



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

## **A formação inicial de professores na Unesp:** perspectivas dos cursos de licenciatura a partir das políticas da universidade

Maria de Lourdes Spazziani

**Como citar:** SPAZZIANI, Maria de Lourdes. A formação inicial de professores na Unesp: perspectivas dos cursos de licenciatura a partir das políticas da universidade. *In:* PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 39-56.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6.p39-56>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

## *Capítulo 3*

# **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNESP: PERSPECTIVAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA A PARTIR DAS POLÍTICAS DA UNIVERSIDADE**

*Maria de Lourdes SPAZZIANI*

### **INTRODUÇÃO**

A formação de professores para a educação básica se constitui em um dos principais desafios das sociedades modernas, especialmente a brasileira. Quer seja, pela importância da educação básica, sem precedentes na breve história da modernidade, para inserção social e qualificada das pessoas nos diferentes contextos. Quer seja, pela ausência de fundamentos e práticas efetivas direcionadas à formação profissional docente nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em vigor nas instituições de ensino superior, identificadas em inúmeros e exaustivos estudos e pesquisas.

Segundo Gatti (2015) a deficiência na formação dos professores brasileiros vai além da falta de diploma, pois os cursos não estão oferecendo formação adequada. “É um curso que foi encurtado e que dentro das universidades não recebe a atenção que deveria ter. Parece que qualquer um pode ser professor e não é qualquer um que pode ser professor”. Para a especialista em formação docente, a maioria dos cursos de licenciatura está muito longe da experiência da sala de aula e se preocupa em dar apenas os conteúdos disciplinares que o professor vai abordar em sala de aula.

Na verdade, os especialistas da área indicam que a relevância dos cursos de licenciatura está justamente na articulação de dimensões teórica e prática com a ética, a política e a social e na formação crítica do profissional. No entanto, o que tem fundamentado a constituição e a prática dos profissionais no exercício na docência são as vivências pedagógicas no papel de docente ou as memórias enquanto aluno.

As primeiras iniciativas de constituir um processo formativo diferenciado para os que atuavam como professor data, no contexto brasileiro, dos anos 1930. A formação pedagógica limitava-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), às vezes, acrescida de legislação e administração educacional (BRZEZINSKI, 2012).

As profundas transformações no modelo socioeconômico, decorrentes da crise mundial da economia capitalista, marcada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque e a conseqüente crise cafeeira no Brasil, resultou em um modelo de substituição de importações (VEIGA, 1997), desencadeamento da Revolução de 1930, reorganização das forças econômicas e políticas e o Brasil assumiu o modo capitalista de produção. Diante desse novo cenário a elite econômica emergente da sociedade brasileira passa a exigir mão de obra especializada e, para tanto, há a necessidade de se investir na educação. A criação dos Institutos de Educação é incentivada para oferecer a formação de professores primários, secundários e especializados. Saviani (2008) destaca que à formação dos bacharéis foram acrescidas disciplinas como Didática Geral e Didática Especial, sem alterar o perfil esperado dos profissionais.

Assim, os primeiros cursos de formação de professores direcionados a licenciatura, surgem no Brasil nos anos 1930 com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Ou seja, entre 1931 a 1939 houve incorporação em cursos direcionados aos bacharéis de disciplinas voltadas ao processo de formação de professores (FERREIRA, 2003).

Candau (1987) destaca que os cursos de formação de professores seguem, já na sua origem, diferentes correntes pedagógicas, de acordo com as políticas educacionais. Em alguns casos evidencia-se tendência autoritária, em outros liberal, especialmente entre São Paulo e o antigo Distrito Federal.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras na Universidade do Rio de Janeiro, em 1931, seria responsável pela qualificação de profissionais para exercer o magistério, com um currículo que atendesse as exigências do momento. No governo de Vargas, em 1937, a Universidade do Brasil, por meio da recém-criada Faculdade Nacional de Educação, propôs o curso de Bacharel em Pedagogia, que, acrescido de disciplinas de Didática no 4º ano, daria o título de licenciado para o exercício do magistério, emergindo daí o chamado esquema 3+1.

