O DESERTO DA FORMAÇÃO NAS LICENCIATURAS: CONSEQUÊNCIAS DAS DETERMINAÇÕES RENTISTAS SOBRE A GESTÃO DOS CURSOS¹

THE DESERT OF FORMATION IN THE LICENTIATESHIP: IMPLICATIONS OF RENTIER'S DETERMINATIONS ON COURSES MANAGEMENT

Ivanise Monfredini²

Resumo

O presente texto tem como objetivo debater as articulações entre as determinações rentistas presentes na educação, mais especificamente no que concerne à formação de futuros professores da educação básica. Indaga-se em que medida os princípios que movem o ensino superior, regido por determinações rentistas, contribuem para uma formação restrita e distante de ações voltadas para a emancipação dos estudantes. Discutimos o conceito de formação a partir de Mészáros, Tonet e Duarte, com o objetivo de explicitar o significado e as suas possibilidades na sociedade em que vivemos, destacando as determinações rentistas postas às instituições de ensino superior públicas e privadas e as consequências para a formação inicial de professores. Esses aspectos correspondem aos dados quantitativos e qualitativos da pesquisa intitulada *O conhecimento dos saberes a ensinar na formação de professores da educação básica. Um estudo sobre as licenciaturas no Estado de São Paulo*, realizada junto a cursos de licenciatura oferecidos por instituições de ensino superior públicas e privadas. Sinteticamente, as informações obtidas permitem afirmar que as determinações rentistas imprimem outra significação na formação inicial de professores e, de modo mediado, na própria significação do trabalho docente.

Palavras-chave: Política educacional. Formação inicial de professores. Gestão educacional. Licenciaturas.

Abstract

This paper aims at discussing the relations between the rentiers determinations in education, specifically with regard to the formation of future basic education teachers. It asks itself: how the principles that move higher education, governed by rentiers determinations, contribute for a strict formation, distant from actions for students' emancipation? The concept of formation from Meszaros, Tonet and Duarte is discussed for clarifying the meaning and its possibilities in the society we live in, highlighting the rentiers determinations at private and public higher education institutions, and the consequences for the teachers formation. These aspects correspond to the quantitative and qualitative data obtained from a research entitled *The problem of knowledge in the basic education teachers formation. A study about Licentiatehip in São Paulo*, developed in Licentiatehip courses offered by public and private higher education institutions. In summary, the obtained information allows to assert that the rentiers determinations express another meaning in the teachers formation and in meaning of teachers' work.

Keywords: Educational policy. Teachers formation. Educational management. Licentiatehip.

INTRODUÇÃO

Deserto refere-se àquelas regiões do planeta em que as condições do clima quase que impedem o desenvolvimento da vida humana. É uma região onde ocorre pouca quantidade de chuva, em consequência, a umidade é baixa. Pouca

vegetação se desenvolve, devido, também, ao solo pouco fértil, formado, principalmente, por areia e rochas. Durante o dia, as temperaturas são muito elevadas e à noite, muito baixas. Os desertos formam-se naturalmente, mas também podem ser “produzidos” pelo homem a partir do processo de desertificação do solo.

¹ Agradecimentos à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo), pelo financiamento à pesquisa, e aos educadores e alunos dos cursos de licenciaturas, pelos depoimentos.

² Doutora em Educação, na área de história, Estado e Sociedade pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE. ivanise@uninove.br / imonfredini@gmail.com.

Ao final da pesquisa que realizamos sobre a formação inicial de professores, a metáfora do deserto é a que nos pareceu a mais adequada para representar a realidade com a qual nos deparamos, inclusive quanto aos poucos cursos que, apesar da ausência quase total das condições que facilitem a formação de futuros professores, conseguiram manter práticas formativas. Estes são como oásis em um deserto.

Neste artigo, tratamos do “deserto”, ou seja, das características mais comuns da formação inicial de professores encontradas no Estado de São Paulo.

O objetivo é contribuir com o debate, tratando-o sob um aspecto importante a ser considerado, qual seja: a formação inicial de professores, principalmente no ensino superior privado. Temos como base a pesquisa intitulada *O conhecimento dos saberes a ensinar na formação de professores da educação básica. Um estudo sobre as licenciaturas no Estado de São Paulo*³, que indicou, também, a preponderância das faculdades privadas na formação inicial de professores. Ao discutir o tema, não podemos elidir esse fato, principalmente porque tomamos o problema da formação inicial como prática social fundada no trabalho e, seguindo a esteira de Marx, partimos da análise das práticas concretas de formação realizadas nos diferentes cursos de licenciaturas, nas condições em que ocorrem.

Torna-se necessário, no entanto, explicitar que as condições a serem tratadas neste relatório não são novas. Há, pelo menos, quarenta anos critérios empresariais-mercantis vêm pautando as práticas formativas e a produção intelectual no ensino superior brasileiro público e privado, como veremos adiante.

Mas esse fato não elimina a necessidade de nos voltarmos ao assunto, pois a ampla presença do setor privado na formação inicial de professores não pode ser ignorada. Nesse tempo histórico “de *crise estrutural global* do capital” (MÉSZÁROS, 2007, p. 223), temos a oportunidade de analisar a formação inicial de professores na particularidade dos processos empresariais-mercantis que a determinam, em um momento histórico em que o descontrole do capital e a formação humana alienada a ele relacionado, tendências já apontadas desde Marx e por inúmeros filósofos que o seguiram, se

realizam em toda radicalidade.

