

**A POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

Joao Cardoso Palma Filho

Eixo 4 - Políticas de formação de professores  
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

O texto da presente comunicação trata de relato de investigação, realizada com a finalidade de discutir a situação atual, tanto no âmbito acadêmico como na esfera normativa, dos principais aspectos da política educacional voltada para a formação docente para exercício profissional na educação básica, em seus diferentes segmentos (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). A partir de um breve retrospecto fundamentado em pesquisas já realizadas e divulgadas em livros e revistas especializadas, por estudiosos da temática, entre outros, por Saviani (2008, 2009 e 2011, Gatti (2013). Trata-se de pesquisa focada em textos acadêmicos e também aqueles produzidos no âmbito normativo (pareceres, resoluções, deliberações e indicações) discutidas e aprovadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação e Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, no tocante a matéria em questão. O principal resultado apresentado pelo estudo é o de servir para embasar as discussões relacionadas com o tema na esfera do Conselho Estadual de Educação, bem como no Fórum Estadual de Educação, nos quais participo como Conselheiro e membro representante do próprio Conselho Estadual.

Eixo 4 - Políticas de Formação de Professores. Palavras-Chave Formação de Professores - Política Educacional -Esfera Normativa.

## A POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

João Cardoso Palma Filho. Universidade Estadual Paulista - UNESP -  
Instituto de Artes

### Introdução

O presente texto elaborado para ser apresentado no II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, a partir de um rápido retrospecto, discute a situação atual da formação docente para a educação básica em seus diferentes níveis e modalidades.

### Breve Retrospecto

Estudos realizados por Saviani (2008, 2009b, 2011a e 2011b) estabelecem uma sequência de seis momentos para a formação de professores para atuar na educação básica no Brasil.

De forma sucinta esses momentos caracterizam-se pelos seguintes aspectos:

1. 1827-1890: Ensaios intermitentes de formação de professores. O início desse período é marcado pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, decorrente de Decreto Imperial de 1827, primeira lei sobre Instrução Pública Nacional do Império do Brasil. Nas escolas existente é adotado o Método de Lancaster, que na Inglaterra era usado para alfabetizar as crianças pobres. O método foi sistematizado separadamente por André Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838). O Decreto Imperial estabelecia também que os próprios professores deveriam às suas expensas custear os estudos de formação. Portanto, não há que se falar de uma ação de formação pública. Embora fosse uma instrução dos pequenos precária, o método perdurou até 1890.
2. 1890-1932: O período é marcado pelo advento do modelo da Escola Normal e tem início com a reforma educacional paulista da escola normal, tendo como anexo a Escola Modelo, uma espécie de curso primário anexo, na qual os futuros professores exercitariam exercícios de prática docente. A nova instituição concebida por Caetano de Campo, no governo de Rangel Pestana servirá de modelo para reformas educacionais em outros estados da federação brasileira.

3. 1932-1939: Organização dos Institutos de Educação, estruturados a partir das reformas de Anísio Teixeira no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro) e de Fernando de Azevedo em São Paul
4. 1939-1971: Criação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais, já difundidas em todo o país, pelo menos, nos grandes centros urbanos. Como assinala Gatti (2013), a partir dos anos 1930, a legislação da época permite que os cursos de bacharelados também formem professores, mediante o acréscimo de um ano com disciplinas de natureza pedagógica a esses cursos, modelo que ficou conhecido como 3+1, que no meu entendimento perdura até os dias de hoje, embora as disciplinas pedagógicas se distribuam ao longo do curso (GATTI, 2013:22).
5. 1971-1996: A Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, também conhecido como Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, promulgada em plena vigência do Ato Institucional nº 5 e, portanto, com um Congresso Nacional tolhido em sua livre manifestação, ameaçados que estavam os parlamentares pelas cassações de mandatos, substituiu o modelo da Escola Normal pelas Habilitações Técnicas Específicas de Magistério, desse modo transformando o Curso Normal em uma modalidade de ensino técnico, situação que perdura até o ano de 1996. Todavia, algumas iniciativa estaduais a partir de 1986 procuraram melhorar a formação inicial para o exercício profissional na educação dos anos iniciais do ensino de 1º Grau. Uma dessas inovações ocorre no Estado de São Paulo, com a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. O Projeto de criação dos CEFAMs, iniciativa do Ministério da Educação, estimulava as unidades da federação a adotarem o novo modelo. No Caso do Estado de São Paulo, o curso foi criado para funcionar em tempo integral, com os alunos recebendo uma bolsa trabalho. O projeto pedagógico do curso contemplava, entre outras medidas, as seguintes:
  - a) Jornada de trabalho para os professores incluindo hora-aula, hora-atividade e hora de trabalho pedagógico;
  - b) Presença de um Coordenador Pedagógico;
  - c) Seleção de professores de acordo com as diretrizes do projeto do curso;
  - d) Orientação Técnica (OT) aos professores e coordenadores;
  - e) Reorganização do currículo, visando atingir um equilíbrio entre as f0 disciplinas do núcleo comum e as da parte diversificada;
  - f) Reorientação da prática de ensino e do estágio previstos, a partir do segundo ano do curso;