Esse modelo foi, segundo Silva (2003), fortemente criticado por dicotomizar os saberes científicos e pedagógicos, principalmente porque os cursos oferecidos eram compostos por três anos de disciplinas específicas das áreas de conhecimento da formação e um ano de disciplinas pedagógicas. Isso tem reconhecida repercussão, ainda hoje, na fragmentação entre os conhecimentos da teoria e da prática, culminando no que Pimenta (1995) considera ser a expressão mais radical dessa visão de que “na prática a teoria é outra”. Tal constatação também está presente na pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009), que retrata algumas carências na formação de professores em cursos de licenciatura. Dentre os problemas evidenciados, cita o currículo fragmentado e o conjunto disciplinar disperso, o predomínio de abordagens descritivas e a ausência da articulação entre a teoria e as práticas, bem como a abordagem superficial dos conteúdos de determinadas disciplinas, decorrente da frágil associação destes com as práticas docentes.

As mudanças sociais e políticas ocorridas, no país, a partir da década de 1950 e mesmo as leis nacionais da educação e suas respectivas diretrizes e resoluções não são capazes de transformações significativas nos modelos pedagógicos dos cursos de licenciatura estabelecidos nas instituições de ensino superior.

A constatação dessa inércia nos projetos de cursos e as evidências de que mudanças eram necessárias se desencadeiam a partir da década de 1960, por meio de amplas discussões no seio das universidades brasileiras com a participação de toda comunidade universitária, objetivando traçar os rumos a serem seguidos pela educação superior. Os percalços das legislações que tratam da formação de professores, a necessidade de democratização do acesso à educação básica e as demandas dos estudos da área indicam os descompassos dos modelos de formação existentes e reforçam

o crescimento dos movimentos sociais organizados reivindicando severas reformulações dos cursos de formação de professores no Brasil, tendo como alicerce a reformulação dos cursos de Pedagogia, e posteriormente das Licenciaturas em geral.

A matriz curricular fundamentada no modelo da década de 1930 permaneceu em vigor até a aprovação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta Lei determina que a formação docente para a educação básica aconteça em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais a oferta em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2016a). Novas medidas são tomadas em nível federal com o intuito de redirecionar o sistema educacional no país. São medidas que buscam definir uma política educacional com interesses próprios que o momento requer, podendo se destacar neste conjunto de medidas, as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que têm como ponto principal a realização de um diagnóstico da situação em que se encontra a educação brasileira quanto ao processo de formação de professores, evidenciando que os problemas da educação básica existem em função da má-formação do professor que ali atua (BRASIL, 2002).

De acordo com Brzezinski (2012, p. 19) esse processo marca “o início do desatrelamento das amarras oficiais”. Nele continham as exigências feitas pelos educadores ao Estado apresentando como proposta, em linhas gerais, que

[...] todos os cursos de Licenciaturas deveriam ter uma base comum nacional, uma vez que o objetivo maior era formar professores. O exercício da docência expressaria a base da identidade profissional de todo educador (BRZEZINSKI, 2012, p. 21).

No que diz respeito à base comum nacional no processo de formação de professores, defendida há tempos pelos pesquisadores da área, não como retorno ao modelo de currículo mínimo e, sim, como uma concepção em que o trabalho docente é base da formação do profissional da educação que atua no ensino fundamental e médio. Esta base comum será aplicada em cada instituição, de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (BRZEZINSKI, 1996, p. 23).

A universalização do acesso à educação aponta para a necessidade de uma formação direcionada à construção da cidadania e, para que essa tarefa seja executada, faz-se necessário que os professores de todos os segmentos da educação básica recebam uma formação cultural sólida capaz de auxiliá-lo nessa construção.

Como observam os estudiosos da problemática (GATTI,1997; BRZEZINSKI,1996; PEREIRA, 2000) são inúmeros os percalços que envolvem a profissão docente no Brasil, chegando a exceder os próprios limites dos cursos de formação acadêmica. Tudo isso emana uma série de problemas com consequências graves para os cursos de licenciatura, merecendo destaque a mudança evidenciada no perfil do aluno que busca seguir o magistério.

É importante que se considere alguns dilemas enfrentados pelos cursos de licenciatura desde suas origens e que até hoje não encontraram soluções satisfatórias, e um deles diz respeito a não superação do chamado esquema 3+1. Outro problema diz respeito à dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura. Na grande maioria das universidades brasileiras persistem, dentro do mesmo curso, essas duas modalidades de formação, o que faz com que a instituição assuma o objetivo de, além de formar professores, formar, também, e com mais ênfase, o pesquisador.