As práticas que analisaremos são ilustrativas de princípios empresariais-mercantis que orientam a formação nas licenciaturas. Podem ser encontradas, inclusive, em instituições públicas. No entanto, o significado histórico, contraditório e brutal do processo que ilustram foi mais bem apreendido justamente pelo fato de a maior parte das instituições pesquisadas serem do setor privado.

Dadas as limitações exigidas para a elaboração do texto, restringimo-nos aqui às consequências das determinações rentistas na formação inicial de professores, considerando uma das dimensões a ela relacionada: a gestão. Nosso objetivo é apresentar para o debate as relações entre a gestão determinada pela necessidade de rentabilidade e a formação. Na discussão da gestão, privilegiamos aspectos da flexibilização curricular e do trabalho dos docentes que atuam nas licenciaturas. A reflexão sobre esses aspectos nos permitiu identificar os limites postos à formação inicial de professores.

Neste texto, apresentamos, de forma sintetizada, análises sobre informações quantitativas e qualitativas da pesquisa. Inicialmente, tratamos do referencial teórico metodológico, a categoria capital rentista como determinante da formação, a partir da qual fundamentamos nossas análises. Com base em Conteras (2002) e Chauí (1999), apresentamos também o conceito de gestão.

As análises são apresentadas em dois tópicos. No primeiro, apresentamos uma síntese dos dados quantitativos obtidos no *site* do MEC/INEP, bem como diretamente nos *sites* das instituições, que permitiram identificar características gerais dos cursos de licenciaturas no Estado de São Paulo. Em seguida, apresentamos resultados, no que concerne à gestão dos currículos (flexibilização curricular) e do trabalho docente, sob as determinações rentistas.

Para finalizar, realizamos uma breve discussão sobre as (im)possibilidades postas à formação inicial de professores nas condições em que ocorre. Identificamos, assim, o fortalecimento da cultura rentista em detrimento da cultura acadêmica na formação dos futuros professores.

O CAPITAL RENTISTA

Resumidamente, podemos dizer que a expansão da educação superior brasileira pelo

³ Pesquisa financiada pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).

capital privado tem sido estimulada internamente por políticas de Estado há, pelo menos, quarenta anos. Ao mesmo tempo, essa expansão ocorreu no momento em que se agudizou a crise estrutural do capital nos anos de 1970, quando ocorreu a expansão de investimentos de capital para o setor de serviços na economia mundializada, como denomina Chesnais (1996). Essa expansão para o setor de serviços relaciona-se ao movimento total de valorização do capital, como analisam Harvey (1993) e Chesnais (1996, 1998).

Conforme Chesnais (1996), grandes volumes de capital são transferidos de setores nos quais impera a baixa lucratividade para setores em que há maiores possibilidades de ampliar as taxas de lucro. Sob a lógica do capital financeiro rentista que caracteriza a economia mundializada, o investimento no setor de serviços caracteriza-se como forma de ampliar a exploração da força de trabalho por meio de baixos salários e da precarização das condições de trabalho.

As empresas, na economia mundializada sob domínio do capital financeiro, precisam aumentar o tempo de giro no consumo, uma vez que o poder e controle exercidos pela esfera financeira e a conseqüente *preferência pela liquidez* conduzem ao desafio da redução temporal de valorização, também para o capital industrial.

Segundo Chesnais (1996), o movimento de imbricamento entre o setor produtivo e o de serviços na economia mundializada abala fortemente a contraposição entre esses dois setores, tanto pelos serviços “invadindo” o setor manufatureiro, como pela indústria, cujas companhias, por sua vez, estão se diversificando para os serviços.

A diversificação do setor de serviços está relacionada à formação das empresas-rede, como denomina Chesnais (1996), e nos permite compreender, no caso do ensino superior, a já citada permissão para que as empresas educacionais brasileiras assumissem seu caráter lucrativo, assim como a abertura do capital dessas empresas com a venda de ações na bolsa de valores e os negócios que vêm ocorrendo no setor, inclusive com entrada de capital internacional.

O capital rentista refere-se a um dos movimentos do capital em busca de sua ampliação nesse momento de aprofundamento da crise estrutural. O capital rentista permite a ampliação do ganho privado sobre o lucro em circulação, o que ocorre, porém, sob a determinação de tempos e amplitude impostos pela lógica financeira.

No interior das empresas (industriais, de serviços, financeiras, agrícolas etc.), o capital rentista impõe mudanças na organização de tempos e espaços, bem como no controle do trabalho, as quais se explicitam claramente no trabalho do professor, especialmente entre os empregados das empresas educacionais. Esse processo impacta também as práticas nas licenciaturas, as quais são mediadas por “novos” critérios, como o de sustentabilidade financeira das empresas educacionais. É o tema de que trataremos a seguir.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES SOB DETERMINAÇÕES RENTISTAS

A gestão dos cursos de licenciaturas sob as determinações rentistas tem trazido mudança de cunho moral, conforme considera Contreras (2002), técnico e político nos aspectos que articulam a formação inicial dos docentes. Conscientes e consoantes a Ivo Tonet de que “a realização de uma formação integral jamais pode se transformar em uma efetividade” (TONET, 2011, p.8) sob o sistema do capital, é possível afirmar que a formação inicial observada pode resultar em uma mudança da significação do trabalho e da profissão docente. Os milhares de futuros professores que cursaram (e cursam) as licenciaturas, em sua maioria no ensino privado (especialmente faculdades), experimentam situações que podem levá-los a uma atuação isolada, simulada e descompromissada com o aluno e com a sociedade. Para essa afirmação, consideramos o papel de intelectual orgânico (GRAMSCI, 2001) que o professor pode assumir, ao realizar o seu trabalho.

