

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Itinerários de Políticas de Formação Inicial de Professores para os Anos
Finais do Ensino Fundamental e para o Médio: A Experiência de Duas
Universidades Estaduais Paulistas**

Autor: Antonio Donizeti Leal

Orientador: Prof. Dr. Salvador Antonio Mireles Sandoval

*Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutor
em Educação, na área de concentração Ciências Sociais na Educação.*

Campinas/SP

2011

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Antonio Donizeti Leal

**Itinerários de Políticas de Formação Inicial de Professores
para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o
Médio: A Experiência de Duas Universidades Estaduais
Paulistas**

**CAMPINAS
2011**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

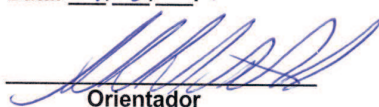
Itinerários de Políticas de Formação Inicial de Professores para os Anos
Finais do Ensino Fundamental e Médio: A Experiência de Duas
Universidades Estaduais Paulistas

Autor: Antonio Donizeti Leal

Orientador: Prof. Dr. Salvador Antonio Mireles Sandoval

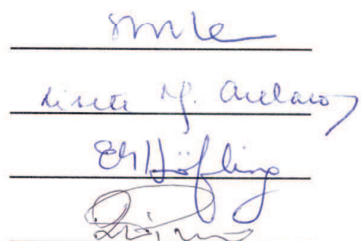
Este exemplar corresponde à redação
final da Tese de Doutorado defendida
por Antonio Donizeti Leal e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: 29/08/2011



Orientador

Comissão Julgadora



2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447

L473i Leal, Antonio Donizeti, 1964-
Itinerários de políticas de formação inicial de professores
para os anos finais do ensino fundamental e para o médio: A
experiências de duas universidades estaduais paulistas /
Antonio Donizeti Leal. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Salvador Antonio Mireles Sandoval.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação inicial do professor. 2. Políticas
educacionais. 3. Licenciatura. 4. Ensino fundamental. 5.
Ensino médio. I. Sandoval, Salvador Antonio Mireles. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

11-217/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Itineraries of policies for basic training teachers for middle school:
the experience of two paulista state universities

Palavras-chave em inglês:

Initial teacher training

Policies educationis

Undergraduate

Elementary school

Middle school

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Salvador Antonio Mireles Sandoval (Orientador)

Lisete Regina Gomes Arelaro

Shirley Silva

Eloísa de Matos Höfling

Ivany Rodrigues Pino

Data da defesa: 29-08-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: lealpmc@gmail.com

À querida mãe, Rosa Maria de Godoi Leal, que, em sua simplicidade, nunca desistiu dos filhos (In Memoriam).

À minha “mamma” italiana, Patrizia Piozzi, cujas força e coragem sempre me contagiaram.

Aos queridos Jorge Henrique, Mariane e Maria Vitória, as crianças da família, que mantêm viva em mim a esperança no futuro.

Agradecimentos

Há muitas pessoas a agradecer, sinal de nossas partilhas, em uma experiência em cujo movimento se faz pela nossa “individualidade” e “coletividade”: somos um na inter-relação com todos. Ora estamos sós, ora juntos, construindo nossa caminhada.

Ao Professor Salvador Antonio Mireles Sandoval, meu orientador, minha gratidão pelo diálogo, rigor intelectual e *insights* importantes na condução da orientação. Também lhe agradeço o apoio amigo sempre presente, fundamental para vencer os momentos de dúvida e dificuldade.

Às professoras Lisete Regina Gomes Arelaro e Eloísa de Mattos Höffing, pelas preciosas sugestões no exame de qualificação e por aceitarem participar da defesa de tese. Estendo este agradecimento às professoras Shirley Silva, da FEUSP, Ivany Rodrigues Pino, Débora Mazza e Márcia de Paula Leite, da FE/UNICAMP e Maria Ribeiro do Valle, da UNESP, por terem aceitado dialogar comigo em vários momentos ao longo da pesquisa, inclusive se dispondo a fazer parte da Banca de Defesa.

Aos professores entrevistados, pela disponibilidade, paciência e pela grande colaboração com este trabalho.

Ao Departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE), ao Grupo de Políticas Públicas em Educação (GPPE) e à Faculdade de Educação, pelo apoio solidário e pelo papel fundamental na minha aventura intelectual no universo da educação.

À professora Maria Áurea Guimarães, do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC), por sua valiosa orientação na disciplina “Atividades Programadas de Pesquisa de Doutorado I”.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp e, em particular, à funcionária Vera Lúcia Ferreira Coelho Louzada, da Comissão de Licenciatura, e ao querido Juarez, da Faculdade de Educação, meus agradecimentos por sua disponibilidade em conversar comigo, dando-me informações preciosas.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), aos seus docentes e ao seu Centro de Memória, por facilitar a um “estrangeiro” familiarizar-se com seu território de formas ampla e tranquila.

No âmbito da Secretaria Municipal da Educação de Campinas, ao Secretário em exercício, Márcio Rogério Silveira de Andrade, à Representante Regional do Núcleo de Ação Educativa Descentralizado – Sul, Silvana Micaroni, à Diretora do Departamento Pedagógico, Sônia Cristina Alves Ferreira, à Patrícia Lazzarini Furlan, da Assessoria de Legislação e Normas, e ao grupo da Supervisão do NAED SUL, apoios fundamentais, sem o quais não conseguiria ter finalizado o processo de escrita.

Aos meus familiares do “núcleo de casa”, por estarem comigo incondicionalmente: Nelson, Roselene, Joseane, a filha Bubi, Rodrigo, Gisele e Patrizia.

Aos queridos Jaime e Eneida, pela presença amiga, e pela disponibilidade e paciência com que ela revisou a tese; ele, os meus frequentes impasses no teclado virtual.

A todos os meus amigos, sem nomeá-los para não cometer injustiças, obrigado por estarem comigo, sempre presentes nas alegrias, desafios e dificuldades desse percurso.

Resumo

Esta investigação, de caráter exploratório, examina a organização e aprovação de propostas e programas de formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e médio, implementadas no limiar do século XXI em duas Universidades estaduais paulistas (USP e UNICAMP) mapeando possíveis indícios de rupturas em relação, seja a regulamentações produzidas pelas tecnoburocracias governamentais dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, seja a orientações vigentes até então no interior das próprias instituições acadêmicas. Para tanto, em um primeiro momento, procuramos reconstruir alguns aspectos da temática da formação de professores na Universidade pública, no contexto político e econômico mais amplo presente nas políticas educacionais dos governos, em confronto com as propostas dos educadores e professores. Em seguida, focalizamos mais especificamente a reforma das Licenciaturas no final dos anos de 1990 e no limiar do século XXI, analisando, para isso, documentos oficiais e falas de protagonistas, com o intuito de compreender melhor a convergência e a divergência de ideias e interesses ao longo do processo.

Abstract

This doctoral thesis, an exploratory, examines the organization and approval of proposals and programs for training teachers for middle school education at the turn of the 21st century in two Paulista States Universities (USP and UNICAMP) tracing possible indications of ruptures in relation to either the regulations produced by governmental techno-bureaucracies of the National and State Councils of Education or the orientations existing within the specific academic institutions. At first the author reconstructs some aspects of the topic for professor training in the public university in the broader political and economic context present in the educational governmental policies in contrast to proposals by educators and professors. Afterward, the author focuses more specifically on the reformulation of teacher training certification courses at the end of the 1990s and beginning of 21st century, analyzing for this purpose official documents and discussions of protagonists with the intent of better understanding the convergence and divergence of ideas and interests present throughout the process.

Sumário

Apresentação	11
Capítulo I	
Formação de professores: o caso das licenciaturas	15
Capítulo II	
Na história da formação de professores na USP, entre a afirmação e a negação	57
Capítulo III	
Na Unicamp, a formação de professores em um movimento inacabado	79
Capítulo IV	
A posição dos atores, a análise e uma tentativa de síntese	104
Organização Institucional: mapeando tempos e espaços	113
Consensos interessados	126
Devir	131
Considerações finais	133
Bibliografia	139
A N E X O S	170

Apresentação

Esta pesquisa, de caráter exploratório, sobre formação inicial de professores, focalizando os dois maiores centros de excelência universitários paulistas, origina-se de nossas preocupações com os rumos da educação pública.

Na medida em que toda nossa formação acadêmica se deu em uma dessas universidades e nossa trajetória docente fora desde o início no ensino público paulista, convivemos de perto com seu desmantelamento e com as provisórias respostas dadas pelas Universidades públicas paulistas. Desde a segunda metade dos anos de 1980 estamos na lida, frente a frente com as irresponsabilidades governamentais, ao participarmos das demoradas greves do ensino paulista, e ao nos depararmos com a ausência das práticas democráticas no interior das escolas e nas Diretorias Regionais de Ensino. A partir da necessidade de entender melhor nossa própria experiência dessas realidades, voltamo-nos para interrogar a dinâmica das Faculdades de Educação e a das Universidades e suas respostas às demandas postas na área de formação de professores, principalmente em um quadro histórico tão complexo para a educação como foram os anos entre a segunda metade da década de 1990 e o limiar do século XXI.

A educação nunca esteve tão no centro das atenções como neste período, alvo das regulamentações de diferentes esferas governamentais e das mobilizações de resistência do professorado contra um movimento conservador e autoritário, em que se colocaram na ordem do dia reivindicações importantes para uma qualidade educacional cuja baliza não fosse contábil. Deste cenário não escaparam as

Universidades públicas e suas unidades, sendo particularmente atingidas as Faculdades responsáveis pela formação de professores.

Foi essencial recuperarmos as trajetórias e experiências das Faculdades de Educação da UNICAMP e da USP, privilegiando o período da reformulação das licenciaturas, seja por documentos oficiais, seja pela fala de protagonistas do processo em curso à época. Seja pelos documentos oficiais, seja pelas falas de protagonistas, buscamos reconstituir, no complexo mosaico de propostas e contrapropostas, alguns problemas e temas concernentes à formação de professores. Para isso, foram entrevistados docentes, buscando confrontar suas diferentes opiniões com os documentos oficiais ou não, material percebido como expressão lacunar produzida nos posicionamentos individuais e coletivos em meio a inúmeras recombinações dos temas e objetivos em pauta.

Ao examinar a organização e aprovação de propostas e programas de formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e médio, implementadas no limiar do século XXI em duas universidades públicas estaduais paulistas (USP e UNICAMP), temos por objetivo mapear possíveis indícios de rupturas em relação, seja a regulamentações produzidas pelas tecnoburocracias governamentais dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação de São Paulo, seja a orientações vigentes até então no interior das próprias instituições acadêmicas. Neste exame, a reconstrução de fatos e idéias, já longamente tratados pela literatura sobre o tema, se uniu à tentativa de captar os significados produzidos por “sujeitos”, imersos nas lógicas sociais, econômicas, políticas e culturais, possibilitando-nos apreender, também, com o recurso do universo empírico (sem cair na “ilusão da

transparência”) a complexa tessitura materializada por mediações e negociações permanentes.

A utilização de documentos, de entrevistas com os integrantes de várias instâncias universitárias, assim como a participação em vários momentos de discussão nos espaços universitários, permitiram-nos vislumbrar o consenso e dissenso na formulação de propostas para as licenciaturas pelas quais as correlações de força, expressas nos colegiados universitários, foram materializando projetos e intenções, ora aglutinando Institutos, outras Faculdades e a Faculdade de Educação, ora acirrando disputas e interesses a princípio inconciliáveis, subjacentes aos contextos institucionais da USP e da UNICAMP.

Na esteira deste processo, as definições e indefinições quanto ao lócus de formação, à relevância dos aportes construídos nas Faculdades de Educação, à transparência das políticas, tornam-se agendas do cotidiano universitário.

As vozes plurais, com o intuito de imprimir avanços na formulação de reformas nas licenciaturas, também esboçam seus alcances e limites.

A produção deste trabalho, para me utilizar de uma imagem de Guimarães Rosa, é uma experiência da travessia, na qual o que importa não é nem o ponto de partida nem o de chegada, mas o percurso. Nele, em todo o seu movimento, entre avanços e recuos, estão as contradições e nossa inteireza.

Sem transformar a formação de professores em panaceia para todas as mazelas que atingem a educação pública no País, nós a consideramos ainda como questão central, articulada a outras em pauta no cenário dos grandes desafios postos para o ensino público, e, em particular, para as universidades.

A tese foi desenvolvida em 4 capítulos.

O primeiro situa a área de formação em suas implicações contextuais e políticas, focando as políticas de formação no interior do movimento de consolidação da universidade brasileira e da sociedade mais ampla, na interface com o Estado, percorrendo um amplo espectro teórico e histórico.

O segundo focaliza o caso da Universidade Estadual de São Paulo e suas tessituras históricas, políticas e institucionais, de tal modo a percorrer os diferentes momentos e lugares instituídos para a formação de professores ao longo de seu contraditório percurso histórico, cujos desdobramentos vão dando um contorno singular à Faculdade de Educação, colocando-a em posição de destaque na negociação com as Escolas, Institutos e demais Faculdades.

O terceiro capítulo remete-se ao contexto da Universidade Estadual de Campinas e, ao deslindar, em suas trajetórias e percursos, as particularidades da Faculdade de Educação, procura fazer emergir o tenso e conflitivo cenário da formulação da proposta das Licenciaturas, no qual aquela é colocada no centro das disputas, contendas e correlações de forças, dinamizando todo o mosaico institucional, cujo âmbito decisório foi o Conselho Universitário (CONSU).

O último capítulo perfila a análise e os destaques de itens oriundos das falas de professores que participaram do processo, buscando, desta forma, apreender aspectos do movimento vivo de interesses, opiniões e paixões que não deixam marcas visíveis na aparente objetividade dos documentos deliberativos.

Capítulo I

Formação de professores: o caso das licenciaturas

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diariamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*).

Ao examinar a organização e aprovação de propostas e programas de formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e médio, implementadas no limiar do século XXI em duas universidades públicas estaduais paulistas (USP e UNICAMP), temos por objetivo mapear possíveis indícios de rupturas em relação, seja a regulamentações produzidas pelas tecnoburocracias governamentais dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, seja a orientações vigentes até então no interior das próprias instituições acadêmicas.

As diretrizes governamentais foram ponto de partida para a pauta de reforma dos programas de formação de professores debatida pela Faculdade de Educação, Institutos e demais Faculdades; os debates e confrontos incidiram, em sentido amplo, na inoperância do Estado em efetivar políticas educacionais isentas dos critérios contábeis e mercantis, ou meramente regulativas, apontando para a necessidade de diretrizes orçamentárias e políticas capazes de construir uma educação emancipatória e democrática; em sentido estrito, tais debates focalizam a estrutura organizacional das instâncias universitárias responsáveis pela formação de professores, o lócus da formação inicial de professores, a relação entre bacharelado e licenciatura, organização curricular.

No esforço de compreender os embates e contradições presentes no processo de transformação dos cursos de licenciatura e, em especial, nas dinâmicas internas das duas universidades públicas paulistas, deparamo-nos com diferentes formas de encaminhamento, deliberação e decisões políticas geradas ao longo dos embates entre diferentes pontos de vistas em torno da formação inicial de professores. Em foco e na mira encontra-se a Faculdade de Educação, responsável pelas Licenciaturas, de forma compartilhada ou não, desde sua efetiva instalação no cenário universitário, a partir da reforma do Ensino Superior instituída pela Lei nº 5.540/68.

Há que se fazer um destaque histórico para a Universidade de São Paulo, pois, desde a sua fundação em 1934, tem marcado em sua trajetória, em diferentes momentos e formas, o encargo da formação de professores para a Educação Básica, via Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Muito antes, portanto, daquele dispositivo legal, não é descabido enfatizar ter existido uma relação estreita da academia com a problemática da formação de professores, e com os caminhos e descaminhos da Educação Básica, mesmo que, em geral, o trabalho universitário se construísse distante da pluralidade de problemas e temas emersos no “chão da escola”.

Convém demarcar, no entanto, ser a segunda metade dos anos de 1990 e o limiar do século XXI o período de maior impacto nos rumos das licenciaturas no Ensino Superior, particularmente após a homologação da nova LDBEN, a Lei 9.394/96, em 20/12/1996, e suas regulamentações, contidas nas Diretrizes

Curriculares do Conselho Nacional de Educação e em suas traduções normativas pelo Conselho Estadual de Educação do estado de São Paulo.

Focar espacial e temporalmente o universo da educação não significa absolutamente fazer *tábula rasa* do contexto social mais amplo, no qual estão inseridas as universidades públicas, uma vez que o debate sobre a educação brasileira, no qual se destaca o tema da formação de professores, avançou *pari passu* com a luta pela democratização da sociedade brasileira e pelo alargamento dos direitos sociais, no confronto direto com o autoritarismo recorrente expresso na aliança perversa entre os intervencionismos militares e o oportunismo de políticos civis, engendrando inúmeros curtos-circuitos na escassa prática democrática¹.

As lutas pela educação e demais políticas públicas não se fortalecem apartadas do conjunto de reivindicações e movimentos no interior da sociedade mais ampla. Em muitas situações, ao se negar este imbricamento, as universidades públicas se isolaram e fragilizaram, perdendo a possibilidade de conquistas democráticas maiores, já alcançadas pelos movimentos sociais e pela organização das classes trabalhadoras.

Sem desconsiderar o grande lapso de tempo entre a criação da Universidade de São Paulo (USP) e a fundação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), respectivamente em 1934 e 1966, podem-se vislumbrar os distintos itinerários educacionais e institucionais de ambas, frente a contextos sociais, políticos, econômicos e culturais: dos conflituos períodos entreguerras mundiais, para a

¹ “Editorial”. *Ciência Hoje*. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. nº 59, 1989.

primeira; e a ditadura militar brasileira, instalada em 1964 por um golpe de Estado, para ambas.

A Universidade de São Paulo originou-se em meio a uma das maiores crises vivida pelas classes dominantes brasileiras: o desmantelamento da produção agroexportadora, com o consequente enfraquecimento dos cafeicultores paulistas. A economia brasileira, alicerçada no setor primário até a década de 1930, fortalecia até aquele momento as políticas regionais, em particular na região sudeste, com destaque para os estados de São Paulo e Minas Gerais.