- g) Curso com quatro anos de duração;
- h) Ampliação da carga horária para período integral e introdução do “enriquecimento curricular”.

Cabe assinalar, que também no ano de 1986, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº 161 aprovou a reformulação do Curso de Pedagogia, passando a permitir que os mesmos pudessem oferecer também a formação docente para os anos iniciais do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série), atualmente 1ª a 5ª séries do ensino fundamental.

- 6. 1996-2006: Surgimento dos Institutos Superiores de Educação, das Escolas Normais Superiores e novas diretrizes curriculares para a organização dos cursos de pedagogia.

À guisa de conclusão desse breve histórico da formação docente em nosso país, fazemos nossas as palavras de Alarcão:

*A formação de professores (...) tem saltado de modelo em modelo, sem avaliações consistentes e sistemáticas que permitam analisá-los nos seus princípios, realizações, resultados e contextos. Tem oscilado ao sabor das ondas, direcionando-se ora para o saber, ora para o saber-fazer, como se estes dois não tivessem interligados, e tem valorizado mais a formação inicial ou a continuada como se as duas vertentes não constituíssem momentos numa continuidade de percursos. (apud: LEITE, Y. U. Ferrari in: PALMA FILHO, J. C. (organizador). **Pedagogia Cidadã - uma nova prática na formação do educador**. São Paulo: RETEC, 2007, p. 31.)*

#### **As políticas atuais de formação de professores**

Ao considerarmos a política de formação de professores explicitada pela legislação educacional a partir da LDB de 1996, bem como do Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei Federal nº 10.172), não podemos deixar de assinalar as tendências que vêm sendo observadas nessa área e principalmente as recomendações feitas pelos organismos internacionais (PALMA FILHO, 2007, p. 11).

Nesse sentido, para Torres (1998, p. 173):

*Muito do que podemos perceber como novas tendências no campo da formação docente são amiúde velhas tendências remoçadas pelas novas políticas educativas, ou mudanças de ênfase dentro de uma visão dicotômica e binária, que entende a política educativa como uma opção entre pares-escola versus universidade, educação de crianças versus educação de adultos, administrativo versus pedagógico, etc.*

Torres considera que tal lógica binária não escapa a formação docente.

Especificamente no campo da formação docente destaca alguns desses pares binários:

*Salários versus capacitação; conhecimento do professor versus aprendizagem do aluno; formação inicial versus capacitação em*

*serviço; professores versus tecnologia educativa; educação presencial versus educação a distância; saber geral (saber as matérias, saber os conteúdos) versus saber pedagógico; gestão administrativa versus gestão pedagógica; necessidades dos professores versus necessidades do currículo e da reforma educativa; modelo centralizado versus modelo descentralizado de formação docente (...)* (TORRES, 1998, p. 174).