O eixo articulador dessa mudança não está presente nos objetivos nem tampouco no currículo anunciados pelas instituições formadoras e elaborados de acordo com as diretrizes nacionais. Está na gestão lucrativa, que determina práticas marcantes na trajetória de alunos e professores. Muitas dessas práticas, apesar de questionáveis, não ferem os critérios postos pela legislação nem pela avaliação de cursos e dos estudantes. Ao contrário, fazem parte do paradoxo das políticas atuais que, conforme Contreras (2002, p. 262), “combinam simultaneamente o controle da educação por parte do Estado com seu abandono ao mercado”. Portanto, neste texto, não nos referimos somente ao setor privado, mas também à lógica mercantil que tem pautado as políticas

sociais.

O desenvolvimento da pesquisa nos permitiu evidenciar e analisar os efeitos dos mecanismos “de mercado”, explicitando o ensino superior como organização. Vale citar Marilena Chauí, quando trata da *universidade operacional*:

[...] por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2001)⁴.

A gestão é um aspecto importante, considerando tratar-se da formação de professores em *universidades operacionais*, conforme caracteriza Chauí. A concepção da educação como mercadoria presente na estruturação dos cursos pode interferir e mudar práticas de formação. Podemos apontar a gestão financeira da formação nas licenciaturas como um dos problemas relacionado à qualidade questionável de diversos programas.

As instituições de ensino superior “voltadas para si mesmas” imprimem uma gestão que, com o tempo, podem alterar as práticas educativas à medida que alteram o currículo, o tempo de formação, os critérios, as formas de avaliação e as condições de trabalho de professores. Contreras (2002, p. 263), tratando das novas políticas educacionais, da orientação neoliberal que expressam e das suas consequências para o trabalho dos professores nas escolas, afirma:

[...] a transformação da prática educativa e dos objetivos das escolas em uma instituição voltada para si mesma [...] supõe que o ensino escolar perca seu sentido político (que significaria a consciência da educação como prática que tem pressupostos e consequências sociais, devendo ser objeto de participação, deliberação e acordo social), ficando transformado em uma questão meramente técnica.

No ensino superior brasileiro, a condição de instituições “voltadas para si mesmas” não é

exclusividade das organizações privadas, mas de todas as instituições educativas que pautam a sua gestão em critérios e resultados rentáveis e/ou quantitativos (medidos em termos de eficiência e eficácia) determinados exteriormente pela necessidade de redução de investimentos para ampliar as margens de lucro ou para responder às restrições orçamentárias.

Nesse sentido, é preciso lembrar que o ensino superior no Brasil nasce no século XIX com objetivos profissionalizantes, criação relativamente recente se comparada às universidades europeias. Marilena Chauí (1999) refere-se à universidade funcional que, no Brasil, se configurou com objetivos de formação profissional.

Outro aspecto importante foi a reforma universitária de 1968, a qual conformava uma proposta modernizadora que vinha sendo discutida desde os anos 1940, com a participação de intelectuais, professores universitários e consultores norte-americanos. Segundo Cunha, tal construção caminhava lentamente, mas, de forma sólida, ganhava terreno, inclusive com a implantação de um modelo: a Universidade de Brasília.

[A] Concepção de organização da produção fabril erigida em Organização Racional do Trabalho, o taylorismo se expressou na reforma universitária de 1968 em duas diretrizes principais: (1) na *eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes*; e (2) na separação entre as atividades de concepção e de execução. Ambas as diretrizes estão profundamente interiorizadas na estrutura e no funcionamento das instituições universitárias brasileiras, especialmente na rede federal (CUNHA, 1998, p. 92).

A Lei nº 5540/68 impôs mudanças nas quais já se evidenciavam a lógica mercantil, que se expressou na carreira docente, na “contabilidade dos estudos” por créditos, na hierarquização dos títulos acadêmicos, além da estrutura departamental em substituição do regime de cátedra, que induziu a uma organização racional, eficiente e eficaz dos recursos humanos e materiais.

Essa orientação racionalizadora restritiva dos gastos públicos, implementada apesar da pressão por vagas, devido ao elevado número de alunos

⁴ Não paginado.

que não conseguiam acesso ao ensino superior, fazia parte de um leque de políticas de ensino superior, dentre as quais se incluíam aquelas que propiciaram, então, um grande crescimento do ensino superior privado. O governo “resolveu” o problema da demanda por vagas, estimulando o setor privado com a implementação de mecanismos de isenção fiscal.

Portanto, as condições a que nos referimos não são novas. Há, pelo menos, quarenta anos critérios empresariais-mercantis vêm determinando as práticas formativas e a produção intelectual no ensino superior brasileiro público e privado.

No cenário atual, a presença do setor privado é uma realidade que não pode ser ignorada e que traz mudanças nos critérios e nas concepções a partir dos quais se convencionou avaliar a qualidade no ensino superior.

Na reforma da educação superior realizada na década de 1990, regulamentou-se a possibilidade de as instituições de ensino superior assumirem o caráter lucrativo, a partir do que se tornou permitido e esperado que explicitassem seu rendimento a partir da oferta dos “serviços de ensino”. Essa é uma mudança aparentemente pouco significativa em um segmento em que já predominava a oferta privada. No entanto, o fato de as instituições poderem assumir seu objetivo de “lucro” resulta em profundas mudanças para o processo pedagógico que não podemos desconsiderar na análise.