Como pondera SAES (1985), as características da democracia burguesa brasileira fizeram-se por meio de um leque reduzido de direitos civis e políticos gozados pelas classes trabalhadoras, dimensões acentuadas sob a égide do latifúndio, no qual as

*(...) formas de trabalho como o colonato, a moradia, a meação, a terça e a quarta implicavam a existência de uma **dependência pessoal** do trabalhador para com o proprietário que lhe cedia o uso da terra e (frequentemente) da moradia; essa **dependência pessoal** excluía a possibilidade de que a relação econômica entre proprietário dos meios de produção e produtor direto assumisse a forma de **contrato entre iguais** (p. 351, grifos do autor).*

A intensificação dos conflitos entre as grandes potências capitalistas, desdobrando-se em duas Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945), tem como consequência a aceleração processo de urbanização e o incremento do parque industrial brasileiro. O fortalecimento do operariado, o alastramento das lutas sociais, aliados à nova fase de expansão capitalista no Brasil, compunham o quadro de fatores econômicos, políticos e sociais inéditos que convergiram para a reconfiguração das funções do Estado. O empresariado e outras frações das elites

tradicionais paulistas se uniam então para apoiar a “Revolução de 1930” e a modernização conservadora do Estado, consolidada após sua derrota no grave conflito civil eclodido em 1932, no estado berço dos liberais que lideraram a política institucional e partidária durante todo o período da Primeira República (1889-1930).

Com o esmagamento das organizações operárias independentes, após o episódio da Intentona Comunista em 1935, surgia o Estado Novo em 1937, balizado pela via ditatorial. Encabeçado por Getúlio Vargas e os militares, em seu desdobramento posterior, consolidou a coalização entre frações das elites (o empresariado e parte dos latifundiários), para a partilha do poder público. No âmbito do embate político, as novas relações expressavam-se nos mecanismos de cooptação e controle das instâncias de luta operárias inspirados na experiência do fascismo italiano.

No que diz respeito à educação, o dualismo foi uma das vias erigidas pelo Estado nascido da “Revolução de 1930” para perpetuar a desigualdade social, atenuar o cenário conflitivo e, ao mesmo tempo, responder às exigências da industrialização. Ao reafirmar a escola propedêutica para as elites e ampliar a escola técnica para os trabalhadores, tornava-se, então, do âmbito do Estado a formulação, implantação e execução de uma política educacional sob o crivo do ideário da ortodoxia liberal.

Como atentara Júlio de Mesquita Filho, influente liberal paulista e proprietário do jornal *O Estado de São Paulo*, ao ser enfático e defender incondicionalmente a

criação de uma universidade pública em São Paulo, a despeito da precariedade da educação básica brasileira:

Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutávamos no seio da federação (Júlio de Mesquita Filho *Apud* CUNHA, 2000, p. 167).

À Universidade de São Paulo, fundada em 1934, caberia o “monopólio do poder” dos saberes essenciais à formação das elites, como a ciência e a cultura, baseados na lógica de neutralidade. Dessa maneira, constituíam-se em mecanismo apolítico, referendados pelas políticas educacionais do Estado e governo em consonância com uma leitura unilateral do Programa Educacional propugnado pelo *Manifesto dos Pioneiros de 1932*, até a instauração do Estado Novo, em 1937.

Como observa Cury (1986)

Os Pioneiros alinhar-se-ão na corrente das mudanças. Uns, com propostas mais abertas e democráticas, outros subalternando a democracia ao papel dirigente das ‘elites’. Mas todos na linha de adaptação da política educacional ao avanço do capitalismo no Brasil. Uma estrutura educacional, exclusivamente acadêmica, ornamental é disfuncional para uma sociedade que se queira presente no mundo urbano industrial. O que determina dentro destas necessidades e aspirações uma outra relação entre educação e sociedade. Aquela que ligaria o ensino às necessidades do capital (p. 172-3).

Esta perspectiva encontraria um forte eco no “novo” Estado emergente, uma vez que ele assumia a importância da educação e de sua dimensão política de promover a tradução da realidade por meio de concepções organofuncionais, naturalizando a divisão social do trabalho, a coesão social e imputando à elite, “única capaz de educar a ‘massa ignorante’” (*Idem*, p. 124), um papel fundamental

no perfil das novas estratificações do saber necessárias à reconfiguração do *status quo*.

As diretrizes gerais do *Manifesto*, à época, incidiam sobre uma agenda de reformas educacionais que os Estados burgueses europeu e norte-americano já haviam garantido às suas populações ao longo do século XIX: “a unificação do sistema e sua reestruturação de forma que organize a educação profissional de níveis médio e superior e, ainda, a formação universitária para os professores de todos os níveis” (Romanelli, 1986, p. 151).

A reivindicação por uma escola pública gratuita, obrigatória e laica inseriu-se então na reorganização política, econômica e social da sociedade brasileira, por um lado, na esteira das sociedades altamente industrializadas, empenhadas em adaptar a educação a uma nova ordem mundial sob a égide do capitalismo. Por outro lado, as reivindicações das elites esclarecidas como as que redigiram o *Manifesto* apontavam também para a necessidade de uma efetiva democratização da educação e exigiam a extensão da escola única – revelando uma tensão entre o espírito humanista em busca de uma efetiva igualdade educacional e a intenção meramente modernizadora de perpetuar, sob novas formas, o dualismo escolar.

Esse levantamento extremamente sumário das novas perspectivas imprimidas na educação nos anos de 1930 nos serve de referência para debater as concepções e lutas que envolvem a educação pública, com a participação crescente dos profissionais da educação, enquanto categoria, a partir dos anos 1960.

Entre o final da década de 1970 e ao longo dos anos 80 emergiram vários movimentos de professores universitários, do ensino fundamental e médio,

partícipes engajados na organização sindical², em luta por melhorias das condições de trabalho, salariais e a pela efetiva democratização da sociedade, colocando em xeque as políticas públicas determinadas de forma autoritária, responsáveis por alijar o conjunto dos educadores das decisões sobre os caminhos da educação pública. Em defesa da escola pública, pautavam-se inúmeras reivindicações e problemáticas específicas do magistério em geral. Na oportunidade, os docentes universitários progressistas abriram um debate sobre a organização e implementação dos cursos de licenciatura nos moldes impostos pela orientação tecnocrática dominante, oriundos dos quadros do regime ditatorial implantado pelo golpe civil militar de 1964³.

Nessa década as universidades públicas brasileiras, consideradas estratégicas pelo regime militar para o desenvolvimento econômico e político do País, foram alvo de severos controles e dismantelamentos: restringiu-se enormemente sua autonomia, ao mesmo tempo em que se subsumiu o ensino superior a uma lógica privatizante. Como assevera Fonseca (1992)

...no campo político-econômico, a educação passou a ser tratada pelo Estado a partir do enfoque economicista. A relação entre educação e desenvolvimento, no contexto econômico-social brasileiro, atendeu à necessidade de dar suporte ao projeto econômico proposto pela elite dirigente (p.40).

² No caso do estado de São Paulo, os professores do maior sistema público de ensino da América Latina, a rede estadual, engajam-se na consolidação da APEOESP; os da USP, a ADUSP e os da UNICAMP, a ADUNICAMP.

³ Entidades representativas dos docentes presentes no debate: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública.

Tal enfoque significou o descompromisso do Estado para com o ensino superior público, aprisionando-o aos interesses de mercado e ao princípio contábil, tornados molas mestras para se erigir esse nível de ensino. Com efeito, a partir do golpe militar de 1964, iniciava-se, paulatina e crescentemente, a expansão do setor privado no ensino superior, pois, enquanto na década de 1970 um terço do sistema era privado e dois terços, públicos, chegamos, no limiar do século XXI, à assombrosa percentagem de 79% do sistema, privado (Marques, 2002).

A título de ilustração, os dados do INEP/MEC, de 2006, podem mostrar o acentuado processo de privatização do ensino superior, subsidiado pela política do Estado. Em 2006, aproximadamente 84% das matrículas concentravam-se em instituições de natureza privada. Dessas instituições, 163 eram universidades, 81 Centros Universitários, 119 Faculdades Integradas e 1.403 tabuladas como de pequeno porte – faculdades isoladas ou institutos⁴.

Na conflitiva arena dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, os *lobbies* privados do empresariado do ensino superior fornecem o aval às políticas governamentais no sentido de acelerarem enormemente a privatização nesta área, por meio da facilitação de dispositivos institucionais e legais sancionados pelo Estado.

Segundo Cunha, o crescimento do setor privado no ensino superior foi impulsionado na década de 1960 por um grande incentivo fiscal obtido com a isenção de impostos sobre o patrimônio, a renda e os serviços. Em sua opinião, no limiar do século XXI, a política dos governos para as instituições privadas era a de

⁴ Dados do censo do ensino superior, relativos a 2006, divulgados pelo INEP/MEC (http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2006/CensoEdSup_2006.ppt).

“privatizar o privado”, uma vez que se engajava em eliminar as isenções anteriormente oferecidas às particulares, deixando a “livre concorrência” agir em moldes neoliberais. No caso das universidades públicas, o processo de privatização instituía-se por meio da adoção endógena “de padrões de funcionamento do setor privado, com estrutura administrativa voltada para a captação de recursos...”⁵

Na década de 1990 e no limiar do século XXI, vitorioso em dois pleitos, 1995-1998 e 1999-2002, Fernando Henrique Cardoso, já no primeiro mandato, investia institucional e legalmente na reforma conservadora do Estado, pela via liberal social⁶, sintetizada pela delimitação do papel do “cérebro social” por meio da privatização e desregulamentação, assegurando a governabilidade com o solapamento de grande parte dos direitos sociais conquistados na Constituição de 1988.

Como reitera Arelaro (2005), foram criados por Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato, os fundamentos legais para a reforma neoconservadora do Estado e sua função na educação pública no País: as Emendas Constitucionais nº 19, de 04/06/1998, e 20, de 15/12/1998, respectivamente, reforma do Estado e da Previdência Social; a Emenda Constitucional nº 14/96, de 12/09/1996, a Lei nº

⁵ Entrevista concedida a Dalila Pinheiro, In: *Caros Amigos*, Revista Edição Especial, nº 9, novembro de 2001, p. 7.

⁶ O ex-ministro da Educação nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), em seu artigo, “Estatização ou Privatização”, no *Estado de São Paulo*, de 29/02/04, ao criticar o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal, afirma: “[a]surpresa não está na proposta, está nos seus autores. Não me espantaria que uma ideia semelhante tivesse partido dos liberais que ocuparam o ministério durante tantos anos antes de 1995”. Talvez, essa denominação para o governo de Fernando Henrique, só faça sentido por acréscimo do termo “social” ou uma nova terminologia que possa ser incorporada ao ideário “neoliberal”.

9.424/96⁷, de 24/12/1996, e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de nº 9.394/96, no âmbito da Educação. Destes últimos dispositivos legais, a Emenda Constitucional nº 14 reescrevia todo o Capítulo III, da Educação, da Constituição Federal, alterando dispositivos dos artigos 205, 208, 211 e o 60, do Ato das Disposições Transitórias. A 9.424/96 regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que limita drasticamente o investimento na Educação Básica, selecionando unilateralmente o Ensino Fundamental, e excluindo deste a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, introduziu o critério de compensação financeira como forma de repasse da verba para os estados e municípios pelo número de atendimentos realizados, computados pelo Censo Escolar do ano base anterior. Por último e não menos importante, a Lei nº 9394/96, em sua generalidade, assume um duplo caráter: descentralização na aplicação das políticas e centralização na definição das políticas do Estado avaliador.

No segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, de 1999-2002, o ministro da educação reconduzido, Paulo Renato Costa Souza, empenhou-se em sedimentar o crivo avaliador e descentralizador, já preconizado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no âmbito das políticas educacionais. Tal política se concretizava por meio de inúmeras regulamentações aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, formulador das Diretrizes Curriculares Nacionais: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2000; Educação Profissional de Nível

⁷ A Lei 11.494/07, de 20/06/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) revogou inúmeros artigos da Lei 9.494/96.

Médio em 1999, 2000 e 2001; Educação no Campo em 2001 e 2002; as Escolas Indígenas em 1999; a Educação Infantil, em 1998, 1999 e 2000; a Educação Especial, em 2001; o Ensino Fundamental e Médio, em 1998 e a Formação de Professores para a Educação Básica em 1999 e 2000, todas servindo ao desmonte da educação pública (*Idem, ibidem*).

Em continuidade à reforma neoconservadora do Estado, foi aprovada a Lei Complementar nº 101, de 4/05/2000⁸, a Lei de Responsabilidade Fiscal, altamente punitiva em relação aos “dirigentes municipais e estaduais que ousarem priorizar as políticas sociais em detrimento da estabilização econômica” (Arelaro, 2005, p. 48). Tal medida restringiu e impediu a ampliação das políticas sociais em marcos emancipatórios, com consequências negativas para o papel democrático do poder público de minorar os efeitos da desigualdade por via da ampliação dos direitos sociais.

Não é redundante destacar que, em relação ao Ensino Superior, a privatização foi acelerada, em especial nas universidades e nos centros universitários, por meio da “...complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro” (Cunha, 2003, p. 58). Nessa direção, o ensino superior dificilmente propicia um avanço significativo da educação pública e da inclusão social, pois amplia cada vez mais a ação do setor privado,

⁸ Para um governo e Estado democrático e popular, a extinção deste dispositivo seria fundamental; o que não foi feito pelo governo seguinte, que se limitou, em 2009, a criar a Lei Complementar 131/2009, estabelecendo, por motivo de transparência nas contas públicas, disponibilização, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Projeto Transparência).

tornando a educação um bem ou “produto”, que os “clientes” adquirem no mercado universitário (Catani e Oliveira, 2002).

Este modelo educacional balizado pela ideologia da eficácia, do lucro e da competitividade, expressão de um projeto de governo coerente com a chamada acumulação flexível do capital, globalização e mundialização, tornou-se visível, emblematicamente, na acirrada polêmica sobre o financiamento da universidade pública em consonância com as orientações dos organismos internacionais multilaterais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A prescrição recusada por setores progressistas, defensores do ensino superior público, poderia ser sumariamente resumida da seguinte forma: o Estado desincumbe-se da manutenção da educação superior, deixando a cargo da iniciativa privada a organização e gestão das instituições de ensino superior, baseada em moldes empresariais; a excelência acadêmica passa a ser medida por critérios de qualidade postos pelo arsenal administrativo-empresarial (produto, custo/benefício), tornando a competição inter e intrainstitucional o fundamento de maior virtude do fazer universitário; a privatização das universidades públicas ou diversificação de suas fontes de recurso efetiva-se de várias maneiras, tais como cobrança de mensalidades, contrato de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias ou até mesmo a aceitação de doações da iniciativa privada (Sguissardi, 2001).

Vale a pena citar as palavras indignadas de Coraggio (1996):

*(...) **instrumentalizar** a política econômica, mais do que continuá-la ou compensá-la. São [as tais políticas sociais] o “Cavalo de Troia” do*

mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem a mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos pagam pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços, indicadores uniformes, etc), deixando como resíduo da solidariedade e beneficência pública (redes de seguro social) e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em consequência, a elaboração das políticas setoriais fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e frequentemente, entra em contradição com os objetivos declarados (p. 78-9, grifo do autor).

O governo FHC criou um conjunto de dispositivos legais na área educacional para dar suporte a reformas eivadas pela lógica neoliberal, tais como: a LDBEN (Lei nº 9.394/96), a Lei nº 10.172/2001 (aprova o Plano Nacional de Educação – PNE), o Decreto 3.860/2001 (reordena as competências do MEC, do CNE e do INEP) entre outros, incidindo sobre o ensino superior por meio da chamada flexibilização, do descompromisso e da já mencionada lógica de mercado, impingindo, particularmente às universidades públicas, o corte de verbas, o arrocho salarial – ações que serviriam também de ponto de referência para as reformas impulsionadas no âmbito da formação de professores.

A Lei 9.394/96, em seu artigo 62 criou a figura dos Institutos Superiores de Educação para responder, também, pela formação de docentes aptos a atuar na educação básica e, em seu artigo 63, o Curso Normal Superior, regulamentou a formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Essa legislação veio no sentido de deslegitimar e descaracterizar a universidade enquanto *lócus* essencial para a formação da docência. Mais especificamente, podemos citar o Decreto do governo federal nº 3.276/99, que, ao

atribuir exclusivamente aos Institutos Superiores de Educação a formação de professores, não só primou pela inconstitucionalidade – já que o artigo 62 da LDB não dispõe que a formação de docentes seja de exclusividade destes institutos – como feriu a autonomia universitária. Revogado por meio do Decreto Federal nº 3.554/2000, após manifestação contrária de todas as entidades universitárias e da sociedade civil organizada, substituiu em seu Art. 1º, §2º a expressão “exclusivamente” por “preferencialmente”, indicando, portanto, como o lugar ideal para a formação de professores os Institutos Superiores de Educação.

A Lei nº 10.172/2001 veio instituir o Plano Nacional de Educação, cujas diretrizes centralizavam, no âmbito federal, a formulação e a gestão da política educacional, “com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade” (Valente & Romano, 2002, p. 100). Segundo os autores citados, os legisladores, comprometidos com os interesses das elites, ao atenderem às suas demandas, promulgavam “uma lei com comandos precisos, num estilo criterioso, detalhista e, regra geral, autoaplicável” e, na contramão dos interesses das classes populares, e se não fosse possível ignorar cabalmente seus direitos e reivindicações, a estratégia era a de recorrer “à redação ‘genérica’, no mais das vezes, sujeita a uma regulamentação sempre postergada” (*Idem, ibidem*).

Propositivamente, este Plano foi recusado pelos setores progressistas, que elaborariam coletivamente, educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, entre outros, nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), o denominado PNE da Sociedade Brasileira, consubstanciado no Projeto de Lei nº

4.155/98⁹, que reivindicava “o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do reforço para se universalizar a educação básica” (*Idem*, p. 99), despendendo, ao fim de 10 anos a contar da data de sua promulgação 10% do PIB.