Autores como Candau (1987); Gatti (1997); Freitas (1999) acusam a valorização do bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador, e um certo descaso com a licenciatura por sua vinculação com a formação do professor. Reflete, desse modo, interesse menor para as questões relacionadas ao ensino, mais especificamente, ao ensino fundamental e médio para os quais são titulados.

As reformas nos projetos dos cursos de graduação se viabilizam efetivamente a partir de 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação e, nos anos subsequentes, com aprovação das diretrizes para os cursos de licenciaturas (GATTI, 2010).

Nesta breve perspectiva histórica, Saviani (2008) destaca que as sucessivas mudanças implantadas no processo de formação docente mostram um quadro de avanços e retrocessos. As questões pedagógicas, antes inexistentes, transpõem-se lentamente até assumirem a centralidade nos

ensaios de reformas da década de 1930, embora até hoje não tenha sido encontrado um encaminhamento satisfatório. É evidente ainda a precariedade das políticas formativas, cujas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão consistente de preparação docente para fazer frente os problemas da educação escolar em nosso país. Em face dessa problemática é importante analisar como a Universidade Estadual Paulista (Unesp) se situa nesse contexto, uma vez que no estado de São Paulo, é a universidade pública que responde pelo maior número de vagas e formandos neste campo. Este texto apresenta e discute as características dos cursos de licenciaturas da Unesp e as perspectivas e desafios da política universitária para esta área.

### OS CURSOS DE LICENCIATURA NA UNESP

A Unesp atualmente atende mais de 50 mil alunos, sendo 37 mil na graduação e 13 mil na pós-graduação. É a segunda maior universidade pública em número de cursos de graduação (134) e de pós-graduação (141 programas) e é responsável por cerca 22% da produção científica do Estado de São Paulo e 8% da produção do Brasil.

A destacada produção científica tem contribuído para o posicionamento da Unesp em diversos *rankings*, sendo, por exemplo, a primeira no país entre as universidades com idade de até 40 anos (DURIGAN, 2016, p. 1).

Em sua criação, no ano de 1976, a Unesp foi constituída principalmente pelo agrupamento das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras isoladas do interior do estado que procuravam atender a demanda para formação de professores para atuar na educação básica. Ou seja, haviam 19 cursos destinados a formar licenciados, conforme demonstrado na Figura 1, distribuídos em oito cidades. Após 40 anos, a universidade amplia a oferta com mais 29 cursos, totalizando 48 cursos em 15 cidades, sendo 13 do interior, uma do litoral e na capital do estado de São Paulo.

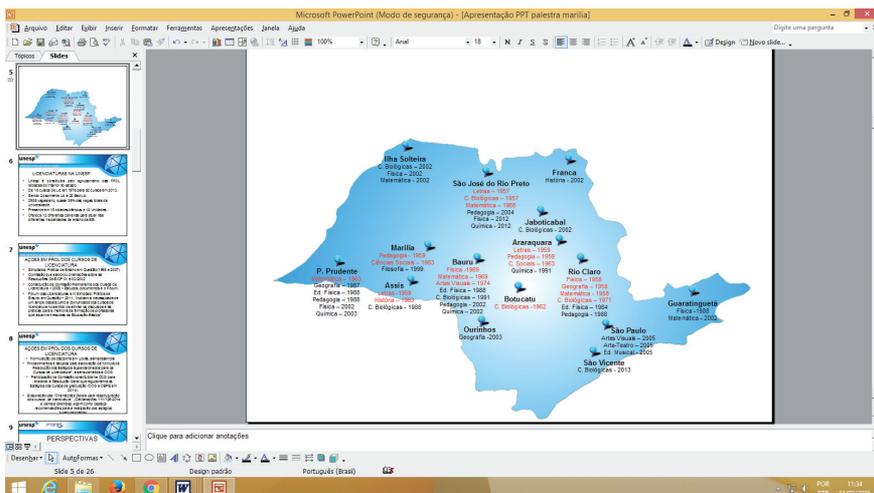


Figura 1 - Cursos de Licenciatura na Unesp

Fonte: Sérgio Henrique Carregari/ Programas Especiais- Pró-reitoria de Graduação da Unesp

