diferentes combinações (Português, Inglês e Espanhol), com um total de 2.045 vagas. Os dois cursos abrangem quase 50% das vagas (5315) dos cursos de licenciatura oferecidos no Grande ABC.

O curso de Pedagogia com a Resolução CNE/CP N° 1/2006, destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As Diretrizes para o curso de Pedagogia são amplas e, na sua maior parte, inexecutáveis, o que tem causado discussões na área e dificuldade das IES na elaboração de suas propostas curriculares, resultando em projetos pedagógicos conformados pelas crenças dos gestores acadêmicos e mantenedores.

Lawn contribuiu na discussão das identidades dos professores propostas pelas políticas públicas e argumenta que tais alterações são um modo sofisticado de controle e uma forma eficaz de gerir mudança. Entende-se que as novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia desenham uma identidade e propõem um “super professor” que além de formar o cidadão, seja também capaz de sentir-se à vontade com as novas tecnologias, seja capaz de trabalhar em equipe, comprometa-se com a inclusão, tenha uma ação positiva no que se refere ao meio ambiente, atue interdisciplinarmente e assegure a aprendizagem em sala de aula. Novas e diversificadas competências foram citadas nas diretrizes que “criam uma cultura de excelência e de aperfeiçoamento do ensino”.<sup>18</sup>

Dos 15 cursos de Pedagogia somente 3 são oferecidos em 4 anos e 4 deles, em 3 anos e meio. Os outros 8 cursos (a maioria) são oferecidos em 3 anos. As diretrizes de pedagogia instituíram 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Considerando a exigência legal de 200 dias letivos são necessários 4 anos para o cumprimento dessa carga horária. Para cumprir a carga horária exigida em um período de 3 anos, grandes ajustes são necessários para adequar a proposta curricular ao pouco tempo disponível. Entre as alternativas nas quais as IES se apóiam está a oferta de 20% cumpridos à distância, além de outros recursos que a própria diretriz faculta, tais como estudo orientado, atividades culturais etc, quase sempre sem orientação de professores.

A escola está sujeita a normas e determinações do sistema, deve obediência aos órgãos superiores, à legislação e às políticas educacionais, apresenta uma estrutura de cargos e funções, sofrendo a influência de fatores históricos, políticos, sociais, econômicos internos e externos. Não se submete, porém, ao modelo estritamente racional, mas se organiza conforme as demandas do cotidiano de trabalho. Simultaneamente à racionalidade assume o modelo de “uma anarquia organizada”, a qual, segundo Lima, não significa desorganização, mas a separação entre objetivos, estruturas, recursos, atividades e produção de “regras alternativas”, onde ora “se respeita a conexão normativa, ora se rompe

18 Martin Lawn, “Os Professores e a Fabricação de Identidade”, Revista Currículo sem Fronteiras Vol:1, Nº 2 (2001): 128. <http://www.curriculosemfronteiras.org> (agosto, 2010)

com ela (p. 47)”. A escola não se submete às normas oficiais, ela faz adequações adaptando-as à sua realidade e até cria novas normas.<sup>19</sup>

O curso de Letras passa, ainda, por uma discussão sobre a possibilidade de, em um mesmo curso, serem combinadas as formações em docência para as línguas portuguesa, inglesa ou espanhola. A falta de decisão mais clara levou as IES a oferecerem diferentes combinações, impulsionando o aumento de vagas para o curso. Há dois cursos ofertados em 4 anos e um em 3 anos e meio e 13 destes em 3 anos. As diretrizes do curso de Letras definem uma carga de 2.800 horas, logo, podem ser cumpridas numa formação proposta para 3 anos. O fato de a diretriz prescrever tal carga horária e todas as IES cumprirem o preceito, não assegura uma formação adequada para os futuros professores da Educação Básica, refletida fortemente nos resultados das avaliações do sistema.

Nas 19 Instituições da Região do Grande ABC que oferecem cursos de Licenciatura, tem-se ainda: a) Ciências Biológicas – 6; b) Ciências Sociais – 1; c) Computação – 1; d) Artes Cênicas (dança) – 1; e) Educação Artística – 1; f) Educação Física – 6; g) Filosofia – 2; h) Física – 5; i) Geografia – 3; j) História – 6; l) Matemática – 8; e m) Química – 6, perfazendo um total 12 diferentes cursos que, somados aos cursos de Letras e Pedagogia, completam 14 áreas de formação de professores para a Educação Básica, compreendendo da Educação Infantil ao Ensino Médio (pré-universitário).

Investigando o processo pedagógico que se realiza no espaço da Formação de Professores, observa-se grande diferença entre as instituições na maneira de preparar o professor, pelas informações e currículos de cada curso disponibilizados nos sites institucionais. Todas cumprem as determinações legais, mas a diferença está nas escolhas das disciplinas que compõem os currículos e a atribuição da carga horária para cada uma delas.