A pesquisa configurada teoricamente por esse quadro conceitual e teórico-metodológico nos remeteu ao problema da gestão dos cursos de licenciatura, da formação e das suas (im)possibilidades. Realizada a partir da triangulação de dados quantitativos e qualitativos, apresentamos aqui uma síntese dos dados encontrados. Os dados quantitativos foram obtidos a partir das informações das Sinopses estatísticas do Ensino Superior, publicadas anualmente pelo INEP. Utilizamos as bases dos anos de 2009 e 2010. Além disso, foi realizada uma pesquisa nos *sites* dos cursos de licenciatura do Estado de São Paulo, por meio da qual levantamos informações sobre a grade curricular, formas de seleção, características da divulgação e dos cursos nas diferentes IES, cursos oferecidos nos anos de 2009 e 2010. Essas informações nos permitiram identificar características gerais dos cursos de licenciaturas no Estado de São Paulo. Neste texto, apresentamos uma síntese dessas análises para

caracterizar a oferta de licenciaturas.

A segunda fase envolveu a realização de entrevistas com coordenadores, professores e alunos dos cursos de licenciaturas públicos e privados, selecionados de duas formas: 1- entre os cursos mais bem avaliados, considerando os índices obtidos nas avaliações realizadas pelo MEC/INEP (ENEM, CGC); 2- por indicação. Ao todo, foram 30 entrevistados, abrangendo praticamente todas as áreas que formam professores para o ciclo II do ensino fundamental e ensino médio: matemática, química, física, história, geografia, educação física, biologia e letras. Também abrangemos instituições públicas e privadas, faculdades, centros universitários e universidades.

A seguir, tratamos dos reflexos desse cenário na formação de professores da educação básica. Inicialmente, faremos uma breve caracterização das licenciaturas no Estado de São Paulo e, em seguida, a análise dos depoimentos de educadores que atuam nas licenciaturas e que nos permitiram identificar aspectos relacionados à gestão dos cursos e à formação dos futuros professores.

AS LICENCIATURAS NO ESTADO DE SÃO PAULO: BREVE CARACTERIZAÇÃO⁵

Para o levantamento que apresentamos, consultamos 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 têm 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

⁵ O texto referente a este subtítulo integrou o artigo de Monfredini e Silva (2011). Para esta publicação, as informações foram atualizadas.

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.

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, observava-se oferta maior para as disciplinas relacionadas à área de humanas e sociais. Cinquenta e dois por cento (52%) da oferta concentrava-se nos cursos de letras, artes (incluindo teatro e música), história e geografia; seguida da oferta de Ciências Biológicas e Saúde (incluindo educação física) com 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 de a 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, preponderava 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), que se refere 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 ocorrem 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 estavam 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 de o 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 consequências 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. Esse número cresceu em 2008 para 85% e, em 2010, para 90%, conforme Sinopses INEP/MEC (2008 e 2010).

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 acordo com a Sinopse INEP/MEC (2010), são as faculdades privadas que contratam o maior número de horistas (59.981). Os centros universitários privados contratam 16.371 horistas e as universidades privadas, 26.617. Nessas instituições, os professores contratados por hora/aula raramente têm a possibilidade de

participarem da realização de pesquisas e atividades de formação.

Em 2010, o ensino superior privado contratava cerca de 62% do total de professores. A distribuição entre horistas e tempo parcial e tempo integral nas IES públicas e privadas era a seguinte: 76% dos professores contratados nas IES privadas são horistas e tempo parcial. No ensino superior público, 80% trabalhava 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, considerando as informações contidas na Sinopse de ensino superior (2008).

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.

A seguir, analisaremos como se organiza o trabalho de professores e coordenadores que atuam em licenciaturas no Estado de São Paulo, como um aspecto importante da gestão desses cursos, que traz consequências para a formação dos futuros professores.

A GESTÃO DO TRABALHO DE DOCENTES QUE ATUAM NAS LICENCIATURAS

O texto a seguir tem como base os depoimentos de dezessete coordenadores e quatro professores que atuam em licenciaturas no Estado de São Paulo, considerados para a análise das condições de trabalho. Dos dezessete coordenadores, oito são mestres e nove são doutores. Cinco atuam em faculdades privadas, quatro em universidades públicas, seis em universidades privadas e dois em centros universitários, um privado e um público.

Entre os quatro professores entrevistados, três são mestres e um especialista. Um deles atua em EaD, em Centro Universitário privado, e os outros três, em universidade privada, dois no ensino presencial e o outro em EaD. Provavelmente, pelo fato de termos entrevistado mais educadores que atuam em universidades, nos deparamos com uma maioria de professores titulados, ao menos com o mestrado, ao contrário do que constatou a pesquisa sobre a condição de emprego de docentes que atuam no ensino superior privado realizada pelo DIEESE (2011). Tal pesquisa indica que o número de professores mestres e doutores no ensino superior privado é baixo, não logrando 30% do total. Segundo a referida pesquisa, 71% dos professores de instituições privadas eram apenas graduados.

No entanto, a despeito da titulação, a remuneração dos professores entrevistados das instituições privadas é baixa, coincidindo com a mesma realidade encontrada pelo DIEESE (2011, p. 8) para o Brasil, segundo a qual “47% dos empregos docentes se encontravam em faixas de remuneração igual ou inferior a cinco salários mínimos (ou R\$ 2.325,00), em dezembro de 2009.”

Um dado apreendido na pesquisa que realizamos merece destaque: as jornadas parciais a que professores e coordenadores (mesmo titulados) estão submetidos. Chama a atenção que oito coordenadores, especialmente aqueles que atuam em EaD, não têm jornada integral e todos acumulam também a docência. Isso se configura como um grave problema, como citou outro coordenador, relacionado aos cursos com baixa demanda de matrículas, tendo em vista que a jornada do professor é calculada em função da quantidade de matrículas dos cursos que assume.