No caso específico do Brasil, os indicadores de rendimento do sistema educacional apontam para a necessidade de se repensar o modelo de formação vigente. Claro que a formação inicial não é a única responsável, pelos elevados índices de fracasso escolar, mas, sem dúvida, é um componente que precisa ser levado em consideração. Com certeza, o desprestígio social que a carreira docente vive em nosso meio acaba também tendo elevado peso no resultado apresentado pelos alunos na educação básica.

O momento em que vive a profissão docente já foi designado como o “mal estar docente”.

Acertadamente, Leite(2007, p. 35), referindo-se ao professor, descreve a situação da seguinte forma:

*Faltam-lhe as condições essenciais para a melhoria qualitativa do ensino. Falta-lhe valorização profissional, falta-lhe salário, faltam-lhe as condições de trabalho, falta-lhe tempo para preparar material instrucional e para corrigir trabalhos dentro da jornada de trabalho, falta-lhe inclusive o acesso a formação contínua e recursos mais adequados. Falta-lhe uma política educacional que promova o seu desenvolvimento profissional.* (LEITE, Ferrari, Y. U. 2007 p. 35)

O crescente desinteresse dos jovens que cursam o ensino médio em buscar a formação docente em nível superior, é um importante indicativo do desprestígio social apontado anteriormente.

Embora, como já assinalado, muitas foram as reformas educacionais, mas a formação docente para o exercício do magistério sempre ocupou uma posição marginal. Inbernón (2000, p. 57) foi muito feliz ao concluir que:

*O Sistema Educacional sempre situou a formação profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório, de um lado a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu* (INBERNÓN, 2000, p. 57).

Na tentativa de enfrentar os problemas decorrentes da formação inadequada, a LDB de 1996 introduziu algumas inovações, no que diz respeito, tanto a formação inicial, quanto na formação continuada.

Nessa direção são criadas duas novas instituições formadoras. Refiro-me a figura dos Institutos Superiores de Educação e aos Cursos Normais Superiores. A estes, em princípio destinava-se a formação docente para a educação infantil

e os anos iniciais do ensino fundamental. Na prática, a pressão exercida pelos cursos de pedagogia fez com que a iniciativa não vingasse. Embora ainda figurem na lei, no Estado de São Paulo, praticamente inexistem.

Ainda no campo normativo, no ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 09/2001 que estabelece normas e critérios para a organização e funcionamento dos cursos de licenciatura. Fruto de várias audiências públicas, como não poderia deixar de ser, levou em conta o panorama histórico-social das demandas da educação básica, aliás, não poucas.

Claro que ao levar em conta tais demandas, uma delas, a crescente universalização do ensino fundamental e a crescente expansão da educação infantil e do ensino médio, teria que rever as necessidades formativas dos professores para o atendimento dessas demandas.

Desse modo, as diretrizes curriculares propostas para os cursos de licenciatura elencam três grandes dimensões para a formação docente, verdadeiros princípios norteadores.

1. Desenvolvimento de competências, enquanto mobilização de conhecimentos transformados em ação;

2. A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada, de modo que no processo de formação o futuro professor experimente atitudes, modelos didáticos e modelos de organização factíveis de concretização em sua futura prática pedagógica e construção de nova concepção de aprendizagem, conteúdo e avaliação que vá ao encontro da concretização dos objetivos da educação básica;

3. A pesquisa, enquanto componente investigativo, que constitua atitude diária de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos, objetos de ensino, além da possibilidade de construção coletiva de conhecimentos sobre ensino-aprendizagem. (BOLFERR, 2013, p. 148).

A partir de 2002, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura em geral, e diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura.

Como assinala Gatti (2013, p. 22):

*Mesmo com ajustes parciais em razão das novas Diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar, com pequeno espaço para a formação pedagógica. E, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar – formação para a docência”, na prática ainda se verifica a*

*prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.* (GATTI, 2013, p. 22. In: MELLO, G. N. (org.) **Formação de Professores da Educação Básica**. São Paulo:SESI/SP, 2013.