Quanto ao Decreto nº 3.860/2001, ao repassar muitas das competências do CNE para o MEC e para o INEP, particularmente as que “dizem respeito à avaliação e aos procedimentos operacionais para autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento e credenciamento de instituições” (Catani e Oliveira, 2002, p. 86), o governo somente o fez depois de sérias denúncias, na mídia, de enriquecimento e ligação dos conselheiros com donos de IES.

Em tempos de “Estado mínimo”, “políticas públicas mínimas” e enfraquecimento dos compromissos com o bem estar social por parte do poder público, as universidades estatais não naufragaram graças à resistência de seus partícipes e do apoio de segmentos da sociedade civil brasileira. O fortalecimento dos movimentos de contestação de estudantes e professores, que questionavam a estrutura autoritária vigente dentro e fora da universidade durante o regime militar, entre a década de 1970 e 1980, contribuiu não apenas para a redemocratização do País, mas para definir novos rumos para as próprias universidades, incluindo a

⁹ A ação de efetivar uma proposta por meio de projeto provocou uma reação do governo FHC, obrigando-o a desengavetar o seu plano e “encaminhá-lo em 11/02/1998 à Câmara, onde tramitaria de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o nº 4.173/98” (Valente & Romano, 2002, p. 99).

formação dos educadores¹⁰. Em parte, essa via compõe elementos que, para Cunha, são essenciais para uma universidade crítica e

...está diretamente ligada à concepção de uma gestão democrática na universidade, que não seja só crítica da sociedade, que seja crítica de si própria, enquanto uma instituição singular, na sua autonomia, naquilo que já existe e na sua relação com a sociedade (op. cit., p.7).

Grande parte das dinâmicas encontradas ainda hoje no interior das universidades públicas mostra que, se efetivamente elas estão distantes dessa realização, não deixam de estar presentes no campo das disputas internas, as perspectivas críticas e progressistas, expressas seja nas batalhas institucionais conduzidas pelas instâncias colegiadas e sindicais da universidade, seja nos debates públicos e na produção científica¹¹, delineando um longo e controverso percurso na construção de uma universidade crítica. E isso se manifesta claramente nos percursos da USP e da UNICAMP, – alvo de análise desse trabalho –, considerando que a primeira é herdeira direta do projeto liberal das elites paulistas em 1934¹²; e a segunda, fruto do chamado “milagre econômico” do período militar, tendo sua pedra fundamental sido lançada nos idos de 1966¹³, portanto um ano antes do Grupo de

¹⁰ Ivany Pino, na introdução do Cadernos CEDES, nº 2, faz um importante panorama histórico dos debates em torno da formação do educador, destacando terem sido foco do I Seminário de Educação Brasileira, de novembro de 1978, e da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), de final de março e início de abril de 1980, durante a 32ª Reunião Anual da SBPC.

¹¹ A este respeito, Piozzi (2004) enfatiza a importância da conspícua literatura emersa nos últimos anos que “...por um exame cuidadoso de números e fatos, decodifica os caminhos da privatização e massificação do ensino superior, camuflados pelos novos ‘demagogos’, na retórica dos direitos sociais” (p.671 e 672).

¹² ROMANO, Roberto (1998) menciona os Mesquitas, donos do jornal *O Estado de São Paulo*, de tendência liberal, como patronos da USP em sua origem.

¹³ De acordo com MARTINS (2001), “Lançada a 5 de outubro a pedra fundamental do *campus* da universidade, numa gleba de 30 alqueires localizada a 12 quilômetros do centro de Campinas. Eram terras doadas para o Estado por João Adhemar de Almeida Prado. O lançamento da pedra fundamental acontece um mês depois de Zeferino Vaz se reunir com empresários da região para definir o perfil dos cursos a ser implantados” (p.23).

Trabalho da Reforma Universitária entrar em ação, após a aprovação de sua proposta pelo Congresso Nacional.

A Constituição de 1967 revogou o privilégio da vitaliciedade da cátedra (...), por uma carreira docente mais aberta, constante de concurso de títulos e provas, para os níveis inicial e final. Assim, não foi difícil para o Congresso Nacional aprovar a proposta do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, inclusive o dispositivo que extinguiu o regime de cátedras, mantendo, no entanto, os titulares desses cargos no último degrau da carreira docente (Cunha, 2000, p. 184).

Não obstante as muitas alterações ocorridas nessas universidades paulistas nesse período, interessa-nos investigar a que diz respeito à formação de professores, concernente à licenciatura como etapa obrigatória para o exercício regular da docência na educação básica. A USP, em relação à UNICAMP, é uma universidade que, em função de ter sido fundada na década de 1930, experienciou diferentes e muitas vezes contraditórios momentos de implementação de propostas de preparação de docentes. Apesar disso, Azanha (1998), no “V Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores”, observa que:

A experiência de quase sessenta anos de USP na formação de professores, ainda hoje, é apenas um rico repositório de informações e de ideias, mas não de um “modelo” exportável para outras escolas públicas ou particulares. Na UNICAMP, a situação também não é muito diferente do que ocorre na USP... (p.56).

Ainda, segundo o autor, a situação ficava mais grave pelo fato de as disciplinas pedagógicas serem constituídas sob o prisma do didatismo, eminentemente técnico. Tudo se passava como se a formação do professor devesse instrumentá-lo com métodos e técnicas, quando seria muito mais interessante preparar o professor a partir da discussão das questões substantivas da educação nos aspectos filosóficos, históricos, sociais e políticos.

A formação de professores, inaugurada na USP em 1939, iniciou-se na UNICAMP em 1973, com a criação de um Departamento de Educação, responsável pelo oferecimento das disciplinas de licenciaturas. Em 1974, implantou-se o curso de pedagogia e consolidou-se a própria Faculdade de Educação.

Em 1939, por meio do Decreto-Lei 1.190, o governo federal regulamentou os cursos de licenciaturas, juntamente com o de pedagogia, com a finalidade de formar bacharéis e licenciados para várias áreas. Tal regulamentação ficou conhecida como o “padrão federal” e foi inicialmente concretizada pela Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil¹⁴. Em seguida, tiveram que se adequar a ela os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do País. Em relação às licenciaturas dos conteúdos específicos, determinou-se serem elas justapostas à formação dos bacharéis; tendo esta última duração de três anos, adicionar-se-ia mais um ano (o curso de Didática) na formação dos licenciados: o modelo “3+1”¹⁵.

A formação de professores ganhou espaço no interior da USP com a incorporação da Escola de Professores em 1938, antes parte do Instituto de Educação e com a criação, na Faculdade de Filosofia, de uma quarta seção, a de

¹⁴ Com a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro em 1937, esta passou a ser denominada Universidade do Brasil e, a partir de 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁵ O curso de Didática ficou constituído pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Este elenco de componentes diferenciava-se somente para o curso de pedagogia, uma vez que as quatro últimas matérias já constavam do currículo para o bacharelado.

Pedagogia, responsável pela preparação e certificação de docentes do nível secundário¹⁶.

Nas décadas de 1940 e 1950, a ênfase do poder público concentrou-se no ensino superior, empenhando esforços “no topo do sistema educacional, enquanto sua base recebia escassa atenção” (Limongi, 1989, p.182), realidade esta esboçada por Saviani (2000) da seguinte forma: “...o sistema de ensino se assemelhava a um edifício suspenso no ar, uma vez que possuía os andares superiores, mas não tinha ainda o andar térreo” (p. 150).

Na década de 1960, o Conselho Federal de Educação reiteraria o modelo 3+1, porém possibilitando a concomitância entre o curso de bacharelado e a licenciatura, com a duração prevista para quatro anos. Como reitera Palma (2004), a formação do professor era considerada superficial, talvez até desnecessária, sem rigor científico e, em muitos casos, os posicionamentos praticistas acentuam-se, confundindo tal formação com mera obtenção da prática no próprio exercício profissional. Como lembra o autor, até 1996 a carga horária estava definida em 240 horas distribuídas entre as seguintes disciplinas: Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus e Psicologia da Educação, acrescidas de 120 horas para a disciplina Prática de Ensino. Em alguns casos, acrescentava-se a disciplina Introdução à Educação, com duração semestral.

¹⁶ Os decretos estaduais nº 9.268/A e 9.403, respectivamente, de julho e agosto de 1938, extinguíram o Instituto de Educação da USP, implantando na Faculdade de Filosofia, uma quarta seção, a de Pedagogia. O Decreto-Lei Federal nº 1.190, de 04/04/1939, em seu artigo 51, exige o diploma de licenciado para o preenchimento de cargos e funções do magistério secundário normal nas redes pública e particular.

No âmbito da formação de professores para a educação básica, especificamente o ensino fundamental – à época 1º grau –, pode-se apontar para a criação, entre o final da década de 1960 e a primeira metade da década de 1970, da denominada “Licenciatura curta”, proposta elaborada e implementada pelo Conselho Federal de Educação¹⁷ enquanto solução cabal para a insuficiência do número de professores destinado a atender a demanda dos sistemas de ensino por todo o País. Tal medida, pretensamente colocada como resolução para a falta de professores, revelou-se essencial para incrementar o faturamento do empresariado do ensino superior, a partir da proliferação dos semicursos de graduação espalhados por todo o País. Segundo Palma (2004), “... no caso do estado de São Paulo, mais de 95% dos professores em exercício nas escolas públicas de educação básica foram formados nessas licenciaturas” (p. 148).

Paiva (1983), em *Licenciatura curta – acerto ou equívoco*, que analisa esta modalidade de formação de professores na área de Ciências (em nível de 1º grau), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte no final da década de 1970, limita-se a críticas pontuais, concernentes à sua implementação naquela instituição, obscurecendo o fato de tal “formato”, dentre outras coisas, alicerçar, em si, a desqualificação, aligeiramento e descaracterização da preparação plena para a docência e desconsiderando a proliferação de críticas contundentes e rigorosas produzidas pelos movimentos e debates dos docentes.

¹⁷ O viés privatista das ações do CFE significou, entre outras coisas, resolver a pressão social, incômoda, por mais vagas, aliviando a demanda das universidades públicas e gratuitas, assim como se mostrou mecanismo de ampliação das bases de legitimação do Estado autoritário e do empresariado do ensino (Fonseca, 1992).

A Licenciatura Curta em Ciências foi idealizada de modo a atender aos reclamos do novo sistema educacional brasileiro norteados pela Lei 5.692 e, por conseguinte, para melhor preparar o professor de 1º grau tendo em vista o desempenho de suas funções nesta área de estudos. Todavia, o desconhecimento acerca das bases que fundamentam o ensino “superior curto”, o desinteresse pelo ensino médio e consequente desprezo em relação aos cursos de Licenciatura, o descaso no atendimento das principais características do ensino integrado, o desinteresse na estruturação e no desenvolvimento dessa modalidade de Licenciatura na UFRN, por parte de seu estafe, determinaram o seu fracasso... (p.39)

Ao se restringir às declaradas finalidades legais, além de culpabilizar os professores universitários pelo fracasso de tal curso, tal explicação acaba por legitimar um dos filões de mercantilização do ensino superior: a “Licenciatura curta”.

As implicações para o conjunto dos professores, ao serem obrigados pelo contexto econômico e pelos modelos de formação tecnicista a licenciar-se em “modalidades rápidas”, podem ser exemplificadas nos números divulgados por Azanha (1998), com relação ao concurso para preenchimento de vagas no sistema estadual de ensino do Estado de São Paulo, em 1993, para professores de 5ª a 8ª série e ensino médio, no qual, de “... de um contingente de 139.312 inscritos, 94.281 compareceram às provas e apenas 8.142 foram aprovados...” (p.51).¹⁸

A ideia do “ensino superior rápido” no período da ditadura militar, levantada pretensamente para suprir a carência de professores no sistema escolar, teve como porta-voz o então conselheiro Valnir Chagas¹⁹, regulamentando e normatizando via

¹⁸ Conforme informação do autor, estes dados foram extraídos do “Congresso de Ingresso P III, desempenho de candidatos”, relatório da Prodesp, São Paulo, 1994.

¹⁹ Nascido no Ceará na década de 1920, formou-se em Direito, Letras e, posteriormente, em Pedagogia. Foi membro do Conselho Federal de Educação por 18 anos. Foi relator de inúmeros Pareceres que reformularam o curso de Pedagogia e demais Licenciaturas nos anos de 1962 a 1969.

Conselho Federal da Educação a política de formação e exercício profissional do magistério em bases tecnicistas, tendo como diretrizes políticas centrais a capacitação e o treinamento dos professores e especialistas para atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista (Brzezinski, 1996).

Se, durante o regime militar, havia um investimento por parte do governo em regulamentar o aligeiramento na formação de professores com a criação das licenciaturas curtas, hoje, em certos aspectos, reitera-se, ainda, uma certa lógica da improvisação pela qual profissionais de diferentes áreas podem tornar-se professores. Mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (Lei 9.394/96, Art. 63, Inciso I e Parecer CNE nº 4/97), das quais 300 horas devem ser utilizadas em prática de ensino (LDBEN, Art. 65) e podem ser contabilizadas mediante capacitação em serviço (LDBEN, Art. 61, Inciso I)²⁰, formam-se professores.

Em sua obra, *Formação do Magistério: Novo sistema*, Chagas (1976) iniciava suas considerações, já na introdução, afirmando que todas as mudanças geradas no sistema educacional pelo “governo revolucionário” do qual ele havia sido um dos grandes porta-vozes, expressas pela Lei nº 5.540/68 e a Lei nº 5.692/71.

De forma apressada e acrítica, ele desconsiderava, assim, intenções reguladoras geradas no interior do Estado militar, distinta por sua forte base economicista e autoritária e negadora da forma mais elementar de democracia. Todo o caráter discursivo e propositivo presente em sua análise, particularmente no que

²⁰ A Resolução nº 2, de 26/06/1997, do CNE, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio e seu correlato o Parecer CNE 4/97, alguns dispositivos da LDB, em especial o art.63 e 65, legalizam a formação de professores.

diz respeito à formação docente, estava perpassado por uma lógica tecnocrática reformista.

O objetivo em mira é instrumentar o futuro mestre para a sua atividade profissional, o que fará pela montagem, avaliação, crítica e melhoria de experiências adequadas à escola de 1º e 2º graus. (...) O fulcro de todo o curso há de ser o método científico; não como uma sucessão rígida de passos formais, porém como uma inspiração de todas as horas que leve à indispensável atitude científica ou dela possa emergir (Chagas, 1976, p.47/48).

Na afirmação acima, o autor elegia a instrumentalização como essencial para o embasamento da ação e formação docentes, característica também das licenciaturas curtas, como realçava em outro parágrafo, ao advogar a

...formulação de uma política mais orgânica e realista de preparo do magistério. A primeira delas é a generalização legal, em novas bases, dos cursos de curta duração criados em 1964, por indicação do Conselheiro Newton Sucupira²¹ (Chagas, 1976, p.15).

Articulada a este mínimo para a formação docente estava a quantificação em termos de carga horária, segundo as áreas curriculares. Portanto, as licenciaturas curtas, ou de 1º grau, teriam no mínimo 1.500 horas-aula para as áreas de Ciência e Tecnologia, e 1.200 para as de Estudos Sociais e Humanidades, integralizando-se em entre um ano e meio e quatro anos. Diferenciavam-se assim da plena, na qual os tempos mínimos se elevavam para 2.500 e 2.200 horas-aula, respectivamente, cumpridas em três e sete anos. Ordenados e temporalizados, tais mínimos também têm de incorporar os fundamentos de uma instrução voltada a “preservar a

²¹ “Em 1965 – pelo Parecer nº 81, este relatado pelo ilustre Conselheiro Newton Sucupira –, foi proposta a formação conjugada à ideia de polivalência, sem habilitações específicas, e estendidas às áreas de conteúdo com a criação das licenciaturas ‘de 1º ciclo’ em Ciências, Estudos Sociais e Letras” (Chagas, 1976, p.62).

naturalidade e individualidade do processo de aprender – a autodidaxia – no coletivismo de uma civilização de massa” (Chagas, 1976, p. 73).

Especificamente com relação ao modelo de formação docente, na área das licenciaturas, prevalecia o “esquema 3+1” e, na graduação, a separação entre o bacharelado e a licenciatura, com um diferencial: o princípio da concomitância do ensino do “conteúdo específico” e do “conteúdo pedagógico”, com duração de quatro anos.

Nada tampouco impede que, paralelamente às licenciaturas, se desenvolvam cursos de bacharelado sem endereço pedagógico, estabelecendo entre ambos uma apropriada circulação de disciplinas idênticas ou equivalentes. Não se trata de restaurar a antiga solução do bacharelado como parte da licenciatura, ou desta como prolongamento daquele, que no Parecer nº 292/62 denominávamos o “esquema 3+1” (Chagas, 1976, p. 20 – 21).

Em certos aspectos, esta configuração da formação docente ainda está presente hoje, uma vez que o licenciado nos conteúdos específicos é concebido na universidade como um “meio bacharel” com “tinturas” de pedagogia²², reduzindo o professor da educação básica a um subproduto da formação de pesquisadores (Menezes, 1987). Na preparação para a docência nestes moldes há uma separação entre teoria e prática, ao se conceber a prática “como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio” (Pereira, 1999, p. 112), o que acentua a instrumentalização, bastando para isso o domínio da área do conhecimento específico. Assim, este modelo esvazia a finalidade última da docência, de preparação para a autonomia, que não se realiza por meio da cisão

²² Em uma crítica a esta perspectiva, Freitas (1999) convoca os formadores a “lutar para transformar as licenciaturas em cursos de formação de professores, superando a compreensão de que o professor é alguém (de preferência um bacharel ou graduado em outras faculdades) com licença para ensinar, em vez de um profissional da educação formado com este objetivo” (p.117).

entre o pensar e fazer, sem a pesquisa em educação, que objetive intervir na realidade enquanto um complexo processo, nada mecânico, só possível em universidades.