As licenciaturas, conforme investigação conduzida por Gatti e Nunes dão ênfase às disciplinas das áreas específicas e uma significativa redução às consideradas didáticas ou de formação de professores, lembrando que estes cursos formam os professores para o 2º. Ciclo do Ensino Fundamental (6ª. à 9ª. série) e para o Ensino Médio, etapa pré-universitária.

<sup>19</sup> Lima, A escola como organização educativa, (São Paulo: Editora Cortez, 2001).

O curso de Pedagogia, por sua vez, responsável pela formação dos professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental ainda procura novos desenhos e propostas para estabelecer seu espaço político-formativo. Rever os projetos pedagógicos e adequá-los às novas exigências demanda das instituições razoável esforço em abandonar as velhas certezas que estruturavam o curso. Espera-se que neste curso, metodologias e conteúdos necessários para os futuros professores sejam privilegiados em detrimento da anterior formação dos especialistas da educação, tais como, gestor, inspetor, planejador, orientador e supervisor de ensino, mas o que afirmam Gatti e Nunes continua atual:

Pensando que o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200 e que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isto se confirma quando se examina o conjunto de disciplinas em cada curso, por semestre e em tempo sequencial, em que, via de regra, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas. Mesmo com a exigência legal que determina a divulgação dos projetos pedagógicos, currículos e sistema de avaliação assumidos pelas Instituições, são poucas que disponibilizam para a consulta públicas tais informações.

Os Cursos de Licenciatura não se definem apenas pelo currículo que adotam nem pelas ênfases em conteúdos específicos que ministram. Mais do que isto, em seus projetos pedagógicos precisam revelar visões de mundo, de homem, do conhecimento e da educação que embasam tais propostas e, mais ainda, devem esclarecer qual a prática e compromissos pedagógicos do grupo gestor e dos docentes responsáveis pela formação dos novos professores.

Ball que no texto “Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade” arrisca a buscar compreender “as subjetividades das mudanças e as subjetividades em mudança” reconhecendo nas políticas públicas os mecanismos para tais mudanças que trazem proposições para reformar os professores e uma maior mudança subjetiva que é a mudança do que significa para o sistema e para cada um ser professor. Trata das políticas com tecnologias impositiva da performatividade esperada dos professores,

pois, “dentro de cada uma das tecnologias políticas de reforma estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores”<sup>20</sup>, destaca ainda a insegurança e o estranhamento que tal políticas/tecnologias causa nos professores e afirma que “as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo”.<sup>21</sup>

O que se conclui com os dados levantados é que, no caso da Pedagogia, o curso busca ainda e em etapa muito inicial, construir sua identidade e precisa reconhecer que seu compromisso é a formação dos professores para a Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental, exigindo, para tanto, um período de 4 anos. Além disso, levando-se em conta o número de alunos matriculados no Ensino Médio, num total de 117.096 (1<sup>a</sup>. à 3<sup>a</sup>. série), em 2009, bem como as vagas oferecidas para cursos de Licenciatura (11.380) na Região do Grande ABC, verifica-se que as vagas alcançam quase 10% do total de alunos do Ensino Médio, indicando uma oferta muito maior do que a demanda por estes cursos, justificando a recorrente queixa das IES, do grande número de vagas sem preenchimento.

Não há dados oficiais disponíveis para o número de vagas ociosas nas IES da região em estudo, mas, conforme quadro geral, com dados de 2008, sobre o Estado de São Paulo, disponíveis no INEP, pode-se identificar as diferenças significativas entre vagas oferecidas e matrículas nos segmentos públicos e privado.

Para um total de 1.006.144 vagas oferecidas no processo seletivo tradicional (vestibular) no Estado de São Paulo, inscreveram-se 1.496.130 candidatos e ingressaram 443.639 alunos. Deste total para o segmento das IES Públicas ofereceram-se 60.709 vagas, para 436.778 inscritos e foram aprovados e matriculados 46.638 alunos. O ingresso, nas IES públicas, foi de 76,82%, com 23,18 vagas ociosas. Nas IES Privada, a situação é mais preocupante, pois há uma oferta de 945.435 vagas, para as quais se inscreveram 1.059.352 candidatos, mas somente 397.001 efetivaram suas matrículas. O aproveitamento de vagas foi da ordem de 41,99%, representando 58,01% de vagas ociosas.

20 Ball, Stephen J. “Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade”, Revista Portuguesa de Educação, Mês (2002), 6.