Na prática, os princípios e os critérios definidos na Resolução CNE/CP nº 1/2002 para construção das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura acabaram não sendo observados,

Que princípios eram esses?

- I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (p. 5). (Apud: BOLFER, p. 150).

Muito eixo, muita articulação, para um curso a ser desenvolvido em 2.800 horas e na maior parte deles em faculdades com funcionamento noturno.

A carga horária total do curso deverá ser distribuída da seguinte forma:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 (quatrocentas horas) de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Parecer CNE/CP nº 28/2001, p. 1).

Em maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação, depois de várias audiências e tumultuadas discussões, inclusive no âmbito da ANPED (Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação), e outras associações no campo da educação, como a ANFOPE, por exemplo, aprova as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006. Desse modo, extinguindo as habilitações profissionais existentes nos cursos de Pedagogia e de roldão também decreta o fim do Curso Normal Superior, uma

vez que passa a ser atribuição do curso de Pedagogia também, formar os professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

O curso de Pedagogia passa a ser uma licenciatura com amplas e complexas atribuições, pois além de formar para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, também forma para a educação de jovens e adultos, para as disciplinas do Curso Normal, nível médio, além da formação de gestores.

Fica evidente, a impossibilidade de dar conta de todas essas dimensões da formação docente num curso de 3.200 horas.

A recente lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, na prática acaba com a exigência de curso superior de licenciatura para o docente atuar na educação infantil e nos anos iniciais (1º ao 5º) do ensino fundamental, quando revoga expressamente o § 4º do artigo 87 da LDB de 1996, que dava um prazo de dez anos para que todos os professores obtivessem o diploma de licenciatura em nível superior.

Portanto, com a alteração da LDB retornam os cursos Normais nível médio, conferindo os mesmos direitos dos cursos de Pedagogia, para exercício na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pelo menos é o que reza a nova redação do artigo 62 da LDB:

*A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Lei 9.394/96, art. 62).*

A formação docente no âmbito do Conselho Estadual de Educação de São Paulo

Tão logo vieram a público as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, tem início no Conselho Estadual de Educação, a validade de serem elaboradas diretrizes curriculares complementares para a formação de docentes para a educação básica nos cursos de graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas.

Nesse sentido, a presidência do Conselho Pleno instituiu comissão para elaboração de estudos que subsidiassem a decisão desse Conselho de Educação.

Concluídos os estudos, a matéria foi apreciada pelo colegiado e aprovada nos termos da Indicação nº 78/2008 e Deliberação nº 78/2008.

Embora aprovada por maioria de votos, a matéria desde o início mostrou-se polêmica. A principal discordância girava em torno da ressalva feita pela deliberação à autonomia universitária. Alguns conselheiros entendiam, que por ser norma complementar às diretrizes curriculares nacionais, que são obrigatórias inclusive para as universidades, não caberia a ressalva.

Entretanto, o entendimento da Câmara de Educação Superior era de que se devia ressaltar a autonomia universitária, nos termos da legislação vigente.

A Indicação nº 78/2008, num alentado texto de trinta e duas páginas explicitava os motivos que levaram a propositura de normas complementares às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura.

A comissão considerava que as novas demandas e exigências que são feitas às escolas nos dias de hoje e as imposições da vida contemporânea implicam na necessidade de se reverem conceitos e teorias sobre o que seja educar neste início de século e como formar professores competentes para fazê-lo (Indicação CEE nº 78/08, p. 18).

Considerava ainda que embora exista um extensa legislação sobre a formação inicial para a docência na educação básica, são poucas as orientações sobre como organizar os cursos de licenciatura de modo a promover a efetiva preparação dos docentes para um competente exercício profissional para os diferentes níveis educacionais. (Indicação CEE nº 78/08, p. 18).