As licenciaturas sob o crivo do aligeiramento, atendendo única e exclusivamente aos ditames do mercado de trabalho segundo o modelo adotado durante o regime militar, redundaram, como reitera Arroyo (1999), em uma perspectiva

...tecnicista, utilitária e mercantil [que] desqualificou a educação básica, o papel de seus profissionais e os processos de sua formação, marginalizou o que há de mais permanente – as dimensões históricas que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, como ofício. Desqualificadas e ignoradas essas dimensões e funções mais permanentes e históricas, reduziu a educação ao ensino, à transmissão de informações, ao treinamento de competências demandadas em cada conjuntura de mercado (p.147).

Inserida em um contexto social mais amplo, a educação incorporava uma gama de concepções subjacentes à teoria do capital humano, cuja base fortemente economicista incidiria sobre a reforma universitária de 1968 e a do ensino de primeiro e segundo graus (Frigotto, 1995).

Estas lógicas político-sociais, superdimensionadas pela tecnoburocracia civil-militar, inseriam-se em uma série de arbitrariedades praticadas por parte do regime da época, incluindo entre essas o uso da força por meio de prisões e tortura, a restrição e monitoramento de propostas e projetos de transformação no interior e além do sistema – entre os quais deve ser destacado o do ensino, perpassado por uma série de contradições e de lutas político-ideológicas. Nada na agenda e pauta do ensino ficou incólume, haja vista a recusa de se incorporar, por parte dos técnicos da educação, o currículo enquanto

...mais do que um conjunto ordenado de conhecimentos, teorias e competências para o eficiente exercício de uma profissão. O currículo na sua totalidade, as relações sociais vividas, o convívio com professores (as) desses cursos são um aprendizado de um determinado perfil de educador (a). Como se aprende a ser professor (a) nesses tempos e espaços de formação? (Arroyo, 2000, p. 129).

Ainda hoje esta concepção curricular está muito longe do universo das escolas, particularmente no ensino superior e/ou na formação inicial de professores, uma vez que é muito comum os profissionais da educação dos institutos e demais faculdades no interior da universidade não se colocarem no rol de docentes: são pesquisadores que ministram aulas²³.

Faziam-se acentuadamente presentes dois modelos de formação, considerados de responsabilidade de duas instâncias universitárias distintas, justapostas “na tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas, e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das faculdades de educação” (Saviani, 2000, p.139). Estas e os departamentos de educação encontravam, apesar de muitas tentativas, extrema dificuldade em dar substância às suas disciplinas pedagógicas sem esbarrar na falta de cooperação dos institutos, que concebiam ser a preparação do professor uma tarefa menor e residual da universidade: é bastante difundido o estereótipo segundo o qual a preparação do professor depende de uma sólida formação conteudista, enquanto o resto será aprendido na prática. Subestima-se com isso a importância de uma área que ensina a ensinar.

²³ Conforme Balzan (1999), em muitos casos, esta perspectiva gera “[o] desencanto dos estudantes universitários em relação aos cursos e às imagens de universidade que alimentaram durante grande parte da adolescência, os índices extremamente elevados de repetência e evasão no ensino superior e a alienação de professores em relação às disciplinas que ministram, às quais geralmente não atribuem qualquer significado, assim como em relação ao contexto político-econômico e social em que seus cursos estão inseridos” (p.186).

Contrários a tal concepção, criticada por Azanha (1987), reafirmamos que, em meio a um complexo conjunto de múltiplas determinações políticas, culturais e sociais nos caminhos e descaminhos do se tornar professor, a formação inicial é uma das dimensões importantes, precisando estar imbricada à formação continuada, às condições de trabalho e salariais, a um plano de cargos e a salários favoráveis. Em termos de uma política global, devem todas essas condições ser tratadas com a mesma seriedade, objetivando uma instrução pública cuja qualidade não seja balizada pela lógica contábil e mercantil, e que se vincule também “à nossa luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária” (Freitas, 1999, p. 113).

Os movimentos dos educadores intensificar-se-iam, principalmente no final dos anos 1970, integrando o processo de conquista da democratização e de fortalecimento da sociedade civil que forçava a abertura política, perdurando por toda a década de 1980, sobretudo após o fim do regime militar em 1985.

Emergiram deste cenário novas formas sindicais, a reorganização dos movimentos sociais, uma Constituinte, o restabelecimento, a partir de 1989, das eleições diretas. Em pauta também apareceram os impasses da educação pública, pela ação dos professores e gestores da educação básica e dos docentes universitários nos fóruns, nas conferências, nos seminários e nas associações. Projetavam-se nesse momento o embrião da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Professores)²⁴, o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos dos

²⁴ BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

SCHEIBE, Leda. “Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p. 171 a 183.

Profissionais da Educação, o CEDES²⁵, os fóruns em defesa da escola pública, os seminários e conferências da educação.

Internamente às universidades públicas, a ressonância desses debates e dinâmicas políticas no âmbito da problemática da formação docente foi opacificada pela própria ausência de uma política geral de formação. Particularmente a partir do final da década de 1980, dos cursos de formação docente, aquele que mais efetivamente redesenhou seus alcances e limites foi o de pedagogia²⁶, alvo de profundos questionamentos por parte dos pesquisadores e militantes da área educacional, contrariamente às demais licenciaturas²⁷.

Como observa Arelaro (2003) em relação à década de 1980, se para os economistas esta foi considerada “perdida”, para os educadores “foi uma década extremamente rica em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira” (p.15), na medida em que, gerada na dinâmica contraditória que perpassava a reorganização dos movimentos sociais, a luta por uma nova Constituição imbricava-se com a reivindicação de uma nova LDB, aglutinando os setores progressistas.

²⁵ Em ata datada de 05/03/1979 fundou-se o Centro de Estudos Educação e Sociedade, o CEDES, cuja “vertente mais privilegiada tem sido a de intervenções no campo da educação e a socialização e difusão do conhecimento por meio de suas publicações que ocupam lugares relevantes na área editorial de periódicos em educação” (Pino, 1989).

²⁶ Como observa Silva (1999), “... o problema da identidade do curso de Pedagogia não tinha a ver apenas com a sua própria organização, mas também com a dos demais cursos de formação de educadores, em nível médio e superior” (p.13). Inclusive, reitera ela, havia a sugestão, por parte do movimento de educadores, de uma formação básica comum indistinta, tendo na docência a base da formação dos profissionais da educação.

²⁷ Para Freitas (1999), “[o curso de pedagogia] [é], hoje, o único curso de formação de profissionais da educação (...), com projeto específico, sob total responsabilidade das faculdades/centros de educação, superando as dicotomias entre bacharelado e licenciatura, formação pedagógica e formação específica, presentes nos demais cursos de licenciatura” (p.26).

Focalizando a formação de professores, tornava-se voz corrente nesses setores a defesa de uma sólida formação para os docentes, a não cisão entre formação continuada e permanente, a revisão e reformulação das jornadas de trabalho, “prevendo-se horas de trabalho pedagógico para além das horas-aula de trabalho docente com alunos, alternativa que, em geral, os professores não possuem, ou as mesmas são em número simbólico e insuficiente” (*Idem*, p.28). Na contramão da priorização da formação docente inicial (e continuada), cuja baliza fosse a qualidade social da educação, nas instâncias da administração do ensino, responsáveis pela política da área e sua implementação, havia “uma tendência grande a se menosprezar as questões do ensino e a formação para o exercício do magistério” (Gatti, 1996, p.25).

Dentre os organismos internacionais, o Banco Mundial, em suas orientações, segundo Torres (1996), não vinha contribuindo muito para romper com a perspectiva de segmentação no campo da formação docente, privilegiando a continuada ou em serviço em detrimento da inicial, pois aquela apresentaria, na “relação custo-benefício, maior taxa de retorno” assinalando uma perspectiva em que “[as] propostas do B. M. para a educação são feitas basicamente por economistas” (p.138).

As ações do B. M. concernentes ao magistério foram e são fundamentadas em uma lógica e racionalidade contábeis que preveem uma “recuperação de custo”, implicando na diminuição dos gastos públicos na educação e reforço do setor privado, e direcionando seus empréstimos para a escolarização em níveis iniciais de ensino, com destaque aos itens bibliotecas, materiais didáticos e recursos

tecnológicos em detrimento da formação inicial (conteúdo geral e pedagógico) e das condições de vida e trabalho do professor (Fonseca, 1999).

Segundo Torres (1998), o Banco Mundial posicionou-se na década de 1980 de modo contrário a altos investimentos na área de formação continuada, após estudos encomendados em vários países em desenvolvimento, optando por estimular e valorizar a formação em serviço em função de sua maior rentabilidade e menor gasto. Porém, alerta a autora, “não existe suficiente informação, nem teórica, nem empírica, para sustentar tal afirmação” (p.176). Considera ainda estar em crise todo o modelo de formação docente no País.

Dentre as diferentes segmentações feitas pelo Banco Mundial na área educativa, o destaque à capacitação em serviço centra-se na defesa da não contratação de novos professores e da redistribuição racional dos já existentes, com o conseqüente aumento do número de alunos por classe. Esta proposta vem sendo defendida por esse órgão desde a década de 1980, tendo sido sempre utilizado o crivo economicista para as tomadas de decisão²⁸, além de incorporar alternativas questionáveis tais como a inserção de educadores leigos na esfera educacional na condição de “instrutores comunitários”, “monitores”, “facilitadores” etc.

Tal perspectiva acaba assumindo o professor, assim como suas reivindicações, “como um problema de recurso, ‘insumo’ educativo necessário porém caro, complexo e difícil de lidar” (Torres, 1996, p.161). Nesse caso, a formação docente, ao

²⁸ Fonseca (1991), ao quantificar, a partir da somatória de custo de 5 projetos financiados pelo Banco Mundial, de 1971 a 1991, concluiu: “...a razão política predominou sobre a reflexão técnica, o que tem conduzido o financiamento internacional a uma repetição de equívocos técnicos e financeiros, em vez de uma efetiva cooperação ao processo de ensino brasileiro” (p.21). Houve um montante de 102.210 milhões de dólares recebidos para os 5 projetos, porém “o Brasil gastou, durante esses 20 anos, 312.297 milhões” (*Idem*).

ser traduzida em uma perspectiva contábil, ocupa “um lugar (e investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas [por este órgão financeiro] aos países em desenvolvimento, frente à infraestrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares” (*Idem, Ibidem*).

Em consonância com estes ditames, revigoram-se as políticas de formação que desresponsabilizam o Estado com a qualidade social da educação e, concomitantemente, predomina “a individualização das responsabilidades dos docentes pela centralidade da noção de certificação vinculada a cursos de treinamento e avaliação, evidenciando um processo de desprofissionalização – regulação e flexibilização do trabalho docente” (Freitas, 2004, p. 113). Centrar única e exclusivamente no professor e na sua formação a resolução de todas as mazelas da educação pública é eximir-se de um projeto político para o sistema de ensino, que apontaria a necessidade do aumento substantivo da verba orçamentária para a universalização da educação básica e a ampliação e democratização do ensino superior público.

Como destaca Gatti (1996),

...a formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado nas políticas das universidades, especialmente as públicas, tendo se tornado dentre as suas atividades um objetivo de pouca importância (p.32).

Outro elemento revelador dessa omissão política está no fato de as Faculdades de Educação no âmbito da universidade estarem sempre reduzidas a obter um minguado recurso em relação às demais faculdades e institutos, situação que piorou bastante com as políticas públicas de matriz neoliberal, impingindo às universidades públicas reformas baseadas na lógica do custo/benefício (Kuenzer, 1998). Como

assinala Freitas (1999), ao se reiterar a universidade como *locus* privilegiado de formação, é urgente se equacionarem sérios impasses vivenciados pelas instituições universitárias, tais como,

(...) restrições orçamentárias que impedem a busca de alternativas criadoras no sentido de romper as barreiras das diferentes unidades da universidade; distanciamento entre faculdades/centros de educação e os institutos, tanto da ordem físico-espacial quanto de objetivos, interesses e intenções no campo da pesquisa, do ensino e da extensão; falta de recursos humanos para dar conta das responsabilidades atribuídas às faculdades de educação em relação às licenciaturas (p. 36).

Outra dimensão a ser considerada advém de uma pergunta formulada por Linhares (2004): “É possível melhorar a formação de professores desligada da realidade escolar, dos conflitos econômicos e sociais, da crise da cultura, das demarcações político-ideológicas do Estado?” (p. 34). Os pressupostos dessa indagação nos remetem a uma significativa revisão dos cursos de licenciatura, tornada política universitária, para além da dimensão pedagógica *stricto sensu*.

A defesa do ensino público, gratuito em todos os níveis, é uma bandeira ainda a ser alcançada, resultante da ação de todos nós, comprometidos com a instrução pública com a verdadeira democratização da sociedade brasileira. Como observa Moreira (2004),

(...) a construção de uma escola de qualidade, centrada nos interesses e necessidades dos alunos das camadas populares, evidência do compromisso com o projeto educacional a ser desenvolvido com esses alunos, envolve a luta pela revitalização dos cursos de formação de professores, a luta pela transformação das relações de trabalho a que é submetido o profissional do ensino, bem como a aliança com outros setores organizados da sociedade civil, o que significa dizer que se integra na luta pela eliminação de toda e qualquer opressão (p.51).

Perpassando as rupturas necessárias para se conseguir os intentos preconizados pelo autor acima, está também a teoria pedagógica, emergindo das teorias sociais, sendo essencial o desvelamento dos determinantes estruturais e políticos, condicionantes da existência humana, uma vez que, em muitos casos, esses têm servido para camuflar o uso dos sistemas escolares e seus usos ideológicos na condição de “aparelhos ideológicos”, enquanto locais de “inculca e reprodução do poder, de controle dos saberes e dos valores” (Arroyo, 1998, p. 157). Na contramão desta vertente, a teoria pedagógica, ao ser entendida como consumação do ato civilizatório e cultural de formação de seres humanos, propõe redimensionar os tempos e espaços humanos, incluindo-se aí os escolares, incidindo radicalmente na formação docente e na organização das instituições de ensino. Como enfatiza Balzan (1999), é essencial, para os educadores, terem bons e vastos instrumentais didáticos, sólidos “conhecimentos específicos” em sua área de atuação e clareza das intrincadas implicações político-ideológicas de sua ação.

O cenário grave das universidades públicas paulistas, particularmente em relação à devassa neoliberal nas condições de trabalho dos profissionais da educação, só tem sido minimizado graças à mobilização permanente, incidindo inclusive no modelo de aplicação de recursos. É ilustrativo desse enfrentamento, inclusive, como pondera Brandão (2005), o processo de aprovação na LDO do percentual de ICMS destinado para as universidades estaduais paulistas.

No estado de São Paulo, as três universidades estaduais paulistas (USP, UNICAMP e UNESP) são financiadas com o repasse de 9,57% da quota do ICMS recolhido no estado. Esse mecanismo quase automático (porque ainda não está definido na Constituição do Estado de São Paulo, tendo de ser todo o ano incluído e aprovado no conjunto da aprovação da Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO) permite que as

três universidades estaduais paulistas tenham, na prática, um grau de autonomia infinitamente maior do que as universidades federais brasileiras, por exemplo (p. 125).

Ao visualizar a dotação orçamentária para as universidades, entre outras questões a serem dimensionadas está a própria política de formação existente ou não em seu interior, enquanto responsável pela formação inicial e/ou continuada de seus educandos. Não é de se estranhar o fato de existir uma tensão entre a Faculdade de Educação e os Institutos no que diz respeito à responsabilização pelas licenciaturas, presente até hoje, que exige captação de recursos por parte da unidade referendada.

Nessa contenda, a crítica feita à Faculdade de Educação acarreta sua descaracterização como local de formação profissional, situando esta última nos Institutos ou ainda em um terceiro lugar, um Centro de Formação. A polêmica está posta, uma vez que essas polarizações têm se desdobrado em correlações de forças no interior das universidades, engendrando efetivamente alterações não só no locus de formação como nos – e por meio dos – dispositivos legais que permitem tais mudanças.

Do ponto de vista da formação inicial e continuada para professores da educação básica, nas universidades públicas as Faculdades/Centros/Departamentos de Educação têm realizado esta tarefa. Hoje, todos estão colocados sob fogo cruzado, uma vez que os deslocamentos do locus de formação, derivados de disputas institucionais, são pauta recorrente na universidade. Como indica Freitas (2004),

Passar as licenciaturas para a Faculdade de Educação, cortando seu vínculo com os Institutos é aligeirar a formação no que diz respeito ao conteúdo específico a ser ensinado pelo professor. É transformar, por exemplo, o ensino de Física em uma discussão dos materiais didáticos

do ensino de Física. A formação do professor de Física não pode ocorrer sem o domínio da pesquisa em Física: a metodologia do ensino em Física tem a ver com a forma como se produz conhecimento em Física. Por outro lado, remeter as Licenciaturas para os Institutos aligeira a formação do educador do ponto de vista das ciências fundamentais para a compreensão do fenômeno educacional. É transformar o ensino de física em ‘metodologia do ensino de física’. Não há condições para se reproduzir as possibilidades de interdisciplinaridade (história, sociologia, psicologia etc) que existem nas Faculdades de Educação em cada Instituto (p.97).

Outro aspecto da complexidade da relação entre o lócus e a qualidade da formação de professores é indicado por Goergen (2000) em suas ponderações, sobre os desafios postos à área, tendo em vista o quadro atual.

...considerando o cenário acadêmico brasileiro e levando em conta que apenas um número muito reduzido de professores são formados em universidades sérias, não vejo muito nexos lógico entre a alocação da formação de professores na universidade e a melhoria da qualidade. Parece-me mais importante que o próprio Estado assuma sua parcela de responsabilidade na qualificação adequada dos professores (p.78).

Com relação aos professores da educação básica, trata-se de profissionais cuja formação, certificação e atuação profissional são reguladas e regulamentadas pelo Estado. Pelo fato de este último ter assumido um caráter amplo de intervenção, procede a assertiva crítica acima, uma vez que, efetivamente, esta instituição tem se responsabilizado muito pouco ou quase nada para garantir infraestrutura e recursos financeiros, necessários para implementar uma proposta de formação à altura de vencer os desafios postos por esta etapa de escolarização, deixando a cargo dos educadores individualmente arcarem com o ônus de sua formação²⁹.