Além desses, outros educadores em tempo parcial e horistas relataram cumprirem múltiplas jornadas de trabalho em instituições diferentes. Abaixo apresentamos, nos Quadros I (coordenadores) e Ia (professores), as diferentes jornadas relatadas, na mesma IES e em instituições diferentes.

Quadro I – COORDENADORES

Coordenadores	Jornada I	Jornada II	Jornada III	Jornada IV	Jornada V
1	Coordenador Licenciaturas de História/ Geografia	Prof. História Colégio particular	Prof. História curso preparatório	Prof. História curso especialização (variável)	Prof. Cursinho (variável)
6	Coordenador licenciatura Ed. Física + docência 20h	Prof. Ed. Física EaD Outra IES			
8	Coordenador Programa de Formação de Professores (20h) + Docência EaD (8h)	Prof. Ensino Superior. Outra IES (8h)			
14	Coordenador Licenciatura EaD + docência EaD+ presencial	Prof. Ensino Fundamental II	Prof. de Ensino Médio		
15	Docência EaD 12h + 4h plantão presencial	Coordenador Curso licenciatura (12h) + Docência (10h). Outra IES			
24	Coordenador Programa de Formação de Professores EaD (20h)	Diretor Escola estadual Em período Integral			
29	Coordenador Licenciatura História + docência 8h	Prof. em Escola estadual	Prof. Em escola particular		
30	Coordenador Licenciatura geografia 3h + Docência 8h	Prof. em Escola Estadual	Prof. Ensino Superior EaD. Outra IES		

Quadro Ia – PROFESSORES

Professores	Jornada I	Jornada II	Jornada III	Jornada IV
13	Prof. História em escola estadual	Prof. História em escola de ensino fundamental municipal	Prof. História em escola particular	Prof. História em EaD- licenciatura
17	Prof. História (10h) licenciatura	Prof. História Ensino médio em Escola estadual	Prof. História em bacharelado Ensino Superior (20h)	
28	Prof. Curso de Formação de Prof. EaD (10h)	Prof. Ensino Superior (8h). Outra IES	Coordenador pedagógico escola estadual Em período Integral	

Como se pode verificar, um dos coordenadores relatou cinco contratos de trabalho, embora raramente aconteça a dedicação simultânea a todos eles, pois dois dos vínculos são

eventuais. Um deles, a docência em um curso de especialização modular, é viabilizado, conforme a oferta do curso e da formação de turmas. O outro, a docência em curso preparatório, depende

também do número de turmas formadas anualmente, o que gerará mais ou menos horas de trabalho para o professor.

Essas diferentes jornadas e vínculos evidenciam a condição precária nas relações de trabalho em que se inscrevem esses professores e coordenadores da educação superior. O motivo para que se submetam a essas condições de trabalho são dois, como se observa nos depoimentos: os baixos salários e o risco de perder as aulas em uma das instituições. As informações coletadas sugerem, ainda, que a condição precarizada dos professores é mais expressiva nos que se vinculam à educação a distância e em cursos de especialização. Nos cursos presenciais regulares, embora existam jornadas parciais e de horistas (principalmente em faculdades), eles convivem com jornadas integrais, notadamente nas universidades.

Alguns professores relatam também os atrasos de salário, que aumentam, ainda mais, a insegurança e o movimento contínuo de buscar outros postos de trabalho, como forma de contornar a precariedade vivenciada.

As exceções parecem ser as universidades, onde, conforme os depoimentos, o quadro de professores horistas e parciais convive com um grupo de professores, geralmente mais antigo, que atua 40 horas e se dedica também à gestão, orientação e, às vezes, à pesquisa, quando a instituição prevê jornada do professor para esse fim, ou quando há pós-graduação na instituição e o professor atua em dois segmentos. No entanto, esse grupo não compõe a maioria do corpo docente das licenciaturas e sim os professores em tempo parcial ou horistas.

O quadro encontrado nas licenciaturas espelha a pesquisa realizada pelo DIEESE (2011) sobre o emprego nas instituições privadas brasileiras de ensino superior. Nela constatou-se que, em 2009, a maioria dos professores era horista:

Outro fato, que juntamente com o grau de formação dos docentes, se desponta na caracterização da docência nas IPES [Instituições Privadas de Ensino Superior] é a expressiva participação de vínculos empregatícios com jornada de até 12 horas¹ (DIEESE, 2011, p. 8).

¹ Contratos com jornada de trabalho de até 12 horas semanais correspondem a mais de 50% dos 179.089 empregos docentes em dezembro de 2009 (DIEESE, 2011).

No caso da pesquisa nas licenciaturas, observamos que, entre os profissionais entrevistados que cumprem jornada parcial e os horistas, a docência é a atividade principal e exige vários vínculos para que o professor possa atingir remuneração suficiente para sua sobrevivência.

Quanto ao tempo de vínculo de trabalho com a instituição, apenas um coordenador e um professor tinham, à época da entrevista, entre cinco meses e dois anos, enquanto os demais possuíam mais tempo de vínculo, entre quatro e mais de vinte anos. Esses dados sugerem que o professor mantém o vínculo de emprego, adaptando suas horas de trabalho, conforme o número de matrículas e turmas formadas a cada ano/semestre letivo, se há ou não dedicação à pesquisa, à pós-graduação, à gestão, à orientação de TCC, à iniciação científica, ao acompanhamento de estágios, apoiados pela instituição.