E, na sequência destaca:

*Prevalece, em certos setores educacionais, a concepção de que todo o ensino básico, da creche ao ensino médio, deve constituir um único processo integrado e, deste modo, as orientações para a formação de professores tendem a enfatizar uma base comum para todos os futuros docentes, independentemente da faixa etária na qual vão atuar e das disciplinas que vão ensinar, o que torna as recomendações extremamente gerais e abstratas. Se o ensino básico deve, sem dúvida, constituir um processo integrado, ele não dispensa níveis diferentes, e a correspondente formação diferenciada de professores para cada um deles. (Indicação CEE nº 78/2008, p. 18).*

O que a Indicação está afirmando é que o que existe são professores que vão atuar na educação infantil (creches e pré-escolas), anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. E, portanto, para cada nível, além de uma formação geral para a docência, são necessários também conhecimentos específicos, ou seja, não se está formando para a educação básica, mas sim, para cada um desses níveis.

Importante, destacar que a Indicação nº 78/08 foi aprovada pela totalidade dos conselheiros presentes à sessão do dia 03 de dezembro de 2008.

Entretanto, como já destacado, a ressalva à autonomia universitária, que na prática significava que as mesmas não eram obrigadas a adotar o disposto na deliberação, embora pudessem concordar com o conteúdo da indicação.

A discussão se arrastou até o fevereiro de 2012, quando o Conselho Pleno, com nova composição, delibera por meio da Deliberação CEE nº 111/12 revogar a Deliberação CEE nº 78/08, também por unanimidade, com declaração de voto do Conselheiro Angelo Luiz Cortelazzo, nos seguintes termos:

*Votei a favor da Deliberação mas com restrições à nova forma com que os incisos dos artigos 4º e 8º foram redigidos. Na redação original, se exigia o “domínio” das competências e conhecimentos de diferentes áreas de conhecimento indispensáveis ao trabalho em sala de aula. A nova redação, substitui esse “domínio” por “estudos” o que pode levar a uma interpretação errônea de que a simples colocação de uma disciplina na matriz curricular garantirá a apropriação da respectiva competência, o que não é verdadeiro. (Deliberação CEE nº 111/12, p. 7).*

O entendimento agora é o de que também as universidades estão sujeitas ao cumprimento das diretrizes curriculares complementares.

A justificativa para as mudanças são apresentadas pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello e Rose Neubauer, nos seguintes termos:

*(...) a partir da análise dos Projetos Pedagógicos apresentados pelas instituições que oferecem cursos de formação docente, a Câmara de Educação Superior aprofundou suas reflexões, juntamente com Conselheiros da Câmara de Educação Básica, concluindo ser necessário rever alguns pontos da Deliberação CEE 78/2008, mantendo-se naquilo que couber a Indicação CEE 78/2008.*

Consoante com esses princípios, a Deliberação 111/12 não só buscou aperfeiçoar o conteúdo da Deliberação 78/08, como tornou mais precisos alguns aspectos das resoluções do Conselho Nacional de Educação que trataram da mesma matéria e que de certa forma estavam descritos de forma genérica.

Nesse sentido separou a formação docente para a educação pré-escolar e para os anos iniciais do ensino fundamental, da formação exigida para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a meu ver de forma acertada, pois se está diante de realidades muito diferentes.

Quanto à formação de professores para as creches e para a educação especial e de profissionais não docentes para as creches, o Conselho Estadual

entende que a mesma deverá ser objeto de regulamentações próprias. (Parágrafo único do artigo 3º).

Esse entendimento gerou forte reação por parte das Faculdades de Educação da Universidade de São Paulo, da Universidade Estadual de Campinas e dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, que interpretaram que estaria havendo a retirada da formação docente para esses segmentos da educação básica.

Mais uma vez entendo que houve má interpretação do que dispôs o Conselho Estadual, uma vez que a deliberação em questão dispôs para toda a educação básica, apenas levando em consideração a especificidade de cada segmento da mesma.

Nos termos da Deliberação CEE nº 111/12, os cursos de licenciatura terão a duração de 3.200 horas e para o Curso Normal Superior, a duração prevista é de 2.800 horas.