OBS.: Em vermelho os cursos existentes antes de 1976

Em 2015, ofereceu 7620 vagas no vestibular para 183 cursos/entradas de graduação, em três modalidades: Bacharelado (Bac), Bacharelado/Licenciatura (Bac./Lic.) e Licenciatura (Lic.), sendo 3.557 no período integral, 2.474 no noturno, 839 no diurno, 500 no matutino e matutino/vespertino e 250 no vespertino e vespertino/noturno. Cerca de 60% das vagas são oferecidas em cursos de Bac., pouco mais de 22% em cursos de Bac/Lic e 17% em cursos somente de Lic. (ZAMBELO; SPAZZIANI; BARRETO, 2016)

Considerando o número de entradas nos 48 cursos que possuem opção para formação de professores, tem-se 37 cursos Bac./Lic. e 31 Lic. Os Bac./Lic. formam profissionais de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química com 1685 vagas sendo 535 no período integral, 295 no diurno, 140 no matutino, 630 no período noturno e 85 no vespertino/noturno, oferecidos em 14 cidades: Araraquara (4), Assis (1), Bauru (6), Botucatu (1), Franca (2), Guaratinguetá (1), Ilha Solteira (1), Jaboticabal (1), Marília (3), Ourinhos (2), Presidente Prudente (4), Rio Claro (6), São José do Rio Preto (4), São Paulo (1). As 31 possibili-

dades de ingresso em cursos de Licenciatura, aqui definidos como aqueles cuja entrada pelo vestibular possibilita exclusivamente a formação como professores da educação básica, cobrem as seguintes áreas: Arte-Teatro, Ciências Biológicas, Educação Musical, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Em 2015 foram oferecidas 1303 vagas sendo 969 no período noturno, 195 no matutino, 104 no diurno e 35 no vespertino. Estes cursos de Licenciatura são oferecidos em 12 cidades: Araraquara (3), Assis (4), Bauru (3), Botucatu (1), Guaratinguetá (1), Ilha Solteira (2), Marília (2), Presidente Prudente (6), Rio Claro (2), São José do Rio Preto (4), São Paulo (2) e São Vicente (1).

Em 2012 vários cursos de licenciatura foram reestruturados contemplando as duas modalidades: bacharelado e licenciatura, resultando na Tabela 1. Ou seja, em síntese a Unesp disponibiliza 68 entradas de cursos para formar professores em 12 diferentes carreiras para atuar na educação básica, com 2985 vagas/ano, quase 39% das vagas totais da universidade, presentes em 15 cidades/câmpus e 18 unidades universitárias. Ou seja, é a universidade pública do estado de São Paulo que mais contribui com a formação de professores, portanto, as políticas da universidade no campo da formação de professores têm inegável importância no cenário paulista e brasileiro. É o que destacaremos no próximo item deste artigo.

Tabela 1: Cursos de formação de professores da Unesp distribuídos por período, modalidade e localização.

<b>Curso</b>	<b>Período</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Unidade/Cidade</b>
Artes Visuais	Diurno	Bach/Lic	IA/São Paulo
Artes Visuais	Noturno	Bach/Lic	FAAC/ Bauru
Educação Artística/Artes Visuais)	Noturno	Licenciatura	FAAC/Bauru
Educação Musical	Diurno	Licenciatura	IA/São Paulo
Ciências Biológicas	Integral	Bach/Lic	IBILCE/S.J.Rio Preto
Ciências Biológicas	Integral	Bach/Lic	FCL/ Assis
Ciências Biológicas	Integral	Bach/Lic	FC/ Bauru
Ciências Biológicas	Integral	Bach/Lic	IB/ Botucatu
Ciências Biológicas	Noturno	Bach/Lic	FEIS/Ilha Solteira
Ciências Biológicas	Noturno	Bach/Lic	FCAVJ/Jaboticabal
Ciências Biológicas	Integral	Bach/Lic	IB/ Rio Claro
Ciências Biológicas	Noturno	Bach/Lic	IB/ Rio Claro
Ciências Biológicas	Noturno	Licenciatura	CLP/São Vicente
Ciências Biológicas	Noturno	Licenciatura	FC/ Bauru