21 Ibid., 3.

Para os processos seletivos alternativos no Estado de São Paulo foram oferecidas 97.438 vagas, para as quais se inscreveram 79.050 candidatos e destes ingressaram somente 41.445 alunos. As IES Públicas ofereceram 1.922 vagas e tiveram 3896 candidatos, dos quais ingressaram 550 alunos. A taxa de aproveitamento das vagas é da ordem de 28,61%. Nas privadas foram oferecidas 95.516 vagas, para 75.154 inscritos, dos quais 40.895 ingressaram. Isso representa um aproveitamento das vagas oferecidas de 42,81.

## CONCLUINDO

Os dados da pesquisa sugerem a urgência na reflexão sobre as políticas de formação de professores no Brasil e, mais ainda, merece atenção o aspecto que se refere à privatização acentuada da educação superior. Merece uma reflexão também urgente e cuidadosa, a oferta de vagas, incontrolável nas IES privadas e tímida nas IES públicas, no que se refere aos cursos de licenciatura. A oferta de vagas nas IES Públicas foi de 6,42% do total ofertado, em 2008, no Estado de São Paulo. Tal cenário parece corroborar as recorrentes denúncias na mídia sobre a baixa qualidade da Educação Básica no país.

Confirmando as dificuldades enfrentadas pela educação básica brasileira, no que se refere à qualificação dos professores, os resultados de recente pesquisa que investigou os atrativos da carreira docente para os alunos concluintes do ensino médio, destacaram o total desinteresse em seguir a carreira de magistério para os alunos ouvidos. Os dados indicam que, como primeira opção de carreira para o vestibular apenas 2% têm interesse nas áreas da pedagogia e demais licenciaturas.<sup>22</sup>

Os resultados apontam que:

*[...] as falas dos estudantes em relação à docência e ao 'ser professor' foram permeadas de contradições e contrastes. Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e que o professor é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e*

22 FCC – Fundação Carlos Chagas, *A atratividade da carreira docente no Brasil*, (São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009): 19.

*financeiramente) e o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo.*<sup>23</sup>

Pensando na Região estudada, 2% do total dos matriculados no Ensino Médio representam 2.342 de prováveis interessados na carreira docente e são oferecidas na região 11.380 vagas para cursos de formação de professores o que confirmaria a grande ociosidade das vagas nesses cursos. Retomando a pesquisa sobre a atratividade da profissão docente, é importante destacar que “não só a sociedade atribui menos status e valor a essa carreira como também, e por isso mesmo, os próprios professores vão construindo uma imagem de si próprios que não favorece que seus alunos os sigam”. A investigação ainda insiste que a imagem negativa e, portanto, a recusa em ser professor está intimamente vinculada à maior “desvalorização do docente das séries iniciais do Ensino Fundamental”, mais fortemente do que a categoria em geral.<sup>24</sup>

Na mesma pesquisa, os alunos entrevistados do Ensino Médio afirmam conhecer os grandes problemas educacionais do país e mencionam que diante de tais problemas os professores deveriam merecer maior valorização social, consolidada em melhores salários e condições de trabalho e carreira, ainda que o dado mais significativo, que deveria ser objeto de atenção e cuidado das instituições formadoras, talvez seja a idéia da possibilidade do desaparecimento da profissão docente.

Fica registrada a carência de revisão dos projetos pedagógicos e de suas matrizes curriculares para as IES que oferecem cursos de Licenciatura. Também é necessário apontar que os cursos oferecidos na modalidade Ensino à Distância acabam por equacionar suas propostas pedagógicas tornando-os mais atrativos, por que mais facilitados, se comparados aos cursos oferecidos na modalidade presencial, pois asseguram entre outras vantagens, o menor preço das mensalidades. O Ensino à Distância é um novo modelo, portanto, um fato que precisa ser esquadrinhado.

Pelo quadro levantado da oferta de cursos de Licenciatura e especialmente do curso de Pedagogia – responsável pela formação dos professores para a educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental, reconhece-se a falta

<sup>23</sup> Ibid., 65.

<sup>24</sup> Ibid., 64.

de um planejamento por parte das instituições de educação superior e mais preocupante é o fato de, apesar de todos os cursos encontrados atenderem a legislação vigente, as ofertas se limitam ao mínimo instituído nas normas legais e não há nas propostas dos cursos de licenciatura, a explicitação clara dos compromissos das Instituições, no que refere ao reconhecimento das dificuldades, desafios e críticas da sociedade em geral em relação à baixa qualidade do ensino atualmente oferecido nas Escolas de Educação Básica.