Ao longo do tempo, os professores e coordenadores podem assumir funções diferentes e temporárias, adaptando suas jornadas de trabalho a essas diferentes atividades. Ao longo do tempo, mantêm o vínculo de emprego, flexibilizando a jornada, o salário e os cargos.

A contratação em jornadas flexíveis permite às instituições (geralmente privadas) praticar salários variáveis, adaptando custos diante da redução ou ampliação de matrículas, coerente com a lógica rentista instaurada na educação. É o tema do qual trataremos a seguir.

A FLEXIBILIDADE CURRICULAR SOB A DETERMINAÇÃO RENTISTA

A pesquisa permitiu identificar que sob a determinação rentista, a flexibilidade curricular dificulta que a particularidade e a complexidade da formação de professores imprima significados, relações e práticas nos cursos de formação inicial, que continuam sobrepondo a formação de bacharéis à formação de licenciados.

Observamos que a chamada flexibilização curricular se realiza nos cursos, com base em parâmetros “rentistas”, trazendo sérios problemas para a formação de professores da educação básica, afastando, ainda mais, o ideal de que ocorra uma sólida formação inicial de professores, tanto em termos científicos como culturais.

Por outro lado, a formação de professores é objeto de disputa política, visando a ampliá-la. Vários aspectos têm sido objeto dessa disputa,

como, por exemplo, a formação de professores não apenas para a regência de classe, mas também para um trabalho articulado à escola e à comunidade. Essas disputas indicam a existência, entre os educadores, de outros horizontes, de outras possibilidades para a formação inicial de professores que, no entanto, raramente se realizam sob as determinações rentistas.

Detectamos, como principais aspectos da gestão dos cursos de formação de professores da educação básica, sob a determinação rentista:

1- A implementação de proposta de currículo flexível. Os currículos flexíveis se apresentam, nas instituições, sob várias formas. As mais comuns são:

1^a) a superposição de turmas de licenciaturas e bacharelados (ainda que as matrículas sejam separadas), contribuindo para a manutenção do problema do desrespeito à especificidade e complexidade exigidas pela formação de professores.

Do ponto de vista da difícil e complexa tarefa que é formar professores, esse foco se dilui com a superposição. Apesar das reformas que, desde a LDBN 9394/96, vêm sendo implementadas, visando à melhoria dessa formação, mantém-se a desvalorização das licenciaturas diante dos bacharelados e o risco que a superposição de trajetórias formativas pode trazer à formação da identidade docente.

2^a) “Junção” de turmas de cursos diferentes (por exemplo, história e geografia) em disciplinas consideradas básicas e comuns, pois algumas instituições não autorizam a formação de turmas com poucos alunos. A junção de turmas de licenciaturas diferentes torna mais fácil e “flexível” a mobilidade dos alunos, a alocação de infraestrutura e “recursos humanos”, conforme a conveniência financeira da instituição.

3^a) Criação de cursos modulares que permitem às instituições matricular pouquíssimos alunos, considerando que esses alunos, de diferentes cursos, farão trajetórias formativas por módulos, podendo compor as mesmas turmas durante parte desse trajeto.

2- Além da flexibilidade curricular, a Educação a Distância (EaD) está cada vez mais presente na formação de professores, tanto na oferta de disciplinas EaD em cursos presenciais (sempre oferecendo o máximo permitido pela legislação), quanto na oferta de cursos a distância.

3- Com raras exceções, a escola continua ausente da formação de professores, tanto pela

manutenção de práticas de estágio de observação, quanto pela ausência de projetos e convênios com escolas, para a formação dos futuros professores.

Observamos que o principal problema aqui é a inexistência de pessoal, tempos e espaços determinados para a tarefa de orientação aos alunos em formação. O acompanhamento dos alunos em formação nas escolas exige a contratação de professores para acompanhamento dos alunos, para manter o contato e o trabalho integrado com a escola, para a realização de oficinas e pesquisas que subsidiem a formação dos futuros professores. Na ausência dessas condições nas licenciaturas, o estágio é o de observação. Programas como o PIBID são importantes na quebra desse paradigma. Como afirma Diniz-Pereira (2011, p. 47-48), em texto sobre a crise da formação de professores, o contato com a escola e a regência de sala são fundamentais na formação inicial de professores:

A maior parte dos licenciandos apontou a participação em tais experiências como decisiva em sua opção pela profissão de professor, em função de uma maior respeitabilidade que passam a conferir ao trabalho docente ao vivenciar a complexidade dos desafios do fazer pedagógico e da descoberta do prazer proporcionado pelas relações pessoais que a dinâmica de sala de aula oportuniza.

É nessa opção que começa a evidenciar-se o caráter contrastivo e relacional do conceito de identidade e mais especificamente da noção de identidade profissional docente, pois é a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. Tal constatação inevitavelmente nos faz pensar na inadequação dos cursos de formação inicial de professores do Brasil e de outros países, em que o estudante é capaz de concluir seu percurso na instituição formadora sem nunca ter assumido efetivamente o papel docente.

Algumas instituições tentam atenuar a ausência da escola como espaço de formação de futuros professores, estimulando e realizando convênios de extensão. Apesar de louváveis, os programas de extensão que observamos, geralmente, prestam serviços à comunidade (ou cidade) não escolar. Isto é, não se realizam em espaços escolares. Deparamo-nos com apenas uma exceção, em que o centro universitário tinha convênio com a secretaria de educação do município.