Ciências Biológicas	Noturno	Licenciatura	IB/ Botucatu
Ciências Sociais	Diurno	Bach/Lic	FCL/Araraquara
Ciências Sociais	Noturno	Bach/Lic	FCL/Araraquara
Ciências Sociais	Matutino	Bach/Lic	FFC/ Marília
Ciências Sociais	Noturno	Bach/Lic	FFC/ Marília
Educação Física	Integral	Bach/Lic	FC/ Bauru
Educação Física	Noturno	Bach/Lic	FC/ Bauru
Educação Física	Diurno	Bach/Lic	FCT/ Pres. Prudente
Educação Física	Noturno	Bach/Lic	FCT/ Pres. Prudente
Educação Física	Integral	Bach/Lic	IB/ Rio Claro
Filosofia	Noturno	Bach/Lic	FFC/ Marília
Física	Integral	Bach/Lic	IGCE/ Rio Claro
Física	Noturno	Bach/Lic	FEG/Guaratinguetá
Física	Noturno	Bach/Lic	FC/ Bauru
Física	Integral	Bach/Lic	IBILCE/S.J.Rio Preto
Física	Noturno	Licenciatura	FCT/ Pres. Prudente
Física	Noturno	Licenciatura	FEIS/ Ilha Solteira
Geografia	Noturno	Bach/Lic	Ourinhos
Geografia	Diurno	Bach/Lic	Ourinhos
Geografia	Matutino	Bach/Lic	FCT/ Pres. Prudente
Geografia	Noturno	Bach/Lic	FCT/ Pres. Prudente
Geografia	Integral	Bach/Lic	IGCE/ Rio Claro
Geografia	Noturno	Licenciatura	IGCE/ Rio Claro
História	Matutino	Licenciatura	FCL/ Assis
História	Noturno	Licenciatura	FCL/ Assis
História	Diurno	Bach/Lic	FCHS/ Franca
História	Noturno	Bach/Lic	FCHS/ Franca
Letras	Diurno	Licenciatura	IBILCE/ S.J.Rio Preto
Letras	Noturno	Licenciatura	IBILCE/ S.J.Rio Preto
Letras	Matutino	Licenciatura	FCL/ Assis
Letras	Noturno	Licenciatura	FCL/ Assis
Letras	Diurno	Bach/Lic	FCL/ Araraquara
Letras	Noturno	Bach/Lic	FCL/ Araraquara
Matemática	Diurno	Bach/Lic	IBILCE/ S.J. Rio Preto
Matemática	Integral	Bach/Lic	IGCE/ Rio Claro
Matemática	Noturno	Licenciatura	IBILCE/S.J. Rio Preto
Matemática	Noturno	Licenciatura	FC/ Bauru
Matemática	Noturno	Licenciatura	FEG/ Guaratinguetá
Matemática	Noturno	Licenciatura	FEIS/ Ilha Solteira
Matemática	Matutino	Licenciatura	FCT/ Pres.Prudente
Matemática	Noturno	Licenciatura	FCT/ Pres.Prudente
Pedagogia	Noturno	Licenciatura	IBILCE/ S.J. Rio Preto

Pedagogia	Diurno	Licenciatura	FCL/ Araraquara
Pedagogia	Noturno	Licenciatura	FCL/ Araraquara
Pedagogia	Noturno	Licenciatura	FC/ Bauru
Pedagogia	Matutino	Licenciatura	FFC/ Marília
Pedagogia	Noturno	Licenciatura	FFC/ Marília
Pedagogia	Vespertino	Licenciatura	FCT/ Pres. Prudente
Pedagogia	Noturno	Licenciatura	FCT/ Pres/ Prudente
Pedagogia	Noturno	Licenciatura	IB/ Rio Claro
Química	Noturno	Licenciatura	IQ/ Araraquara
Química	Noturno	Licenciatura	FCT/ Pres. Prudente
Química	Integral	Bach/Lic	IBILCE/ S.J. Rio Preto
Química	Noturno	Bach/Lic	FC/ Bauru

Fonte: Dados fornecidos pela Assistência Técnica da Pró-reitoria de Graduação

### **AS POLÍTICAS UNIVERSITÁRIAS EM PROL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação de professores, como uma área estratégica para o desenvolvimento de qualquer país no contexto da modernidade, implica investimentos em recursos humanos, financeiros e político-pedagógicos de enorme envergadura. No contexto histórico percebe-se a ampliação do campo da educação, especialmente dos programas direcionados à melhoria da qualificação de professores no país. Entretanto, podemos dizer que temos muito caminho a ser percorrido, quer seja nas políticas públicas, quer seja nas políticas das instituições que atuam na educação básica oferecendo o serviço ou formando os quadros de profissionais.

Gatti (2009) ao revelar a situação ainda precária dos cursos de formação de professores no Brasil, expõe os desafios das políticas universitárias em prol da formação de professores.