As diferenças mostram que não existe aplicação mecânica e automática da lei pelas instituições, que procuram adequar seus currículos conforme a sua cultura, os dados da realidade e, às vezes, criam normas no intuito de respeitar a norma oficial e suas características institucionais.<sup>25</sup> Cada proposta apresenta diferenças resultantes da interpretação da norma legal, sem ocorrer em ilegalidade, o que mostra que a legislação depende do entendimento de quem a lê.<sup>26</sup>

Retomando as questões que o PNE estabeleceu, admite-se que, apesar das boas intenções, pouco se avançou na formação inicial de professores. A elevação da escolaridade, a melhora geral da qualidade de ensino em todos os níveis, redução das desigualdades sociais em relação ao acesso à escola pública e democratização da gestão do ensino público ainda são proposições que esperam por solução.

Entretanto, a valorização do magistério é, sem dúvida, o aspecto mais frágil dos esforços até aqui envidados pelo poder público, questão das mais urgentes e longe de se vislumbrar melhora em curto prazo. Fundamental, portanto, retomar essas questões no próximo Plano Nacional de Educação, que deverá ser aprovado em breve.

Segue que Bowe e Ball advertem que as mudanças nas políticas de educação só são parcialmente explicadas pela análise dos atos legislativos ou dos atores sociais. Isso ocorre, segundo os autores, porque fazem parte das estratégias de implementação das políticas educacionais expedientes que não requerem uma ação legislativa ou que tenha sido registrada.

25 Lima, *A escola como organização educativa*, 2004.

26 Ball, *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*, 3-23.



Aliás, entendem que na promulgação de regras administrativas por vezes são decisivos os tramites do expediente interno das repartições centrais do ensino, a formação das equipes de direção executiva e mesmo os contextos das relações de grupo entre as diversas fronteiras institucionais. Sob esse aspecto, tanto se indica que há disputa e conflitos entre grupos com poder políticos no momento de definir as finalidades da educação quanto se considera que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais.<sup>27</sup>

Sobretudo, a proposição de que as políticas educacionais são produtos de múltiplas influências e agendas e que a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e no interior do próprio processo de concepção das reformas do ensino representa um desafio também para a pesquisa em educação.

## FONTES

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Julho 18, 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)

Brasil. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Setembro, 2, 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

Brasil. Decreto Federal No. 2.207, 15 de abril 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei No. 9.394, de 20 de dezembro, 1996, e dá outras providências. Julho 18, 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2207.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm)

Brasil. Lei Federal No. 10.172, de 9 de janeiro 2001. (2001a). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Setembro 10, 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)

Brasil. Parecer CNE/CP No. 9/2001, 09 de maio de 2001. (2001b). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Setembro 10, 2010. [http://www.uff.br/biologiauff/index\\_arquivos/Parecer-CNE-CP-9-2001.pdf](http://www.uff.br/biologiauff/index_arquivos/Parecer-CNE-CP-9-2001.pdf)

Brasil. Decreto Federal No. 5773, de 9 de maio de 2006. (2006a). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Julho 18, 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)

<sup>27</sup> Bowe, Ball e Gold, *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. (London: Routledge, 1992) 22.

Brasil. Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006. (2006b). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Julho 19, 2010. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)

## REFERÊNCIAS

André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília/DF: Inep, 2002.

Ball, Stephen J. "Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade". *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2002):2

Bogdan, Robert, e Biklen, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

Bowe, R; Ball, Stephen J.; Gold, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

Folha de São Paulo. "Brasil precisará contratar mais 396 mil docentes" (2006). Julho 29, 2008. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18572.shtml>

FCC – Fundação Carlos Chagas. *A atratividade da carreira docente no Brasil*. (2009). Setembro 15, 2010.

<http://www.fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.pdf>

FVC – Fundação Victor Civita. "Estudos & pesquisas educacionais" (2010). Outubro10, 2010. <http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf>

Gatti, Bernadete e Nunes, Marina Muniz R. "Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos" (2009). Relatório final: Pedagogia. v. 1, São Paulo /SP: FCC/DPE. Setembro 10, 2010. [http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?Codigo=1490&tp\\_caderno=1](http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?Codigo=1490&tp_caderno=1)

Haas, Celia Maria. "Relatório de Pesquisa: Políticas, Práticas e Estratégias de Formação de Professores do Grande ABC", mimeo, 2012.

Lawn, Martin. "Os Professores e a Fabricação de Identidade", em *Revista Currículo sem Fronteiras*, Jul/Dez 2001. Agosto 12, 2010. <http://www.curriculosemfronteiras.org>

Lima, Licínio C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.

Meneses, João Gualberto de Carvalho (Org.). *Educação básica: políticas, legislação e gestão - leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

Relatório do Conselho Consultivo do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL): *Quantidade sem qualidade: um boletim da educação na América Latina*. Campinas/SP: NEEP, 2006.

UNESCO. *Relatório de monitoramento global de educação para todos* (2007). Setembro 20, 2010.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785por.pdf>

**Haas, Celia Maria.** “Formação inicial de professores no grande ABC: Instituições, vagas e curso”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 15 No, 21, (2013): 377-403.