Essas características resultam das ações que têm sido implementadas pelas instituições orientadas pela manutenção do lucro (ou necessidade de redução dos custos nas IES públicas e privadas), em um momento em que se acirra a competição entre elas em torno da conquista do “aluno-cliente”, tendo em vista o crescente desinteresse dos jovens pelo magistério. A associação desses dois fatores tem determinado muitas das práticas de gestão nos cursos de licenciatura. Esse problema afeta todas as licenciaturas no Estado de São Paulo, mas, em especial, os cursos localizados na grande São Paulo e em grandes centros urbanos, onde a competição é mais acirrada.

O desinteresse dos jovens pelo magistério tem levado à redução do número de matrículas nas licenciaturas, de modo que o que se evidencia nas instituições privadas é a impossibilidade de manutenção financeira de cursos com pouquíssimos alunos. O magistério mantém-se, entre a maioria dos jovens brasileiros, como uma carreira pouco atrativa diante de outras que também exigem a formação em nível superior. Estudo sobre a atratividade da carreira docente realizado pela Fundação Victor Civita (2009) demonstra que os cursos mais desejados pelos alunos das escolas públicas são direito, administração e engenharia e, pelos alunos das escolas privadas, direito, engenharia e medicina. A escolha da docência (pedagogia ou licenciatura) foi feita por apenas 2% dos jovens. A pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita se baseou em 1501 questionários respondidos por jovens que cursavam o 3º ano do ensino médio, em 10 escolas públicas e 8 privadas, situadas nas cinco regiões brasileiras, além do depoimento de 193 alunos que participaram de grupos de discussão.

O desprestígio dos cursos de formação de professores está associado à própria desvalorização do magistério como profissão e exigiria o enfrentamento dos problemas que

determinam essa desvalorização, entre eles, os baixos salários, a ausência de carreiras atrativas e as péssimas condições de trabalho.

Enquanto isso não ocorre, as instituições impõem metas mínimas para a autorização de funcionamento de novas turmas. O critério é a viabilidade financeira dos cursos. A dificuldade em conseguir alunos e mantê-los até o final do curso explica também o fato de as instituições de ensino superior (com exceções) oferecerem licenciaturas dentro da carga horária mínima, conforme indicada nas diretrizes curriculares, sem considerar que esse tempo mínimo, nas condições em que ocorre, pode não ser suficiente para formar um professor. O que observamos, por meio de alguns depoimentos, é que esse problema nem é discutido nesses termos no interior das instituições de ensino superior, e sim em termos de “cumprir a legislação federal”, pois pode haver perdas (desistência de alunos) se as instituições se diferenciarem muito do que acontece no geral, ou seja, oferecerem cursos mais longos.

Ainda que os entrevistados reconheçam a perda havida em termos de formação, em cursos que reduziram sua carga horária total, permanece a determinação do mercado competitivo, no qual o aluno-cliente vai buscar o menor investimento com maior “retorno”, entendido como credenciamento mais rápido para que ele esteja apto a disputar vagas no mercado de trabalho.

O CAPITAL RENTISTA VS. O ACADÊMICO COMO DETERMINANTES DA FORMAÇÃO: ASPECTOS PARA UMA DISCUSSÃO

A contratação de jornadas de trabalho flexíveis se associa a outras práticas de gestão mais “flexíveis” que podem aprofundar as condições precarizadas de trabalho dos educadores (professores e coordenadores). É o que ocorre com a flexibilização curricular (prevista na legislação em vigor) que, aplicada aos momentos em que o número de matrículas em cada um dos cursos é muito pequeno, se transforma no compartilhamento de grades curriculares de cursos diferentes, permitindo às instituições racionalizarem os espaços físicos, o tempo e os salários de professores.

Dentre as consequências mais graves para a formação de professores, destacamos a manutenção de duas tendências históricas: a desvalorização das licenciaturas diante dos

bacharelados e a ausência de espaços e tempos formativos nos quais as particularidades da profissão, dos saberes e fazeres docentes sejam valorizadas e respeitadas.

Esses aspectos articulados a partir das determinações rentistas impedem que se realize uma formação docente científica e culturalmente mais ampla. A qual formação nos referimos, tendo em vista a impossibilidade de ela se realizar integralmente na sociedade em que estamos inseridos?

A formação humana é inconclusa, contínua, se realiza ao longo de toda a vida à medida que o ser objetiva a riqueza historicamente produzida e se apropria dela. No sistema do capital, tanto a apropriação quanto a objetivação se realizam sob o domínio de mediações de segunda ordem, alienantes. Conforme Mészáros (2007),

O grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na alienação de mediações de segunda ordem que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se as “personificações do capital”. De fato o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital (MÉSZÁROS, 2007, p. 220-221).

Com base em Mészáros, compreendemos que as mediações de segunda ordem alienantes se referem ao processo de reprodução ampliada do capital, que exige que todos os indivíduos assumam, como finalidade pessoal, os valores que, na verdade, são fundamentais para a manutenção do capital e não dos seres humanos, individual e coletivamente considerados. Esses valores, historicamente, podem ter sido personalizados no empresário, no *self made man*, ou no tecnocrata (funcionário de escalões diretivos das empresas, ou de governos – Estado). De qualquer forma, o processo se refere à apropriação de valores do capital, como se fossem próprios, do trabalho. Diz respeito, portanto, ao processo de formação alienada.

Na atualidade, a formação unilateral, alienada, pensada no âmbito da reprodução do capital, é a formação para o trabalho em uma sociedade do desemprego. Esses aspectos estão presentes nas políticas de formação de

professores. Por exemplo, na manutenção de uma carga horária mínima nos cursos de licenciaturas, na formação pelas competências e na “flexibilização curricular”.

Pelo fato de recortarmos, como objeto de estudo, a formação realizada no ensino superior formal, esta se radica na contradição posta à formação universitária e burguesa constituída sob os Estados nacionais com o objetivo de formar a elite letrada e dirigente.