²⁹ Há de se considerar também a não neutralidade do Estado, pois ele media as relações instauradas na sociedade capitalista sob a égide de um “projeto histórico” altamente contraditório, marcado pelo movimento dominação/resistência, expressão do antagonismo de interesses em uma sociedade de classes.

Em sentido de alerta, é importante destacar, na dinâmica da “sociedade da informação” na qual a ciência, o conhecimento e os “bens simbólicos” são incorporados de uma forma sem precedentes à exponenciação do lucro, que o ensino superior brasileiro e, em particular as Universidades públicas, os estão incorporando, também, não só como resultante do avanço tecnológico, mas também por demanda de mercado e pressão governamental, como mostra o particular formato assumido pelo ensino a distância.

Não se trata aqui de invenção e pressão locais, mas de demandas que estão na nova ordem mundial, uma vez que

[a] *racionalidade tecnológica se transformou em racionalidade política, determinando necessidades individuais e coletivas e combatendo, de modo eficiente, qualquer tipo de manifestação de oposição aos sistemas político e econômico que ela inaugurou, desqualificando e isolando suas críticas com o controle generalizado de corações e mentes* (Valle, mimeo, s/d, p. 4).

Para tanto, não se deve menosprezar o fato de as Tecnologias de Informação e Comunicação ficarem reduzidas, muitas vezes de forma intencional, no âmbito da formação de professores de cunho mercantil, a Ensino a Distância ou, para tornar equivocadamente familiar no meio educacional, Educação a Distância.

O mais preocupante é estarem, de forma irresponsável ou intencionada, as Universidades públicas implementando, indiscriminadamente, o Ensino a Distância

na área de formação inicial de professores, pelas facilidades do financiamento empresarial e governamental³⁰.

É fundamental colocar em evidência a intensificação dos usos e abusos dessas tecnologias na formação inicial de docentes até para ponderarmos se ela não se somaria, também, à maioria das regulamentações, derivadas de uma série de dispositivos criados pela ação do Estado em diversas instâncias e níveis para as diferentes etapas do ensino. Todos esses fatores têm redundado na piora da qualidade social da educação, incidindo sobre o magistério de tal forma a tornar a profissão docente inviável³¹. Haja vista os planos emergenciais do governo federal referentes à formação de professores, tendo por base a drástica falta de docentes na educação básica, particularmente nas áreas de conhecimentos específicos do ensino fundamental e médio³².

Enfim, no que diz respeito ao lócus da formação, observa Gatti (1996),

Apesar das denúncias das pesquisas e do exame dessa situação em inúmeros fóruns, na prática não se põe o dedo nos problemas essenciais que são a inexistência de integração entre as disciplinas componentes dessa formação, entre os docentes responsáveis por elas, prevalecendo, como já tantas vezes apontado, as dicotomias “ensino/ciência”,

³⁰ Intramuros das Universidades estaduais paulistas, a primeira a criar e implementar um programa de Ensino a Distância, para formação de professores, em meio à pressão e à corrida para titulação desencadeadas por conta da LDBEN, foi a Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) em 2002, instituindo o curso de pedagogia, nomeado o programa como “Pedagogia Cidadã”. In SCHEIBE, Leda. “Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p. 171 a 183.

³¹ Como bem observa Pimenta (2004), o governo não confrontou os problemas essenciais: o das péssimas condições de trabalho, salariais e da ausência de um plano de carreiras e de formação para os professores da educação básica.

³² Vide o Plano Emergencial para Enfrentamento da Carência de Professores no Ensino Médio do MEC, construído pela Comissão de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino Médio e Profissionalizante (CAPEMP), no site http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/PLANO_EMERGENCIAL_CAPEMP.doc, consultado em 16/09/2006.

“educação/conteúdos”, “pedagogia/conhecimentos disciplinares”. O dia a dia desses cursos revela a não articulação entre as diferentes instâncias e os diferentes professores responsáveis pela formação do licenciado pondo às claras a separação entre a ciência ou a arte que se estuda nas disciplinas básicas e um ensino desligado da ciência e da arte tratado nas disciplinas pedagógicas (p.33).

As dicotomias acima estão presentes, expressas em permanente tensão no interior das universidades, configurando consensos e dissensos entre Faculdade de Educação e Institutos. Saviani (2000), ao atentar para esta situação, mostra ser

(...) as relações da Faculdade de Educação com as demais unidades da universidade frequentemente marcadas por tensões que põem em evidência, cada vez mais fortemente, a necessidade de encontrar uma outra maneira de organizar os cursos de formação de professores para o ensino fundamental e médio (p.116).

Pode-se considerar que, a partir da década de 1990, com as formas de regulamentações e regulações engendradas pela ação do Estado encontrando como contraponto os movimentos de resistência do magistério e de outros setores progressistas da sociedade civil organizada, as tensões (dentro e fora) das universidades têm aumentado, seja para se adequar aos cânones da legislação ou para rechaçá-los, por derivarem de intenções e concepções autoritárias por parte de instâncias do Estado.

Em muitos casos, internamente às universidades, na área das licenciaturas, a reforma legal gera uma série de posicionamentos díspares por parte da Faculdade de Educação ou dos Institutos e demais faculdades, criando resistências em assumir corresponsabilidades, acirrando a luta por poder ou prestígio e a dificuldade “em romper com a atual estrutura e a carga horária didática das disciplinas das licenciaturas, limitadas às psicologias, aos fundamentos, à didática e práticas de

ensino, com algumas inovações no campo de disciplinas de instrumentalização e projetos” (Freitas, 1999, p. 36).

Em meio a uma série de questionamentos sobre as bases da área de formação de professores encontra-se, também, a das concepções subjacentes à formulação de propostas ou indicativos da ação dos profissionais da educação. A título de exemplo, como observa criticamente Pereira (1999), estes últimos podem ser vistos como “técnicos”, aplicadores de conhecimentos científicos e pedagógicos às situações práticas de aula (racionalidade técnica) ou autônomos, “reflexivos”, tomando decisões e criando, durante a ação pedagógica (racionalidade prática).

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim, como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar (p.114).

Ao ter como constitutiva a dimensão de profissionalização dos educadores, portanto central, na formação docente, é necessário também questionar a noção de competência como nuclear na organização do trabalho docente, fundamentada por uma visão “produtivista e pragmatista em que a educação é confundida com informação e instrução” (Scheibe, 2003, p. 178).

Neste cenário neoliberal, “a escola progressivamente se aproximou do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar o conteúdo de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e de avaliá-los” (Ropé; Tanguí, 1997, p.18), o que tende, em muitos casos,

subsumi-la à “lógica da fábrica”, por meio das teorias do capital humano³³. Na medida em que essas últimas servem como balizas para a organização dos tempos e espaços formativos no âmbito da universidade, o viés economicista torna-se determinante, vinculando esta última, única e exclusivamente, às demandas e necessidades dos setores organizados do capital em detrimento do sentido amplo de “civilizar”, fruto de uma lógica eminentemente instrumental.

De forma reatualizada, hoje, a formação nestes moldes transmuta-se, na área da educação, em “lógica das competências”, incidindo sobre o processo de individualização, de responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, impedindo os professores de tornarem o trabalho verdadeiramente coletivo, dificultando formas de solidariedade e reivindicações dos direitos para todos os membros (Freitas, 2004).

Integrando também as bases para a formulação de diretrizes educacionais por parte do governo está a presença de concepções de cunho psychologizante denominadas “construtivistas”. Pela organização de textos feita por Duarte (2000), a partir de uma reflexão crítica, Arce (2000) considera serem estas visões conservadoras na medida em que “conduziram à negação da importância da apropriação do conhecimento por parte do professor em seu processo formativo” (p.42), constituindo-se mais em retrocesso do que avanço, desdobrando-se em desqualificação e desprofissionalização dos docentes.

O movimento dos profissionais da educação, desde a década de 1970, tem construído formas de luta, inclusive visando à formulação de propostas para as

³³ Segundo Ropé; Tanguí (1997), “a noção de competência contribui para modelar uma realidade social enquanto pretende justificá-la” (p.19).

licenciaturas. Particularmente no caso da pedagogia, entidades como ANFOPE, ANPEd, ANDES, CEDES conseguiram imprimir nas Diretrizes Curriculares Nacionais³⁴ a centralidade da docência, reconfigurando este curso somente como licenciatura, sem a dicotomia licenciatura/bacharelado. Nas considerações de Brzezinski (1996),

Ancorado nestas duas dimensões, a de que o curso de pedagogia e de licenciatura constituem o verso e reverso da mesma questão e a de que a docência é a base da identidade de todo o profissional da educação, o Movimento Nacional construiu a primeira trincheira de resistência. Bateu de frente com a estrutura universitária que repartiu a formação de professores em institutos e Faculdade de Educação (p.110).

De fato, hoje, os embates e as tensões gerados na área de formação de professores, para afirmarem ou negarem estas proposições, necessariamente têm de levar em consideração seus alcances e limites, com a finalidade de se construírem alternativas.

Este capítulo foi desenvolvido tentando situar a área de formação de professores em suas implicações contextuais e políticas, focando no movimento de consolidação da universidade brasileira, buscando nela e na sociedade mais ampla as políticas de formação na interface com o Estado. Neste sentido, abriu-se a possibilidade de nos próximos capítulos afunilarmos especificamente para as realidades da USP e UNICAMP.

³⁴ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 e Parecer CNE/CP nº 5, de 13/12/2005.

Capítulo II

Na história da formação de professores na USP, entre a afirmação e a negação

“(...) não nos parecia menos evidente que só uma reforma radical do aparelhamento escolar do País e a instauração de uma vigorosa política educacional poderiam evitar a catástrofe final que os movimentos de 1922, 24, de 30 e 32 nada mais faziam do que prenunciar (...) Daí a fundação de nossa universidade e, conseqüentemente, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” (Júlio de Mesquita Filho, 1937 *Apud* CORRÊA, 1988, p. 13.).

Neste capítulo, buscar-se-á trazer à tona o processo de embate e tensão configurado ao longo da formulação de propostas e/ou projetos para as licenciaturas, especificamente em relação à Universidade de São Paulo, tentando localizar dentre as continuidades e as rupturas em que medida há uma política de formação de professores da universidade ou uma justaposição de projetos em nível de institutos e faculdades.

Nas assertivas de Ianni (1983), a Revolução de 30 resulta de um novo arranjo de classes, com vistas à hegemonia do Estado, reafirmando seu caráter conservador e autoritário ao solapar a ascensão das forças populares e consolidar um bloco industrial agrário compondo os interesses do café, da indústria, do comércio e do poderio econômico político internacional.

Dos anos de 1930 aos anos de 1964, há um crescente envolvimento do capital estrangeiro na nossa economia, passando a exigir das políticas educacionais “menos retórica e mais rigor científico, imprimindo à ciência, cada vez mais, uma direção tecnológica, colocando-a a serviço dos interesses empresariais que tinham passado a desempenhar papel importante na sociedade” (Viotti, 2004, p. 39).

Com a criação da USP em 1934, pelo Decreto 6.284/34, de 25/01/1934, a formação de professores secundários, apesar de a ela incorporada, ficou de fora dos muros da universidade, alocada em uma seção do Instituto de Educação, a Escola de Professores, até 1938.

A esta [Normal da Praça] foi reservada a condição de normal secundária, estatuto conferido tão somente a duas das novas escolas, a de Itapetininga e a de São Carlos. Às restantes coube a designação de normal primária, obviamente, como o nome indica, de condição inferior às secundárias (Limongi, 1989, p.133).

A formação dos “professores secundários”, como apêndice da universidade, fora rotulada de “segunda categoria”, devido às discriminações reiteradas no meio acadêmico com relação ao Instituto de Educação e ao profissional do ensino secundário.

A Faculdade de Filosofia não se reestruturou em função de ter incorporado a área de formação de professores secundários, mas deixou-a de fora dos muros da Universidade, na Escola de Professores do Instituto de Educação de São Paulo (Caetano de Campos), de 1934 a 1938, tendo continuado o núcleo da universidade ainda voltado ao projeto e à pesquisa vinculados ao bacharelado.

Na perspectiva de Azanha (1998), no plano inicial da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não havia o menor indício de preocupação com a formação de professores e ela permaneceu externa à universidade, uma vez que a FFCL, em sua origem, reservava-se ser uma instituição de altos estudos desinteressados, até 1938, quando por força de imposição do poder estatal incorporou-a a si. Cria-se, então, a seção de Pedagogia na FFCL, simultaneamente à

obrigatoriedade da licenciatura para o exercício de cargo ou função nas redes pública e particular de ensino.

Os Decretos nº 9.268/A e 9.403, respectivamente, de julho e agosto de 1938, extinguíram o Instituto de Educação da USP e criaram, na Faculdade de Filosofia, uma quarta seção, a de Pedagogia. Esta iniciativa representou uma “tábua de salvação” para a FFCL, então quase a ponto de fechar por falta de alunos em 1937. Com efeito, dois anos depois, o Decreto-Lei nº 1.190 de 04/04/1939, conferiu à FFCL um forte papel profissionalizante, exigindo “o diploma de licenciado para o preenchimento de cargos e funções do magistério normal (redes pública e particular)” (Fétizon, 2006, p. 4). Nesse ínterim, consolida-se como a unidade com o grupo discente mais numeroso da Universidade.

As licenciaturas, preparação docente, diminuíram de dois ou três anos para 180 horas, além do fato de os professores da extinta Escola de Professores se tornarem os primeiros catedráticos da FFCL, experienciando situações no mínimo desconfortáveis do ponto de vista acadêmico e administrativo: sem formação superior estavam em pé de igualdade com mestres estrangeiros.

Por força de lei, ao final dos anos de 1930, tentou-se extinguir cadeiras dos cursos de Direito, Medicina e Politécnica, centralizando-as na FFCL: interpretada por alunos e mestres como perda de prestígio, poder e cargos, a tentativa de implementar a lei teve como consequência violentos conflitos e disputas³⁵,

³⁵ “Da Politecnia, os *filósofos* (mestres e alunos de Física) foram expulsos à mão armada de paus e cadeiras. Da Faculdade de Direito, os *filósofos* não chegaram a ser expulsos – sequer haviam conseguido entrar (é verdade que uma das cadeiras chegou a ser extinta – Economia Política – era a do interventor do estado)” (Fétizon, 2006, p. 5).

envolvendo Congregações, Reitoria, Conselho Universitário e Conselho Nacional de Educação.

A sedimentação institucional uspiana foi se consolidando em meio ao crescente desencontro entre os objetivos do projeto original, tal como fora definido pelos setores da elite por ele responsáveis, e os rumos acadêmicos profissionalizantes pelos quais enveredou a universidade. Esta foi uma resposta às demandas de sua base social de atendimento (os formandos), expressão da coalizão entre o “projeto iluminista” das classes dominantes locais e a demanda dos setores médios em ascensão social por profissionalização, fortalecidos pelo ritmo das transformações em curso no estado de São Paulo, graças à intensa industrialização, urbanização e modernização dos sistemas de ensino e produção cultural (Miceli, 1989).

A perspectiva liberal na área educacional possibilitaria reafirmar a importância da instrução pública como promotora da igualdade e liberdade dos indivíduos, assumindo ser dever do Estado garantir a obrigatoriedade e gratuidade da educação, definida um direito de todos. Subjazia a esta bandeira, articulada à da liberdade de ensino, a defesa de uma “escola única” e laica, argumento central do movimento dos Pioneiros de 1932. Estendendo-se aos anos de 1940 e 1950, esta bandeira permanece nuclear no *Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público. Mais uma vez convocados. Ao Povo e ao Governo*, de 1959, às vésperas da regulamentação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a Lei 4.024/61, congregando um amplo espectro de lutas políticas.

Da polifonia uspiana, o professor Jayme Abreu, ao criticar o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases de autoria do deputado Carlos Lacerda, faz as seguintes considerações em defesa da escola pública, na contenda contra os “privatistas”:

Sob a alegação de luta contra o “monopólio estatal”, uma campanha ostensiva contra a escola pública brasileira vem se desenvolvendo nesses últimos tempos, à qual não devem estar desatentas as consciências liberais, republicanas e democráticas do País. (...) Muito mais do que situações pessoais, o que se está pondo em perigo, são, efetivamente, princípios democráticos defendidos por educadores, no seu esforço por ampliar e conservar pública a educação pública, guardando-a como instrumento de toda uma cidadania para a realização de uma sociedade democrática e não, como vem sendo tentado, pondo-a como serviço ancilar de instituições privadas, sectárias, de clientela de limitados estratos da sociedade. (apud Ferreira, 2001, p.125).

A formação de professores, evocada como relevante pelos signatários do documento de 1959, no âmbito da 4ª Seção de Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Letras da USP, ainda era traduzida pelos catedráticos como “fora de lugar”.

O jornal *O Estado de São Paulo*, na edição de 24/08/1950, ao pontuar os alcances e limites da formação dos professores secundários, aludia ao fato de a Seção de Pedagogia, com relação ao ensino da Didática Geral e Especial, em seus currículos e programas, não preencherem satisfatoriamente “as exigências de um curso universitário” (apud Bontempi Jr., 2001, p. 169). Reiterava, também, ter esta posição lastro em meio aos alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Ao curso de Didática impingia a exiguidade do espaço físico, dentro de uma série de óbices criados por parte da direção da Faculdade que incluíam até questões de contratação de professores, ameaçando sua sobrevivência. Era mantida graças à resistência de seus professores, como rememora a professora Amélia Americano Domingues de Castro,

[Havia] falta de docentes (houve período no qual os cursos de Didática Geral eram dados pelo Professor Catedrático) e todas as Didáticas Especiais por dois assistentes (...), [e as] pequenas salas [eram] partilhadas com docentes de outras áreas. Aos poucos se reúne uma equipe crescente à custa de novos “auxiliares de ensino”, que algumas vezes aguardavam anos na condição de “voluntários”, sem verba. Mas a luta principal advinha do fato de que a Didática – ou “as Didáticas” – eram duplas: aspectos teórico e prático. Anos de esforços foram consumidos em memoriais, arrazoados, pedidos de verba etc, para que se obtivesse o que a lei denominava: um Ginásio de Aplicação (apud Bontempi Jr., 2001, p. 169).