Do governo federal resultaram, nas últimas duas décadas, políticas destinadas a incrementar este campo de formação de professores, por meio das deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos inúmeros programas do MEC e da Capes, entre outras medidas, que tem refletido no interior das IES em reformas ou reestruturações de seus cursos de formação de professores, especialmente a partir de 2002, com as Resoluções CP/CNE nº 001 e nº 002.

A recente trajetória da Unesp, enquanto instituição universitária que desponta, tendo como parâmetros as bem sucedidas universidades estaduais paulistas, a Usp e a Unicamp, tem entre seus desafios constituir sua identidade advinda da diversidade de campus distribuídos por todo estado, coordenar e articular os diversos cursos existentes, que emergiram com histórias e trajetórias díspares, e não é tarefa pouca.

Os documentos elaborados, especialmente a partir da mais recente lei nacional da educação, por comissões centrais da universidade para tratar de políticas de gestão, impactam e indicam alguns (des)caminhos para os cursos de formação de professores.

O documento Regulamentação do Artigo 57 da LDB aprovado em 1998 (UNESP, 2016) é um dos mais polêmicos e emblemáticos no interior da universidade, e traz interpretações e diretrizes para serem implementadas em toda a instituição. Além do objetivo central de regulamentar a obrigatoriedade das 8 horas de aula semanais para cada docente contratado, apresenta uma série de determinações, sendo aquela que mais impacta o campo da formação de professores o item 4.3.3, que trata dos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura, e diz que

[...] na Prática de Ensino, a parte teórica ministrada em sala de aula (limitada a 25% do total) deve ser integralmente computada para efeito do cálculo de no mínimo 8 horas-aula e a parte restante, referente ao estágio supervisionado propriamente dito, deve ser computada até o limite máximo de 20% (p. 6).

Na prática isso equivale a dizer que parte do estágio obrigatório não é de responsabilidade da universidade e, portanto, por indicação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) aprovado nas instâncias colegiadas, no melhor dos cálculos, mais de 50% das atividades de estágio realizadas pelos futuros professores nas chamadas Práticas de Ensino, indicadas para a articulação teoria/prática, são deixadas sem supervisão e acompanhamento direto e específico da instituição. Pode-se entender que neste cenário caberia a quem a responsabilidade pela qualidade desta maior parte do estágio obrigatório necessário para o exercício e a formação profissional? Aos estudantes? Às escolas onde se realiza o estágio? Ao profissional que recebe o estagiário?

Esta fórmula que determina como realizar o estágio obrigatório tem sido arduamente criticada pela comunidade de professores da universidade que atuam diretamente na formação de professores, com manifestações em momentos subsequentes contra esta interpretação e determinação institucional por meio de documentos oriundos dos três simpósios: “A prática de ensino em questão” e do “Fórum das Licenciaturas” (UNESP, 1993, 2009, 2011). Estes documentos vinculados à formação de professores, destacam a necessidade de que a disciplina Prática de Ensino (estágio curricular supervisionado) precisa ser alocada nos departamentos de Educação, além de valorizar o professor-colaborador, e a parceria com escolas e assegurar a efetivação dessa prática intencional e inovadora. Para tanto, indica-se a relação de corresponsabilidade entre o professor de Prática de Ensino e o professor da educação básica e o estabelecimento de convênios da Universidade com a Secretaria da Educação (UNESP, 1993).

Em 2007 realizou-se novo encontro com os professores de Prática de Ensino (Estágio Curricular Supervisionado) para discutir as principais dificuldades (UNESP, 2009). Constatou-se que havia falta de professores efetivos no cargo dessa disciplina; dificuldade para o manejo da carga horária do professor; secundarização da disciplina; e dificuldade na supervisão, entre outros problemas. Nota-se, neste documento, preocupação no sentido de aprimorar a formação de novos professores, valorizar a supervisão e o acompanhamento dos estágios pela universidade como momentos decisivos na construção de princípios, valores e atitudes para o exercício da profissão docente (UNESP, 2009, p.18). Também há indicações de redução do número de alunos para supervisão; da contratação de professores em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa; do apoio às atividades de estágio curricular supervisionado, uma vez que acontece fora do espaço da universidade; da implementação do seguro de vida contra acidentes pessoais aos docentes e estudantes envolvidos (SOUZA NETO; BENITES, 2013).