A universidade foi lugar privilegiado de formação das elites dirigentes, que desfrutavam desse espaço de “cultura elevada”, a partir do que pensavam sobre os problemas nacionais. Essa formação universitária propiciaria ao aluno o contato com a ciência, a tecnologia, a filosofia e a arte, os movimentos estudantis, a prestação de serviços comunitários, introduzindo o jovem da elite de forma mais aprofundada na cultura produzida ao longo da história, nos problemas do seu tempo e nas ações políticas, científicas e culturais demandadas por esses problemas, ainda que dentro dos limites alienantes já tratados acima.

A referência a essa significação social da universidade resulta, hoje, na ideia de que a qualidade da formação universitária reside na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Destaque-se que esse ideal sobrevive, com raras exceções, como simulacro, tendo em vista os processos acima abordados. Mas não podemos esquecer que essa mesma universidade “burguesa” foi palco de importantes lutas políticas e da formação de intelectuais de “esquerda”. Basta lembrar a ação truculenta dos diferentes regimes militares na América Latina contra professores e estudantes universitários. No entanto, também não podemos esquecer que muitos quadros de governos foram e continuam sendo recrutados nas universidades.

A constituição contraditória da universidade sob os estados nacional-burgueses também teve como finalidade a formação *para* o trabalho estranhado e abstrato, necessário à reprodução do capital. Dessa forma, essa instituição historicamente se empobreceu, visto que tomar os conhecimentos e a formação somente pela perspectiva do capital é tomar essa esfera social por aspectos isolados, e não pela totalidade da sua constituição histórica. Instituído o fundamento imediato e pragmático na universidade, a tendência foi o esvaziamento na sua possibilidade de realizar uma formação ampla. Não temos a

ilusão de que as instituições de ensino superior possam apresentar práticas formativas para além da realidade em que se inserem. Mas não podemos deixar de considerar a potencialidade posta na universidade burguesa, relacionada à formação cultural que o jovem pode obter no ensino superior.

Se considerarmos apenas as promessas da universidade burguesa, a participação do jovem no ensino superior poderia se configurar em um momento importante da passagem de sua condição de ser singular para a de “membro do gênero humano”, ainda que em uma genericidade para-si alienada. Por genericidade para-si, compreendemos as práticas sociais objetivadas na ciência, tecnologia, filosofia e arte.

Não estamos considerando a formação a partir de uma ilusão iluminista, segundo a qual bastaria o contato com a cultura sintetizada nas ciências, na arte e na filosofia, para que se realize a formação integral. Em relações alienadas, não basta a posse de determinados saberes, tendo em vista, também, que a distribuição desses conhecimentos se condiciona à reprodução da divisão de classes. No entanto, não estão eliminadas as possibilidades de a apropriação dessa cultura gerar, nos futuros professores, um certo grau de liberdade das hierarquias e controles alienantes, criados e reproduzidos na sociedade de classes. Como afirma Newton Duarte (1993, p.144), citando Heller (1982, p.11), essa capacidade depende “da relação que o indivíduo mantém com o não cotidiano, isto é, com as diversas objetivações genéricas para-si”. Daí a importância que a formação universitária pode ter na formação dos futuros professores.

Desconsiderar essa possibilidade posta nos processos de formação no ensino superior é correr o risco de aprofundar o esvaziamento da significação dada à formação no ensino superior e que se constituiu historicamente no embate de classes.

É com base na existência dessas possibilidades que foi possível identificar os limites postos à formação inicial de professores, realizada no ensino superior. Essas mesmas possibilidades é que nos permitem afirmar a necessidade urgente, já apontada por tantos outros educadores, de valorização do professor, que se expressa desde a sua formação inicial, em cursos que considerem a complexidade e a amplitude exigidas nesse processo.

Referências

- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **A universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 211-223.
- _____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **A universidade em ruínas na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDS, 2001. p. 211-222.
- CHESNAIS, François. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- _____. (Coord.). **A mundialização financeira**. Gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1998.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Luiz Antonio. Critérios de Avaliação e credenciamento do ensino superior: Brasil e Argentina. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **O ensino superior e o mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. p. 17-51.
- DIEESE - Departamento Intersical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Informativo da Subseção DIEESE – ANDES-SN. **Perfil dos Professores de Instituições de Ensino Superior Privado**, ano 1, n. 01, jan. 2011.
- DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- FUNDAÇÃO VITOR CIVITA; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A atratividade da carreira docente**. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividade-carreira.shtml?page=3>>. Acesso em: 20 dez. 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GATTI, B.; NUNES, M.M.R. (Org.). **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.
- HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, p. 171-183, abr. 2002.
- MÉSZÁROS, Istvan. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. O socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MONFREDINI, Ivanise. As Licenciaturas no Estado de São

Paulo. In: CONGRESSO NACIONAL DAS LICENCIATURAS: CIÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM, 1., 2007, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: Mackenzie, 2007. p. 1.

_____.; SILVA, A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica no Ensino Superior: o Estado de São Paulo. **Notandum**, São Paulo: USP, v.1, p. 61-70, 2011.

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

TONET, Ivo. **Educação e formação humana.** Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 26 set. 2011.

Documentos/estatísticas

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 27 abr. 2012.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

Leis e decretos

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996.

_____. Decreto Lei 2.207, de 15 de abril de 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 n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 189, n. 4, t. 2, p. 2717-2751, abr. 1997.

_____. Decreto Lei 5.773, de 09 de maio de 2006. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2006.