O “Colégio de Aplicação”, criado por meio de um convênio entre a Secretaria Estadual de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1957, tinha por objetivos: promover ensaios de renovação pedagógica do ensino secundário, possibilitar estudos, estágios de observação e investigações educacionais por parte dos professores, auxiliares de ensino e alunos da FFCL, estágios de observação e prática de ensino para os licenciados e colaborar para o aperfeiçoamento de professores do ensino secundário (Werebe, 1994).

Um fator importante, em especial para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi a criação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais – São Paulo³⁶, vinculado ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, ambos órgãos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos³⁷ (INEP), do Ministério da Educação e Cultura.

³⁶ As pesquisas sócio antropológicas, implementadas nos final de 1950 e a primeira metade da década de 1960, projetaram nomes de importantes intelectuais brasileiros, como Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Jorge Nagle, José Mário Pires Azanha, Fernando Henrique Cardoso, entre outros.

³⁷ Criado em 30 de julho de 1938 pela Lei Federal nº 580. Sob a gestão de Anísio Teixeira foi implantado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1955, regulamentado pelo Decreto Federal nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais foram instituídos pela mesma lei. Especificamente no de São Paulo, vinculado à USP, a responsabilidade ficou a cargo do Departamento de Sociologia e Antropologia. De 1956 a 1961, o responsável foi Fernando de Azevedo.

Nesse período também se podem assinalar as primeiras teses e trabalhos acadêmicos da escola paulista, tanto de seus membros estrangeiros (Pierson, Baldus, Willems, Bastide, Monbeig, Levi-Strauss), como da primeira turma de licenciados (Florestan Fernandes, Antonio Cândido) (Miceli, 1989).

Desde quando fora implantado o CRPE – SP, em 1957, a formação continuada dos professores e dos especialistas educacionais foi agilizada: neste ano, o I Seminário de Professores Primários; em 1958, o Curso para Delegados de Ensino, Inspetores Escolares e o I Curso para Especialistas de Educação para a América Latina, tendo este continuidade em 1959 e 1960, respectivamente, o II e III (Cunha, 1991).

Essas atividades inseriam-se no princípio do órgão de pesquisa: “a educação deveria assumir um papel instrumental diante da condição histórica, política, econômica e social em que se encontrava o país” (Cunha, 1991, p. 186), estando toda iniciativa fundamentada no primado da racionalidade, da utilização de técnicas científicas de planejamento e contrapondo-se a atitudes intuitivas. Para isso, os pesquisadores e educadores utilizariam as ciências sociais em sua dupla dimensão: teórica e empírica³⁸.

Na década de 1960, a ampliação e o crescimento da USP eram notórios, apesar de estar aquém do aumento da demanda, o qual foi canalizado para as áreas com menor poder de resistir. Tornava-se, então, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a via privilegiada para o atendimento das Licenciaturas, uma vez ter havido a

³⁸ “Em 1976, com a conclusão do demorado processo de extinção dos centros educacionais do INEP, o acervo do CRPE – São Paulo foi incorporado ao patrimônio da Faculdade de Educação” (Beisiegel, 2003, p. 363).

criação indiscriminada de cursos antes inexistentes e a unificação dos vestibulares por áreas e opções múltiplas de escolha entre os cursos. Esse processo ia se desdobrar no “inchamento” da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, pelo seu agravamento, no seu desmembramento e extinção³⁹, como afirma Fétizon (2006):

Nesse desmembramento, a antiga Seção de Pedagogia – já então, Departamento – consegue reencontrar-se – por vias transversas – com o projeto de que estivera extraviada desde os longínquos anos de 1920: tornar-se unidade autônoma, a Faculdade de Educação (p.6).

Antecedendo a própria Lei 5.540/68, o Decreto nº 53, de 1966, já indicava a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a existência de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação.

A criação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo, entrando em funcionamento a partir de 01/01/1970, deu-se por força dos Estatutos da universidade, editados pelo Decreto Estadual nº 32.305, de 16/12/1969, em consonância com a Reforma Universitária de 1968, a Lei nº 5.540/68.

Por força da Reforma Universitária de 1968 e das alterações dos Estatutos dela decorrentes, extinguiu-se a FFCL, estabelecendo como princípio de organização: Institutos, Faculdades e Escolas, sendo de responsabilidade da Faculdade de Educação, na graduação, o Curso de Pedagogia e Licenciatura; dividida em três departamentos: Administração Escolar, Filosofia e Ciências da Educação e Metodologia e Ensino e Educação Comparada.

³⁹ A relação desproporcional entre vagas e demanda criou um descompasso, de tal maneira que, “[em] 1969, os inscritos eram 31.984 (o pico fora de 1968 com 34.282) e as vagas totais 5.804, com 2.800 na FFCL (mais da metade do total e mais de 2/3 das demais juntas)” (Fétizon, 2006, p. 5).

Os departamentos, definidos como a menor fração da estrutura universitária, deveriam no âmbito de sua competência, dar conta das atividades de ensino, pesquisa e extensão (Chamlan, 1996, p.136).

Em relação aos Institutos, foram definidos como instituições dedicadas sobretudo à pesquisa e ao ensino básico nas áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si ou em vista de ulteriores aplicações. Reconhece-se o caráter específico e relativamente independente do ensino técnico e da pesquisa aplicada, cerne da atuação das Faculdades e Escolas (Antunha *Apud* Chamlan, 1996, p. 136).

A autonomia da Faculdade de Educação, responsável pela formação de professores, de um lado, aprimorou os estudos educacionais e a formação do magistério, de outro, “contribuiu para agravar o isolamento da licenciatura no âmbito da USP” (Azanha, 1998, p. 50).

A reforma universitária aplica os ditames da Constituição outorgada dos governos militares de 1967, totalmente modificada pela Emenda Constitucional nº 1/1969, revogando o privilégio da vitaliciedade da cátedra, substituída então por carreira docente mais aberta, constante de concurso de títulos e provas para os níveis inicial e final; mantinham-se, no entanto, os catedráticos titulares no último grau da carreira.

Neste período, mais do que nunca, no diapasão das lutas democráticas, o movimento estudantil radicalizava suas formas de ação e pauta reivindicatória. Desaguando no episódio de ocupação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP da Rua Maria Antônia, e esboçando uma proposta de reestruturação da gestão e hierarquia universitárias nos colegiados e na vida acadêmica, apontava para

um projeto alternativo à reforma. O presidente do Grêmio dos alunos de graduação da Faculdade de Filosofia da USP, Bernardino Figueiredo, esclareceu a nova forma de ação política, à época:

Os motivos da tomada foram dois: manter a Faculdade aberta nas férias, transformando-a em centro de reunião, discussão política, mobilização e organização dos universitários e secundaristas para garantir a continuidade do movimento. Em segundo lugar, assumir o controle político da Faculdade, visando à formação de comissões paritárias para dirigir a reestruturação dos cursos. Foi uma resposta à repressão ostensiva que o governo fez ao movimento estudantil na Guanabara e à repressão velada que Sodré vem desenvolvendo em São Paulo. Até agora, temos 42 colegas presos, a maioria deles detidos em suas próprias casas ou na saída da escola. A população nem fica sabendo. Por isso, nossa principal reivindicação no momento é a libertação desses colegas. (“O que fazer”, Jornal da UEE, julho de 1968, p. 8 Apud Valle, 2008, p.180).

Acrescido a estas justificativas,

(...) gerar um clima de discussões políticas a respeito de problemas da universidade e da sociedade em geral, analisar as experiências obtidas com a realização dos cursos-piloto de Ciências Sociais, Filosofia, Letras, História e Geografia. Depois, encaminhar a reestruturação por meio de comissões paritárias de alunos e professores (Ibidem, p.180-1).

Em meio às formas de resistência e/ou a anuência de parte de diferentes segmentos universitários, a reforma de 1968 e 1969 prosseguiu instituindo a departamentalização, a matrícula por disciplina e os cursos parcelados por meio do regime de créditos. Simultaneamente, o vestibular torna-se unificado e classificatório, “[eliminando] como um passe de mágica o ‘problema dos excedentes’ (aqueles que, apesar de aprovados no vestibular, conforme a média exigida, não podiam efetivar a matrícula por falta de vagas)” (Cunha, 1991, p. 110).

A Universidade de São Paulo, por exemplo, tem sido pródiga na produção de políticos-ideólogos. Produziu alguns para a ditadura militar e produz alguns para a abertura democrática. Isto é um dado

da situação, tem que se pensar sobre isso. O Ministro da Justiça do A.I.-5 era da USP e foi ele que redigiu o A.I.-5⁴⁰. Ele, sôfrego, sabujo, se apressou em redigir o A. I.-5 para que os militares pudessem ensiná-lo. Professor universitário da USP (Ianni, 1987, p.48).

Este Ato Institucional e, em especial o seu desdobramento: o Decreto Lei 477, de fevereiro de 1969, ao criminalizar os movimentos estudantis e docentes, alicerçou toda a repressão política e ideológica à Universidade brasileira, culminando com demissões e instaurações dos processos investigatórios. Acrescentado a isto está o esfacelamento da Faculdade de Filosofia, uma vez que a convicção dos arautos da reforma universitária era de que ela representava um perigo constante, por sua “vocação” essencialmente subversiva, perturbadora constante da tranquilidade universitária (Brzezinski, 1996).

Efetivamente, o governo queria uma reforma universitária sobretudo para silenciar e desmobilizar os estudantes que, nas ruas, clamavam por mais verba, mais vagas e por uma universidade mais democrática e participativa (Buffa e Nosella, 1997, p.143).

Para Germano (2005), a política educacional se desenvolveu em torno do controle político e ideológico, reconfigurando-se em função das correlações de forças existentes, passando “da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos ‘participacionistas’ das classes subalternas” (pp. 105-6). Nas novas diretrizes, a adoção e adaptação da teoria do capital humano, implementando a relação direta entre educação e as formas produtivas e a pesquisa vinculada à acumulação, imbrica-se visceralmente com o abandono da educação pública gratuita, a despeito do discurso de sua valorização.

⁴⁰ Reitor licenciado da USP, Luiz Antônio da Gama e Silva, fazendo parte de sua lavra: O Ato Institucional nº 5, o Decreto –Lei nº 477/69 e o Ato Complementar nº 75/69 (Germano, 2005).

A título de exemplo, podemos indicar que, mesmo em meio ao chamado “milagre econômico” (de 1969 – 1973), a tônica das políticas educacionais não foi alterada. Ele se deveu a combinadas baixas taxas de inflação e crescimento econômico, em função de empréstimos feitos no exterior e da facilitação de migração de capital financeiro internacional de modo conjuntural.

O Estado brasileiro aumentava sua arrecadação por meio do aumento de tributos, diminuindo o *défict* público e a inflação. Tal política centrava-se na dependência do capital estrangeiro, derivado das exportações, na concentração de renda e no achatamento dos salários dos trabalhadores menos qualificados, acentuando ainda mais a diferença salarial entre estes e os dos mais qualificados em todas as áreas.

Neste contexto, a política educacional do governo militar para o ensino superior foi a de valorizar a iniciativa privada em detrimento do investimento estatal, substituindo o ideal de gratuidade pelo da lucratividade, dando ênfase à formação tecnológica em detrimento da formação humanística, subordinando a liberdade de expressão ao ideal de segurança nacional.

Dentro dessas diretrizes sociais e políticas mais amplas, a universidade e, em particular, as Faculdades de Educação, passariam a organizar a formação dos profissionais da educação sob o primado do caráter técnico e neutro da educação, de forma acrítica, balizada pela via da capacitação e treinamento para o mercado de trabalho, sem desvelar sua dimensão política pautada pelas relações de dominação.

As rupturas significativas, internas à universidade ou na sociedade mais ampla, emergiriam de inúmeras situações de conflito na contramão do poder instituído.

Situar isso, também, com relação à dinâmica das unidades educativas no interior da universidade é muito importante na medida em que, em muitas situações, as Faculdades de Educação têm sido refratárias ao conjunto das lutas sociais, cuja expressão maior são os movimentos sociais, voltados a combater aspectos da dominação econômica, política e social que interpela, inclusive, os caminhos da educação.

No final dos anos 60 e na década de 1970, as demandas postas pelas lutas dos trabalhadores e reivindicações de amplos setores das camadas populares tiveram pouca e/ou nenhuma relevância para alterar os rumos da organização institucional na área de formação inicial de professores sob a responsabilidade das Faculdades de Educação, a despeito até dos enfrentamentos contra o autoritarismo interno à universidade.

O acirramento dos conflitos e contradições sociais e políticas, neste período, vai impactar o âmbito da formação de professores e de suas agências na universidade pública, anunciando as lutas e organização do professorado das redes públicas de ensino, rumo à construção de seus sindicatos e pautas de reivindicação nas negociações com o Estado da década de 1980, período de paulatina conquista da autonomia financeira e institucional por parte das universidades públicas.

O fim da ditadura militar (1964-1985), acenado pelos militares já com a “distensão lenta e gradual” do final da década de 1970 em meio às greves operárias, à criação de novas formas sindicais e ao fortalecimento dos movimentos sociais, foi marcado pelas novas demandas populares não só tendo em vista a Constituinte de

1986 e, mas também a consolidação das conquistas dos trabalhadores na correlação de força entre capital e trabalho.

As universidades públicas, a partir da organização de seus vários segmentos, aglutinando forças nas instâncias sindicais e partidário-políticas, incorporam-se às lutas do magistério contra as formas autoritárias estabelecidas por diferentes governos em relação à questão salarial e das condições de trabalho, tentando, também, conduzi-las para a pauta constitucional. Na relação público *versus* privado, com destaque para o financiamento da educação, a sociedade civil organizada em um diapasão progressista tentou garantir verba pública para a escola pública, no entanto a decisão parlamentar foi desfavorável à educação pública por parte da ala majoritária conservadora do Congresso Nacional.

Concomitantemente à participação e ao envolvimento no processo de elaboração e aprovação da Constituição Federal de 1988, os setores progressistas da educação lutam sem trégua para aprovação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Projeto de Lei “Jorge Hage” (PL nº 1.258/88): tendo como o principal objetivo a democratização da educação pelo fortalecimento da escola pública, e aglutinando os setores progressistas da área educacional, era suplantado por uma manobra do Senado ao colocar na ordem de prioridade o projeto do senador Darcy Ribeiro.

Indicar o percurso acima é importante, uma vez que ele nos mostra que os setores mais críticos das universidades públicas e, em particular, os das Faculdades de Educação da USP e UNICAMP, engajados na luta por uma escola

verdadeiramente pública e democrática, começavam a se posicionar na instância legislativa e na condução das políticas públicas.

Nos anos de 1980, imbricado às lutas pelo processo de redemocratização rumo a uma nova Constituição e uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, formava-se o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, reconfigurado para Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe) e, em sequência, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Além desta instância coletiva de reflexão e proposições em defesa da educação pública, é importante salientar a importância da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), do CEDES, da ANDE (Associação Nacional de Educação), da ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) e dos eventos da CBE (Conferência Brasileira de Educação), assim como os Seminários e Fóruns da USP (Seminário USP, Formação de Professores, de 1984, Seminário Itinerante, Dependência Econômica e Cultural, Desenvolvimento Nacional e Formação de Professores, ao longo de 1985 e os Fóruns das Licenciaturas, realizados em 1990, 1991 e 1992). Destaca-se, aí, o Fórum de Licenciatura da USP, amplo processo de discussão dos cursos de licenciatura desencadeado no 2º semestre de 1990 e no de 1991, que resultou na garantia da diversidade de elaboração de cada licenciatura específica, na indicação de que a formação inicial de professores comporta diferentes estágios e conhecimento acumulado nesta área.

A configuração da formação inicial de professores dos conteúdos específicos, herdada do final dos anos de 1930, permaneceu inalterada, apesar de os movimentos de educadores da área de formação reiterarem a necessidade de mudança. Acrescido a isto está o indicativo de que “[os] egressos dos cursos de licenciatura da USP não se encontram, de modo geral, exercendo a profissão na rede pública de ensino de 1º e 2º graus” (Penteado, 1992, p. 374-5).

Ao longo da década de 1990, há de se registrar, também, os cinco Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Professores, da UNESP, tendo sido o 1º, em 1990; o 2º, em 1992; o 3º, em 1994; o 4º, em 1996 e o 5º, em 1998.

Neste período, o primeiro curso alvo das mudanças político pedagógicas foi o curso de Pedagogia, que no caso da USP datam de 1987. Esta ação indica potencialmente ser este curso o núcleo central, junto com sua de Pós-Graduação, no investimento por parte dos docentes na viabilização das alterações curriculares.

Na contramão desse encaminhamento, reiterava a ANFOPE a urgência de se pensar em áreas de formação de professores de forma integrada e em um projeto comum às licenciaturas, que sintetizasse na docência a base teórica epistemológica da educação e a identidade profissional. Tal via, também, seria inviabilizada, com a aprovação da LDBEN (a Lei 9.394/96), as Diretrizes Curriculares decorrentes da regulamentação da primeira, e a Reforma do Estado, ocorrida nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002).

Os embates e as inúmeras formas de resistência por parte dos setores progressistas da área da educacional dirigiam-se contra o excesso de regulamentações voltadas a restringir o papel da Faculdade de Educação das

universidades públicas e a permissividade para como setor privado do Ensino Superior, orientando a docência pelo princípio da flexibilidade, eficiência e produtividade. A perspectiva de extinção das Faculdades e Centros de Educação abria-se com a criação dos Institutos Superiores de Educação e a atuação insistente do Governo Federal em direção à descaracterização da formação universitária para a docência.

Em meio a este quadro desfavorável, o curso mais impactado foi o de Pedagogia, correndo o risco até de ser impedido de atuar no âmbito da formação, diferentemente das demais licenciaturas, cuja alteração não implicou mudanças significativas, muito menos o nível de mobilização e engajamento alcançados por parte das instituições universitárias em defesa do curso de formação inicial para educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

A característica principal da formação docente no Brasil na década de 1990 foi a ênfase unilateral na formação em serviço ou continuada e um descaso com a formação inicial, partindo-se, frequentemente, do pressuposto de que apenas aquela era essencial no processo de ensino-aprendizagem. Esta é uma prescrição até dos organismos internacionais de financiamento, a qual acaba abrindo as portas indiretamente para o capital estrangeiro.