No Brasil, Gatti e Nunes (2009, p. 21) constataram, em estudo sobre a formação inicial de professores de Letras, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia, que o estágio não apresentava clareza no que diz respeito aos seus objetivos, exigências com relação à documentação, às formas de validação, aos convênios com as escolas, à supervisão etc. As autoras apontaram que “essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que,

ou são consideradas totalmente à parte do currículo, o que é um problema ou a sua realização é considerada um aspecto meramente formal”.

Assim, tem-se que um dos aspectos de relevância a ser tratado pela política universitária da Unesp está relacionado à reestruturação dos PPC de licenciatura, em especial a forma de estruturação e funcionamento dos Estágios Supervisionados.

Neste quesito, estudos realizados pela Comissão de Licenciaturas da Unesp (UNESP, 2011) evidenciam, sem nenhuma dúvida, a enorme diversidade no entendimento e, conseqüentemente, na organização destas atividades nos diversos cursos da instituição, contribuindo, muitas vezes, para dificultar a importância deste momento formativo e promover formas equivocadas de concepção e de funcionamento dos mesmos no interior dos PPC.

No documento do “I Fórum dos Cursos de Licenciatura” e o III Simpósio: prática de ensino em questão” (UNESP, 2011) aponta-se a urgente necessidade de que a instituição defina procedimentos e formas de realização e funcionamento dos cursos de graduação para formação de professores, com objetivo de sua valorização, sendo que o tratamento dos Estágios Supervisionados assume centralidade.

Além das já citadas deliberações do CNE, no cenário estadual emerge a deliberação CEE/SP 111/2012 (alterada pelas deliberações 126/2014 e 132/2015) que propõe em síntese, sem desconsiderar suas especificidades, a valorização dos cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior. Esta valorização envolve ampliação de carga horária dos cursos, definição clara de disciplinas e atividades diretamente relacionadas à formação pedagógica, formas de garantir que os estágios sejam efetivamente realizados em escolas de educação básica e acompanhados pelos docentes das IES, entre outras reestruturações.

A Pró-reitoria de Graduação (Prograd) da Unesp, em vista da quantidade de cursos destinados à formação docente e sua importância no contexto estadual, tem promovido, com maior ênfase a partir de 2009, ações para identificar e promover adequações e melhorias neste campo de formação, por meio da Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura.

Esta Comissão, assessora da Prograd, tem desde então realizado estudos e debates internos sobre os cursos de licenciatura da universidade,

produzido documentos e eventos, e participado ativamente de reuniões com os Conselhos de Educação nacional e estadual articulada às comissões da Unicamp e USP.

Estas demandas dos órgãos normativos reforçam a necessidade de mudanças nos PPC dos cursos da universidade, já identificadas nos documentos da comunidade acadêmica, especialmente, no que se refere a importância dos Estágios Supervisionados e a participação efetiva dos docentes da universidade para acompanhar o desenvolvimento destas atividades na escola de educação básica, conforme expresso no § 1º, Inciso II do artigo 3º da Lei do Estágio 11788/2008, quando diz:

O estágio como ato educativo escolar supervisionado deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008, p. 81).

O conhecimento que temos dos cursos de licenciatura no âmbito de nossa instituição, o compromisso de nosso papel na sociedade, a importância crescente da Unesp no cenário nacional e mundial deve, também, contribuir com uma política positiva de ampla valorização dos cursos de graduação, com consequências importantes e necessárias à formação de professores da educação básica.

## EM SÍNTESE

A qualidade da formação docente, para além do conhecimento teórico específico da área de atuação na educação básica, o qual, ademais é essencial, apresenta duas características também fundamentais: a apropriação dos conhecimentos didático-pedagógicos para atuação nas diferentes etapas de ensino e o aprendizado sobre as distintas formas de colocar em prática tais teorias. Nessa perspectiva, as disciplinas e atividades relacionadas à formação didático-pedagógica objetivam criar as condições para que a articulação teoria/prática se concretize no decorrer de todo o curso e em especial, exercitar tais possibilidades nas práticas cotidianas da escola, nos momentos do estágio supervisionado. Sendo que a realização do estágio

supervisionado oferece possibilidades para a formação de vínculos colaborativos e compartilhados entre a universidade e a escola (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Ignorar tais necessidades implica incorrer em ideias ainda bastante frequentes nos discursos de muitos professores universitários, como a de que ensinar é muito fácil, basta saber o conteúdo e ter um mínimo de teoria pedagógica. Ou mesmo, na crença de que os professores das escolas básicas possam assumir a tarefa da supervisão dos estágios sem a participação efetiva dos docentes do ensino superior. Isto é recorrente e evidencia o desconhecimento de toda uma área do saber, que nestas últimas três décadas revela que o ensino de conteúdos específicos não é suficiente para qualificar o profissional na profissão de professor (CARVALHO; GIL-PEREZ, 1992).