No caso dos cursos com duração de 3.200 horas (Pedagogia) e 2.800 horas (Curso Normal Superior), a carga horária se distribui da seguinte forma:

I – 800 horas para formação científico-cultural;

II – 1.600 horas para formação didático-pedagógica específica para a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental;

III – 400 horas de estágio supervisionado;

IV – 400 horas de Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP nº 1/2006. (Art. 4º).

Ainda de acordo com a Deliberação 111/12, a formação científico-cultural busca “ampliar a formação obtida no ensino médio e aprofundar os conteúdos a serem ensinados na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental (...)”. (Art. 5º).

Por sua vez, “a formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental competências específicas voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino.”(Art. 6º).

No caso da formação docente para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, importante, entre outros aspectos, destacar a exigência de que, pelos menos 30% (trinta por cento) da carga horária total do curso se destine a formação pedagógica, excluindo o estágio supervisionado,

além da científico-cultural, que contemplará um sólido domínio dos conteúdos das disciplinas, objeto de ensino do futuro docente. (Art. 8º).

Por fim, o artigo 10 elenca os conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos voltados especificamente para a prática da docência e da gestão do ensino.

#### Considerações Finais

Ao longo do texto procuramos destacar aspectos gerais da formação docente para a educação básica. Partimos de um retrospecto geral para chegarmos até os dias atuais, destacando pontos polêmicos da legislação, bem como alguns elementos da discussão que vem sendo feita no âmbito das instituições formadoras para o magistério.

A impressão que fica é que ainda é grande a distância entre o que propõe a legislação, tanto no âmbito do Conselho Nacional de Educação como nas complementares editados pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo e o que de fato vem acontecendo com a mesma formação no terreno das instituições formadoras.

Entendemos também que o veto presidencial à exigência de formação em nível superior para o exercício profissional na educação básica, abriu espaço para se considerar relevante a formação em nível médio (antigo curso normal), ao menos para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Sei que a matéria é polêmica, mas quem sabe da discussão possa surgir algo novo, que contribua para melhorar a formação profissional para o exercício na educação básica, mas de acordo com a realidade do Brasil.

#### Referências

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. “Quadro legal e normativo da formação de professores no Brasil” in: MELLO, G. N. (org.). *Formação de Professores da Educação Básica*. São Paulo: SESI-SP editora, 2013, pp. 131-165.

BRASIL. Lei 9.394/1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 20/12/1996.

BRASIL Parecer CNE/CP nº 9/2001 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, 06/08/2001*.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. 15/05/2006.

GATTI, Bernardete A. "Formação inicial de professores no Brasil: resultados de investigação." In: MELLO, G. N. (org.). *Formação de professores da educação básica*. São Paulo: SESI-SP- editora, 2013, pp. 21-42

INBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e para a incerteza*. São Paulo: Cortez. Col. Questões de nossa época, vol. 77.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. "Políticas atuais de formação de professores: da intenção à realidade". In ; PALMA FILHO, J. C. (org.). *Pedagogia cidadã – uma nova prática na formação do educador*. São Paulo: UNESP – Pró-Reitoria de Graduação. RETEC – Artes Gráficas, 2007.pp.31-46.

MELLO, Guiomar Namó (org.) *Formação de Professores da Educação Básica*. São Paulo: SESI-SP-editora, 2013.

NEUBAUER, Rose; PISANESCHI, Lucilene. "CEFAM e Institutos Superiores de Educação: algumas reflexões e experiências". In: MELLO, G. N. (org.). *Formação de Professores da educação básica*. São Paulo: SESI-SP-editora, 2013, pp. 69-111.

SÃO PAULO (Estado) Indicação CEE Nº 78/08. Formação dos Profissionais Docentes. 2008.

SÃO PAULO (Estado). *Deliberação CEE Nº 78/2008*. Conselho Estadual de Educação. 2008.

SÃO PAULO (Estado). *Deliberação CEE Nº 111/2012*. Conselho Estadual de Educação. 2012.

SAVIANI, D. "Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro." *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n.40, jan/abr. 2009. Pp. 143-155.

TORRES, Rosa Maria. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.) *Novas políticas educacionais*. Críticas e perspectivas. São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.