Nesse ínterim, as Universidades Federais públicas passavam por enormes dificuldades orçamentárias no diapasão da ausência de financiamento condigno para o Ensino Superior estatal. Balizada pelo ideário neoliberal em consonância com a globalização da economia, a lógica mercantil se inscrevia no âmbito dos serviços públicos orientada por uma ideia mestra: a da funcionalidade do mercado sobre

qualquer outra dimensão social. Desdobram-se daí diferentes facetas da privatização, tais como: transferir a agentes privados a propriedade e gestão do setor público, a gestão e não a propriedade ou, em se mantendo a gestão e a propriedade, fazer valer a dimensão contábil, a relação custo/benefício, alavancadas a centralização/descentralização e definição das grandes políticas, das práticas de avaliação de desempenho e de rearranjos nas prioridades orçamentárias em detrimento da esfera pública.

Em uma das regulamentações, resposta às pressões do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁴¹, o Plano Nacional de Educação, a Lei nº 10.172/2001, seria sancionado por Fernando Henrique Cardoso (com nove vetos), na contramão das reivindicações dos que o propuseram: centralização na esfera federal da formulação e da gestão da política educacional e o progressivo abandono pelo Estado do financiamento da educação pública.

O *PNE da Sociedade Brasileira*, elaborado como contraponto ao documento governamental, era a expressão de um projeto democrático e popular contra a política do capital financeiro internacional e a proposta das elites brasileiras, bases das diretrizes e metas aprovadas pelo governo. A proposta da sociedade reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, fundamentais para a universalização da Educação Básica fundada na qualidade social. Para isso, seria necessário ampliar o gasto público com a

⁴¹ O *PNE da Sociedade Brasileira*, protocolado em 10/02/1998 na Câmara dos Deputados, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, originado coletivamente nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDs).

manutenção e o desenvolvimento do ensino público, de 4% para 10% do PIB ao final dos 10 anos de vigência da lei.

Especificamente no caso do estado de São Paulo, há mais de 15 anos governado pelo PSDB, a tônica de formulação e de implementação das políticas públicas estava em perfeito acordo com as do Governo Federal. Em relação às Universidades públicas paulistas, significou relegá-las a segundo plano, ao mesmo tempo em que avançava o desmantelamento da educação básica pública, por meio da municipalização acelerada, da destruição do plano de carreiras do magistério estadual, do enfraquecimento do sindicato dos professores, da implementação de políticas curriculares autoritárias e da falta de investimento.

Com relação à formação de professores, todo o conjunto legislativo federal sancionado desonerava o poder público de investir no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que as Universidades públicas sofriam tentativas autoritárias de desmonte das liberdades acadêmicas e das políticas conquistadas. Em nenhum documento normativo está assegurado o financiamento e investimento, enquanto política de Estado, para que os sistemas públicos estatais de ensino tornem-se atrativos para os profissionais da educação.

A recusa de se pontuar por um crivo de emancipação o dever do Estado de garantir os meios e a qualidade social da área de formação de professores está exemplificada por toda a argumentação feita por Guiomar Namo de Mello (2000), ao fundamentar e defender as normativas originadas no Conselho Nacional de Educação, permeada pela concepção que defende a pedagogia das competências, pautada esta última pelo viés do mérito individual. Calcada nas prescrições e

receituários contidos no anteparo legal, tomado como motor das transformações dos sistemas educacionais brasileiros, esta perspectiva anula e desconsidera todas as contribuições feitas pela ala mais progressista dos educadores, que tem denunciado insistentemente o descaso e o menosprezo do poder estatal na gestão da instrução pública dirigida, em grande parte, às crianças, adolescentes e jovens das camadas populares.

Em relação ao Programa de Formação de Professores⁴² da Universidade Estadual de São Paulo (USP, 2004), este foi apresentado em vários momentos na Comissão de Formação de Professores, desde sua instituição em 2001, e ao longo de sua existência, até 2004. Até a redação final da proposta, depois de três anos de trabalhos, os membros da Comissão de Formação de Professores formados por representantes de todas as unidades afetas à licenciatura da Universidade, constituíram uma trajetória para elaboração, discussão e síntese de um projeto minimamente consensual.

O Programa de Formação de Professores estabelece diretrizes e orientações gerais, elaboradas pelos docentes oriundos de todas as unidades afetas à licenciatura, aprovadas pelo Conselho de Graduação e o Conselho Universitário (CO) da USP, a partir de sete princípios:

a) Princípio 1: A formação de professores no âmbito da Universidade de São Paulo exige empenho permanente de suas diversas unidades, de maneira a inspirar projetos integrados que visem a preparar docentes para a Educação Básica, em suas etapas fundamental e médio.

⁴² Documento anexo a esta tese.

b) Princípio 2: A docência, a “vida escolar” e as instituições a elas ligadas, na peculiaridade de seus saberes, valores, metas e práticas cotidianas, devem ser centrais na preparação para o exercício profissional na escola contemporânea.

c) Princípio 3: A formação de professores deve ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo e investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente.

d) Princípio 4: O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos investigativos em sua área específica e na prática docente, tornando-os profissionais capazes de promover a sua formação continuada.

e) Princípio 5: A formação do professor dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação.

f) Princípio 6: As estruturas curriculares dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, de modo a preservar os objetivos e respeitar perspectivas gerais da Universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciados.

g) Princípio 7: A instituição escolar e sua proposta pedagógica, concomitantemente com as características das áreas específicas de atuação dos licenciandos, devem ser o eixo norteador das diferentes modalidades de estágio supervisionado, que poderão também estender suas ações investigativas e propositivas a órgãos centrais e espaços socioinstitucionais relevantes para a educação pública.

Pode-se delinear a proposta na seguinte configuração, tendo como aporte a corresponsabilidade entre a Faculdade de Educação e as demais unidades na implementação do programa de formação, estando aberto aos alunos cursarem:

Bloco I – Formação Específica: disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos das áreas específicas.

Bloco II – Introdução aos Estudos da Educação: 1 componente curricular, podendo optar por um enfoque filosófico, histórico ou sociológico, até o 4º semestre.

Bloco III – Fundamentos Teóricos da Educação: Didática, Política de Organização da Educação Básica (POEB) e Psicologia da Educação, a serem cursadas a partir do 5º semestre.

Bloco IV – As Metodologias I e II.

Capítulo III

Na Unicamp, a formação de professores em um movimento inacabado

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), criada pela Lei 7.655, de 28/12/1962, fundada em 1966, é herdeira direta da Reforma Universitária de 1968, a Lei nº 5.540/68.

Esse processo não foi linear. Apesar de criada em 1962, a futura universidade permaneceu na condição de instituto isolado até 1965. Então governador do estado de São Paulo, Adhemar de Barros, em 1963, sancionaria um decreto que protelava a constituição da Universidade Estadual de Campinas (UEC), ao vetar a instalação de novos cursos.

No ano de 1965, foi nomeada uma Comissão Organizadora da Universidade, sob a coordenação do Prof. Dr. Zeferino Vaz⁴³, por designação do Conselho Estadual de Educação, com a incumbência de elaborar uma proposta para a criação da nova universidade. Subjacente à proposta estavam os princípios de racionalidade, eficiência, produtividade em perfeita sintonia com o preconizado pelo acordo MEC-USAID⁴⁴.

Zeferino Vaz foi o primeiro reitor e principal responsável pela expansão da Universidade Estadual de Campinas, da segunda metade da década de 1960 até o

⁴³ Ele fora diretor da Faculdade de Medicina Veterinária da USP, de 1936 a 1947, criador e diretor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP), de 1951 a 1964, 1º presidente do Conselho Estadual de Educação, participe da transição de intervenção da Universidade Federal de Brasília (UnB) pelo Reitor-Interventor Laerte Ramos de Carvalho, da FEUSP.

⁴⁴ Em uma entrevista do Ex-Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, de 1964 a 1965, à Buffa e Nosella, ele se utilizando de um sofisma linguístico negou a comprovada realidade dos acordos MEC-USAID: “[MEC-USAID] nunca existiu. Vocês foram enganados violentamente. Devem ter visto nas paredes, muito à vontade, MEC-USAID, abaixo o MEC-USAID. Nunca houve”. (1997, p. 140).

final da década de 1970. Após exercer o cargo de reitor até 1978, assumiu a presidência da FUNCAMP (Fundação de Desenvolvimento da Unicamp, órgão criado por ele em 1977), até 1981, ano de seu falecimento. Bastante influente nos meios acadêmicos do País, devido à sua atuação em outras instituições universitárias e a seu trânsito político nas esferas governamentais estadual e federal. Vaz utilizou-se desses trunfos para beneficiar a Unicamp com disponibilidade de recursos e de infraestrutura.

O período da gestão de Zeferino Vaz, o chamado “milagre econômico”, foi também o da interiorização dos parques industriais e de uma série de investimentos infraestruturais tornados necessários para firmar este processo, entre os quais se destacava o foco em ciência e tecnologia entre as bases de uma proposta de universidade distanciada do modelo europeu, que tinha inspirado a criação da USP.

A Universidade Estadual de Campinas desenvolveu-se assim sob a égide da produção de pesquisa tecnológica, incorporando a sua folha de pagamentos pesquisadores qualificados em centros de excelência nacionais e estrangeiros.

(...) 180 cientistas estrangeiros trazidos das melhores instituições de pesquisa dos Estados Unidos e da Europa, além de duas centenas de brasileiros que se achavam espalhados por universidades e centros de pesquisa brasileiros (Jornal da Unicamp, 20 a 26 de março de 2006, ano XX, nº 316, p. 6).

Com a incorporação dos pesquisadores, e no diapasão da reforma universitária de 1968, instituíam-se a departamentalização, a matrícula por disciplina, o regime de créditos e o vestibular unificado e classificatório.

Esta forma de organização, implementação e consolidação da nova universidade traduziam para o “arquiteto-fundador”, Zeferino Vaz, a verdadeira instituição de ensino superior, uma vez que, para ele,

O Brasil não tinha universidade na acepção do termo, disse a O Globo em março de 1967, mas uma multidão de colônias culturais em cada faculdade e um agregado de cátedras independentes e autônomas que se desconhecem uma às outras mesmo quando tratam de assuntos idênticos (Gomes, 2006, p. 65).

Esta observação traz o mote de reafirmação da modernidade universitária representada pela Unicamp. Por outro lado, o seu percurso de consolidação fez-se em meio ao caráter tecnocrático da ditadura militar, eivado do personalismo inerente ao “estado de exceção” vivido pela sociedade brasileira.

Há de se frisar o contexto de internacionalização da economia brasileira, expressão do “Brasil Potência”, veiculado pelos meios de comunicação, e a crescente demanda por mão de obra qualificada fruto da expansão da indústria eletroeletrônica, como marcas do projeto de criação da UNICAMP.

No início da década de 1970, o Catálogo dos Cursos de Graduação, editado pela Câmara Curricular⁴⁵ em 1973, enumerava os Institutos e as Faculdades pertencentes à universidade: a) Instituto de Biologia, b) Instituto de Física, c) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, d) Instituto de Matemática, Estatística e Ciências da Computação, e) Instituto de Química, f) Faculdade de Engenharia de Campinas (Mecânica e Elétrica), g) Faculdade de Engenharia Civil (Campus de Limeira), h) Faculdade de Ciências Médicas, i) Faculdade de Engenharia Tecnológica de Alimentos, j) Faculdade de Odontologia (Campus Piracicaba).

⁴⁵ A partir de 1987, com as alterações do organograma da Universidade, extingue-se a Câmara Curricular, instituindo as Câmaras Centrais de Graduação e Pós-Graduação.

Em uma observação ao final, consta no documento a existência de um Departamento de Educação, responsável pelas disciplinas de licenciatura, do Centro de Tecnologia no qual eram ministradas as aulas práticas aos alunos de Engenharia, do Colégio Técnico⁴⁶ e dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) nas áreas de Física, Química, Matemática, Biologia, Engenharia, Tecnologia de Alimentos, Ciências Humanas e Odontologia.

A área de formação de professores iniciou-se em 1972 com as Licenciaturas específicas junto ao Departamento de Educação: em 1974 foi criado o curso de Pedagogia e, em 1975, sua pós-graduação, configurando, então, a Faculdade de Educação da Unicamp⁴⁷.

A proposta curricular para as licenciaturas específicas justapunha bacharelado e licenciatura, sendo ela realizada por acréscimo dos componentes curriculares: a) Educação e Sociedade, correspondendo à Estrutura e Funcionamento do Ensino, b) Psicologia Escolar – Adolescência, c) Psicologia Educacional – Aprendizagem, d) Didática Específica, e) Prática de Ensino – Estágio Supervisionado I, f) Prática de Ensino – Estágio Supervisionado II. Todos esses componentes e a formação de professores eram de responsabilidade da Faculdade de Educação.

A organização departamental da Faculdade de Educação era assim configurada: Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação (DECISAE),

⁴⁶ O Colégio Técnico da Unicamp mantém sua autonomia pedagógica a tal ponto de evitar qualquer incursão por parte dos alunos da Pedagogia ou das demais Licenciaturas, interessados em estagiar ou pesquisar sobre sua organização e funcionamento pedagógicos.

⁴⁷ O Arquivo Central do Sistema de Arquivos (AC/SIARQ), da Unicamp, informa ter sido criada a Faculdade de Educação, em 1972, para atender as Licenciaturas, em 1974, a criação do curso de Pedagogia e, em 1975, o curso de Pós-Graduação. Site: http://www.unicamp.br/Siarq/arq_setoriais/quadro_periodo_historico.pdf <consultado em 21/06/2004>

Departamento de Psicologia da Educação (DEPE), Departamento de Metodologia (DEME), Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE), Departamento de História e Filosofia da Educação (DEFHE)⁴⁸.

A Faculdade de Educação, como preconizava o Decreto nº 3467, de 29/03/1974, ao instituir o Regimento Geral da Universidade Estadual de Campinas, em seu Art. 8º, era responsável por todas as licenciaturas, como transcrito abaixo:

Art. 8º – Os cursos de graduação da Universidade são ministrados sob a responsabilidade dos seguintes Institutos e Faculdades.

XIV – Na Faculdade de Educação

a) Licenciatura em Pedagogia;

b) Licenciatura para todos os cursos de Bacharelado ministrados pelos Institutos.

No contexto legal e institucional era consensual ser a Faculdade de Educação o *locus* privilegiado de formação de professores. Manteve-se este dispositivo por mais de 30 anos, período este em que houve um reconhecimento político e histórico para esta instância educativa deter a primazia na área de preparação docente.

Talvez de forma inapropriada seja importante trazer para pauta um episódio das lutas democráticas no âmbito da universidade ora tratada, no qual o educador Paulo Freire esteve no centro dos acontecimentos, ao ser eleito em 1º lugar e colocado na lista sêxtupla a ser enviada para o governador do Estado, para o cargo de Reitor da Unicamp, em 1981.

⁴⁸ A partir de 2006, foram criados mais dois Departamentos, com a extinção do DEME: o Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART) e o Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC). Assim, foram também alteradas as denominações de dois: DECISE (Departamento de Ciências Sociais na Educação) e DEPASE (Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais).

Em outubro de 1981, o Conselho Diretor⁴⁹ fixou regras para a formação de uma lista sêxtupla de nomes de candidatos à Reitoria a ser apresentada para o então governador do estado, Paulo Maluf.

Em junho de 1981, uma mobilização inédita surpreendera a comunidade. Centenas de estudantes e funcionários se aglutinaram em assembleias para assistir às apresentações das propostas dos candidatos a reitor, em uma manifestação eminentemente democrática.

Essa demonstração caracterizava o engajamento para a escolha do dirigente da universidade, ainda que se contasse com o envio posterior da lista sêxtupla ao governador do estado. Apresentaram-se 17 candidatos e, em outubro de 1981, ocorreria a eleição de forma participativa.

O governador do estado ignorou sumariamente o processo, destituindo cinco conselheiros e substituindo-os por outros de sua confiança e, além disso, como a Unicamp não tinha mecanismos de concursar titulares, por meio de um expediente legal, destituiu oito diretores não concursados da direção de unidades.

Como as unidades não podiam ficar sem tal função e a universidade não tinha titulares concursados à disposição para exercer o papel de interventores, professores de outras universidades foram chamados para cumprir a tarefa de executores do golpe perpetrado pela administração malufista que, ainda, demitiu os líderes dos trabalhadores técnico-administrativos e fez circular no *campus* uma lista de docentes com destino semelhante.

⁴⁹ Predecessor do Conselho Universitário (CONSU), instalado em 1987.

Em outubro de 1981 foi criada a Comissão de Defesa da Universidade, formada por representantes da Adunicamp, DCE e ASSUC contra a intervenção. O golpe tumultuou completamente o *campus*, inaugurando uma forma inédita de “coesão” contra a truculência e o desrespeito a um processo marcadamente democrático.

Os interventores foram recebidos com vaias, cartazes, cortejos e piadas. Uns tinham de passar por corredores poloneses, em cujo trajeto ouviam certamente algo bem diferente do que lhes tinha sido antecipado por quem os convidara.

Em seguida, em 1982, O Conselho Diretor utilizar-se-ia de uma estratégia conservadora para deslocar o nome de José Aristodemo Pinotti do 11º para o 1º lugar da lista sêxtupla. Empossado Pinotti permaneceria na função de gestor da universidade de 1982 a 1986.

E é justamente, nas décadas de 1980 e 1990, na esteira das lutas democráticas, em meio à mobilização da sociedade civil organizada – em particular seus setores progressistas –, que a educação é posta no centro das atenções, com objetivo de firmá-la como prioridade do Estado.