Nota-se que há um desenho diferente que deve percolar os PPC dos cursos de licenciatura da nossa universidade e com certeza, esta nova configuração se faz de grande importância, e de certa forma nos ajuda a enfrentar alguns dos desafios relacionados à melhoria da qualidade da educação básica brasileira, que é a formação dos professores por nós diplomados.

Para tanto, se faz necessário promover compreensão dos membros dos órgãos colegiados e da gestão da universidade sobre as especificidades que rondam este campo de formação e da sua importância na formação inicial dos profissionais da educação.

A constituição da Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura, os estudos, eventos e documentos produzidos indicam a necessidade de um amplo debate junto à comunidade sobre os cursos de licenciatura no sentido de alinhar os discursos e as práticas para a melhoria da formação de professores que atuam em escolas da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. *Estágios Supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394*, de 20 de dez. de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 10 de fev. de 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Lei n.º 4024*, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em 10 de fev. de 2016b.

BRASIL. Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, de 8 jul. 2014, seção I, pág. 81.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CANDAU, V. M. (Coord.). *Novos Rumos da Licenciatura*. Brasília, DF: INEP; PUC-RJ, 1987.

CARVALHO, A.M.P. *Prática de ensino: os estágios na formação do professor*. São Paulo: Pioneiras, 1985.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. As pesquisas em Ensino Influenciando a Formação de Professores. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. v.14, n.4, p. 247-252, 1992.

DURIGAN, J.C. *Unesp, 40 anos: jovem e bem-sucedida*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2016/02/1737422-unesp-40-anos-jovem-e-bem-sucedida.shtml>>. Acesso em: 12 fev 2016.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de Matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). *Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 19-50.

FREITAS, H. C. A Reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, n. 68. Campinas: CEDES. 1999.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados. 1997.

GATTI, B. A.; 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*. Coleção Textos FCC, n. 29, 2009.

- GATTI, B. A. *Licenciaturas não formam professores profissionais*, afirma pesquisadora. Acesso [<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/23/licenciaturas-nao-formam-professores-profissionais-afirma-pesquisadora.htm>] em 10/2/2015.
- GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, A. I. L. F.; DINIZ-PEREIRA, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-509.
- GUEDES, N. C.; FERREIRA, M. S. *História e Construção da Profissionalização nos Cursos de Licenciaturas*. Acesso [<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>] em 2 de fev. de 2016.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. D. *Formação de Professores-Pesquisa, Representação e Poder*. Belo Horizonte; Autêntica. 2000.
- PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de Professores*. Unidade Teoria e Prática? São Paulo, Cortez. 1995.
- PINHO, S. Z.; SPAZZIANI, M. L.; OLIVEIRA, J. B. B. *Estudos sobre o perfil dos ingressantes da Unesp*. Cultura Acadêmica: Editora Unesp, SP, 2016 (no prelo).
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)
- SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SOUZA NETO, S.; BENITES, L. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da Unesp de Rio Claro. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. n. 46, p. 2-22, set./dez., 2013.
- UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Memórias do I Fórum dos Cursos de Licenciatura da Unesp e III Simpósio: prática de ensino em questão, 2011.
- UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *I Simpósio de Licenciatura: prática de ensino em questão*. São Paulo (28 e 29/07/93). Documento Final, 1993.
- UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *II Simpósio de Licenciatura: prática de ensino em questão*. Memórias e síntese das discussões. São Paulo (22 e 23/09/07). Documento Final, 2009.
- UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Regulamentação do Artigo 57 da LDB*. Disponível em: [file:///C:/Users/Maria/Downloads/regulamentacao\\_art\\_57\\_ldb%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Maria/Downloads/regulamentacao_art_57_ldb%20(1).pdf)] Acesso em: 10 de fev. 2016.
- VEIGA, I. P. A. et al. *Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. Campinas: Papyrus, 1997.