A correlação de forças entre a ala progressista e a conservadora estaria fortemente presente nestas décadas, tendo em vista o processo de redemocratização do País cujo indício maior foi a aprovação da Carta Magna em 1988 e, concomitantemente a ela, todo o empreendimento para instituir uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Tempos difíceis para que se consagassem a uma reorientação da via fortemente conservadora reinante na sociedade brasileira, os que estavam comprometidos com a democratização e a consolidação da cidadania para além das

vias de regulação, rumo à emancipação dos segmentos historicamente aliados do processo decisório.

Em meio aos avanços, recuos e contradições, as forças progressistas miravam garantir, para além do formalismo legalista, o compromisso do Estado com o conjunto da população e a via democrática do regime republicano. Tratava-se de uma luta pela extinção de privilégios, pelo predomínio do interesse público, base da igualdade e do civismo, em uma sociedade “regulada” predominantemente pelos interesses privados.

Este contexto conjuntural transpassava a totalidade das instituições sociais, e a universidade pública não está ilhada, sendo seus tempos e espaços dinamizados por sérios conflitos na esteira da negação e/ou afirmação da democracia. Não sendo diferente na área de formação de professores, comportava esta um amplo espectro de propostas que oscilavam entre, de um lado, a afirmação de concepções tecnocráticas e conservadores e, de outro, a via de transformação social e política. Esta última torna-se essencial por conjugar a ruptura com a situação posta diuturnamente pela lógica da dominação, que reitera estarem no “indivíduo” “forças” e “potências” para fazer a “diferença”, alimentando a ilusão de um percurso escolar “aberto ao talento”.

No intuito de democratizar a educação minimizando os determinantes sociais da desigualdade educacional, revelados, entre outros fatores, pela qualidade da formação de professores do ensino básico, os movimentos de educadores (ANFOPE), baseados em estudos e debates acumulados durante anos, construíram o projeto de ampliar o campo de formação dos profissionais da educação. A esse

campo foram atribuídos natureza e perfil específicos, muito diferentes do tradicional apêndice dos cursos de bacharelado, muitas vezes encarado como uma obrigação regimental para adquirir o direito legal de “dar aula”.

A ideia de uma formação inicial e autônoma constituindo cursos próprios para os que pretendessem ingressar no magistério sofreria um revés em 2003, na UNICAMP, durante uma contenda entre a Faculdade de Educação e os Institutos. Paradoxalmente, interesses por espaços de contratação se imbricavam a avaliações preconceituosas sobre o suposto papel meramente técnico da formação pedagógica, opondo os Institutos de Ciências Humanas à FE em uma disputa que acabou reduzindo e subestimando a questão da formação, sua história e o papel das Faculdades de Educação.

Ao longo do processo que tornou visível o conjunto dos interesses firmados pelos Institutos e demais Faculdades no interior da Universidade, os resultados foram desfavoráveis à Faculdade de Educação, convergindo para o dramático desfecho legal que solaparia seu papel em relação à responsabilização pela formação de professores. A alteração regimental em nível da Universidade, retirando da instância formativa de docentes por excelência, a FE/UNICAMP esta responsabilidade, está registrada na Deliberação CONSU – A 35, de 16/12/2003, exarada no sentido de negar à Educação a formação de professores, ficando assim a redação:

Art. 8º – Os cursos de graduação da Universidade são ministrados sob a responsabilidade dos Institutos e Faculdades e constantes do Anexo I a este Regimento.

§1º – As Licenciaturas poderão ser ministradas sob a responsabilidade dos Institutos e Faculdades, mediante deliberação das respectivas Congregações com previsão de parceria acadêmica coma Faculdade de

Educação e após aprovação pela Câmara de Extensão e Pesquisa do CONSU.

§2º – Após aprovação da CEPE os cursos de Licenciatura deverão ser inseridos no Anexo I de que trata o “caput” deste Artigo. (Deliberação CONSU – A 35, de 16/12/2003).

Com esta mudança, ocorrida em meio a uma série de tentativas de negociação malogradas, restava à Faculdade de Educação o duvidoso privilégio da parceria com os Institutos e demais Faculdades.

Como já vimos acima, no interior da Faculdade de Educação tinha sido gestada uma proposta de formação de professores em consonância com o movimento nacional dos educadores, cuja ênfase era firmar aquele espaço como *locus* privilegiado para a preparação docente.

O plano geral, ou base comum, consubstanciava-se em: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria/prática, gestão democrática da escola, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar, articulação da formação inicial a continuada e avaliação. Todos esses itens permanentes da formação docente, cuja agenda deveria estar posta em primeiro plano para o conjunto da universidade.

Não se pode deixar de trazer à tona os obstáculos postos à da proposta por parte da Universidade, como bem situa Freitas (1999): as restrições orçamentárias, o descompasso na relação entre Faculdade de Educação e os Institutos, a urgência de reposição de professores, a corresponsabilidade, a desvalorização do magistério e as estruturas curriculares.

A resistência maior foi produzida nos Institutos (IFCH, IEL e Artes), que, historicamente, jamais tiveram em sua trajetória sequer a preocupação com a

formação docente, uma vez que sempre se voltaram para a pesquisa em suas áreas de interesse e em cuja agenda a educação nunca teve presença significativa.

O Fórum das Licenciaturas, instalado no primeiro semestre de 2002, realizou três reuniões ao longo do ano. Participaram dele professores da Faculdade de Educação, coordenadores de graduação dos Institutos e demais Faculdades e os graduandos.

Formou-se um grupo de trabalho com professores de vários departamentos, com o intuito de sistematizar uma proposta da FE/UNICAMP para a formação de professores que, logo após sua aprovação pela Comissão encarregada, foi apresentada à Congregação da Faculdade.

Denominou-se a proposta de PLANINFO (Plano Integrado de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Unicamp). A título de elucidação, tal como se configura na proposta, haveria 4 núcleos A, B, C, D. Para o A, o estudante deveria cumprir 8 atividades, de 60 horas cada uma, totalizando 480 horas; para o B, 4 atividades, de 60 horas, igual a 240 horas; para o C, acordados entre a Educação e o Instituto ou demais Faculdades, 24 atividades, de 60 horas, igual a 1440 horas; o D, 4 atividades, de 60 horas, igual a 240 horas e, finalmente, 400 horas de estágio profissionalizante (atividade de formação)⁵⁰.

O PLANINFO sintetizava em um só o plano de formação de professores da Educação Básica, em diferentes áreas específicas, sob responsabilidade da Faculdade de Educação. Não permitia ser concebido como uma complementação

⁵⁰ Segundo a proposta, essas atividades deveriam contemplar uma gama variada de possibilidades ligadas à pesquisa, à extensão, à educação formal e não formal, podendo ser realizada em diferentes espaços institucionais que não a Faculdade de Educação, mas valorizando os espaços escolares e as atividades de docência.

pedagógica para os cursos de bacharelado: entendia que Licenciatura e Bacharelado são distintos, com objetivos específicos, ainda que compartilhem um núcleo comum de disciplinas.

Para as licenciaturas estarem alocadas na Faculdade de Educação, seria criada uma Coordenadoria, a Coordenadoria Administrativa de Formação e Docência da Faculdade de Educação (CAFORD-FE), composta exclusivamente por seus docentes, credenciados ao PLANINFO, substituindo as Comissões de Pedagogia e Licenciatura.

A CAFORD-FE deveria ser composta por 8 docentes desta unidade, 2 dos quais ocupando as funções de Coordenador e Vice – renovadas a cada 2 anos –, mediante processo eleitoral regulamentado pela Congregação da Faculdade de Educação.

Em julho de 2003, a proposta foi levada à Comissão Central de Graduação, órgão da Pró-Reitoria de Graduação, sendo mal recebida e descartada de imediato. No mês seguinte, o Instituto de Estudos da Linguagem apresentou ao Reitor Carlos Henrique de Brito Cruz a proposta de alteração do Regimento Geral da Unicamp (Decreto nº 3467 de 29/03/1974), fundamentada na Lei nº 9.394/96, no Parecer CNE/CP nº 28/01, de 2/10/2001, e na Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19/02/2002, objetivando assumir a responsabilidade pela licenciatura de Letras, deslocando a responsabilidade da Faculdade de Educação. Assim, também, procederam o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e o Instituto de Artes.

É ilustrativa a posição do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), explicitada no trecho de seu ofício abaixo, constante da Ata do Conselho Universitário, ao

reduzir a complexa problemática de formação de professores à proporção percentual de carga horária:

85% das disciplinas que compõem o currículo de suas respectivas licenciaturas, sendo a Faculdade de Educação responsável por cerca de 15% (as disciplinas de “complementação pedagógica” como informam os catálogos de graduação).

Apesar disto, a gestão acadêmica dos cursos de licenciatura é, hoje, atribuição da FE, a unidade que ministra menor parcela das disciplinas do curso. Esta desproporção, além de ser por si só, paradoxal, contribui para o mencionado distanciamento entre os conteúdos específicos e a formação pedagógica. Assim, entendemos que é natural que as unidades assumam o controle acadêmico de suas respectivas licenciaturas, como forma de descentralizar sua administração e de integrar a formação específica e as atividades práticas voltadas à capacitação do professor (CONSU. ATA, 16/12/2003, p. 49).

Não é nossa intenção, ao transcrever este trecho acima, afirmar que ele por si só explica o deslocamento da responsabilidade das licenciaturas para os Institutos e demais Faculdades, mas o documento sintetiza um conjunto de estratégias e correlações de força implementadas nos bastidores institucionais, via esta em que a Faculdade de Educação não foi contemplada como interlocutora; atentamos também para o fato de, mesmo em um trecho reduzido do documento, as posições conflitantes se fazem presentes.

Guardados diferentes tempos e espaços, encontramos também argumentos que ignoram a história dos debates, estudos, propostas, experiências acumuladas pelas Faculdades de Educação nos ataques públicos feitos pela Secretaria da Educação Estadual de São Paulo Maria Helena Guimarães de Castro, secretária da Educação de 07 de 2007 a abril de 2010, em uma entrevista dada à *Folha de São Paulo*, de 25/02/2008, imputa à Educação da USP e da UNICAMP todas as mazelas reinantes no ensino público paulista, ao afirmar:

Folha de São Paulo: Por que o currículo escolar se perdeu?
Começou em meados dos anos 80. Não é um problema de São Paulo. É essa a minha crítica para as faculdades de pedagogia [sic], inclusive à USP e à UNICAMP, porque elas focaram em um debate equivocado que confundia autonomia da escola com fazer o que quiser. Isso se propagou [para todo o sistema].

O Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), no Parecer nº 127/03, de 10/09/2003, de sua Congregação, reitera:

[a] alteração regimental proposta objetiva a flexibilização da gestão acadêmica das Licenciaturas, de tal forma a permitir que as Unidades – que assim o desejarem – possam se responsabilizar por seus respectivos Cursos de Licenciatura (CONSU. ATA, 16/12/2003, p. 50).

Na 177ª Sessão Ordinária, de 31/10/2003, da Congregação da Faculdade de Educação, a manifestação da Faculdade de Educação, com relação à reformulação das Licenciaturas, foi colocada da seguinte maneira:

(...) as licenciaturas podem ser alocadas nos Institutos e Faculdades de Educação, dentro ou fora das universidades, desde que sejam garantidos os componentes curriculares definidos nas Diretrizes Curriculares, seja cumprida a carga horária mínima, garanta-se o estágio supervisionado, além da articulação entre teoria e prática, nos termos dos projetos pedagógicos das instituições responsáveis pela formação.

Entretanto, a Unicamp possui uma história construída ao longo de mais de três décadas, história esta marcada pelo diálogo, pela partilha e pelas ações conjuntas com as quais busca potencializar seus recursos e possibilidades de ação. A organização de cursos compartilhados já é uma realidade, fruto do cuidado em garantir o aprofundamento das investigações evitando a reprodução de estruturas pelas diversas unidades, expressão da vocação histórica da Unicamp na interdisciplinaridade (CONSU. ATA, 16/12/2003, p. 54-5).

Na falta de correlações de força, talvez o que se possa depreender do texto acima é: diante do fato consumado, vejamos o que para salvar em nome do compromisso com a formação de professores.

O Plano Integrado de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Unicamp (PLANINFO), recusado pela intervenção dos Institutos, tendo à frente o IEL, IFCH e o IA, incorporava importantes contribuições do Movimento Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), na medida em que, ao propor a transformação das licenciaturas em cursos de formação de professores, rompia com a compreensão de que o professor fosse um bacharel ou graduando em outras faculdades com licença para ensinar. Segundo Freitas (1999), a ruptura far-se-ia à medida que a formação possibilitasse ao futuro docente a compreensão das contradições produzidas na prática social, sendo necessário, portanto, uma escola única, na qual as várias instâncias formadoras seriam agrupadas no interior da Faculdade de Educação, concebidas como programas articulados e supra departamentais, sendo cada um dos programas unidades com responsabilidades de pesquisa, ensino e extensão.

Para a autora, deveria estar subjacente à proposta uma concepção sóciohistórica,

(...) traduzida pela formação do profissional crítico capaz de articular o conhecimento teórico com a prática educativa, colocando-se a serviço da transformação da sociedade brasileira. Amplia o campo epistemológico do profissional da educação em uma perspectiva de “compreensão da totalidade do processo educativo e seu significado na formação social brasileira” (p. 121).

É fundamental, parafraseando a autora, construir a identidade do profissional da educação por meio do trabalho coletivo, interdisciplinar, imbricado ao princípio da gestão democrática, e os *loci* privilegiados para isso são:

(...) as faculdades de educação, em articulação com os institutos específicos e com o sistema de ensino, como o “lugar” onde se dá essa

formação e aprofunda a ideia de escola única de formação do profissional da educação, incluindo na proposta as licenciaturas específicas e a licenciatura em pedagogia (Idem, p. 121).

Em que pesem as divergências em torno do caráter orgânico e centralizador do PLANINFO, sem dúvida, como aponta um dos entrevistados com quais tentamos dialogar no último capítulo, não se pode reduzi-lo a uma proposta corporativa, supostamente originada da necessidade de ampliar desde a carga horária até prestígio e influência para os profissionais da área, já que ele responde a exigências claramente postas pelas LDBEN:

Veja bem, no momento em que a nova LDB colocava a importância de se ampliar as horas de formação de professores, demandando um aumento de carga didática e reestruturação curricular dos cursos, consequentemente, possibilidade de maior contratação, a Faculdade de Educação apresenta um documento que reforça que a ela cabe a formação integral do educador, parecendo-me ter sido traduzido, no calor do debate, como se a Educação tivesse inventando moda para ampliar carga didática, e isto é uma injustiça, pois não fomos nós que inventamos, era uma exigência da LDB, estava mudando a natureza dos cursos de licenciatura a partir da mudança em sua composição, não só nas horas de estágio (Entrevistada da Unicamp).

Além do mais, como mostram as concepções explicitadas no texto de Freitas citado acima, os sentidos plurais dessa proposta se geriram e se inscrevem em um processo longo de pesquisa, debates, luta do Movimento Nacional dos Educadores em torno da formação, não podem ser compreendidos apenas pelo viés da disputa de espaço na Unicamp. A respeito da importância política desta história, cabem alguns recortes sobre as relações entre os professores, em seus movimentos e reflexões, e as intervenções do Estado na condução das políticas para a educação pública na última década.

Ao final da década de 1990, mais especificamente após a aprovação da Lei nº 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares, como parte da regulamentação na área de formação de professores, o Movimento Nacional apontou o aligeiramento nessa área, além de a desresponsabilização do Estado, o processo de privatização avassalador do ensino superior, a desvalorização do magistério, a falta de plano de carreira subjacentes às normatizações por parte do Conselho Nacional de Educação.

Em relação às universidades públicas e, em particular as paulistas, tem sido denunciado, pelo movimento de seus profissionais, via paralisações, greves e outros tipos de manifestações, o descaso do poder público com o financiamento, manutenção, reposição dos docentes necessários, com a precária infraestrutura e a privatização endógena por meio das fundações e similares.

A despeito dessa situação, o governador do estado, em 2009, José Serra, juntamente com o Secretário Estadual de Educação, Paulo Renato Sousa, anunciaram a criação, como parte do “Programa + Qualidade na Escola”, da “Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo”⁵¹, sendo que todos os profissionais da educação a serem efetivados no cargo estarão obrigados a frequentar o curso de 360 horas, em nível de especialização, por 4 meses como parte integrante para a efetivação. Publicizou, também, o nome da economista Vera Lúcia Cabral Costa para a função de diretora da “Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo”, à Rua João Ramalho, Perdizes, São Paulo.

⁵¹ As informações sobre este programa estão disponíveis no Site: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2009/2009_05_05_a.asp <consultado em 12/05/2009>. Em homenagem ao Ex-Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, morto em 26/06/2011, o governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, nomeou a escola como Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza”.

Para investimento nas universidades públicas paulistas aparentemente não há recursos, mas, em desprestígio do acúmulo histórico das mesmas na área de formação de professores não só se injeta dinheiro público, como também se desvaloriza de forma autoritária os profissionais de educação aptos para o exercício da docência que, ao serem aprovados em concurso público da própria Secretaria da Educação do Estado, não podem assumir o cargo sem antes passar pela chancela dos tecnocratas de plantão.

Como observa indignada a professora do Departamento de Ciências Sociais na Educação, Nora Krawczyk, da Faculdade de Educação:

*Estamos frente a uma situação no mínimo extravagante, porque parece que o governo do Estado de São Paulo esta abrindo um concurso para selecionar os melhores candidatos no qual nem ele acredita. Ou será que o governo parte do pressuposto de que a formação docente no Brasil é ruim? Ou, ainda, de que os futuros professores da rede paulista precisam de um doutrinamento para poder utilizar “corretamente” as cartilhas no lugar de exercer responsável e criativamente a sua profissão?*⁵²

O posicionamento autoritário do governo e o de Educação do Estado de São Paulo não para por aí, pois como já localizaram os culpados pelo caos educacional, os professores, eles reservaram para aproximadamente 40.000, não efetivos, contratados temporários, os Ocupantes de Função-Atividade, a humilhação de serem submetidos anualmente a uma prova e, caso sejam reprovados, serem encaminhados para outra função que não a docência⁵³.

No âmbito da política educacional, os governos do estado de São Paulo, anteriores ao de Serra, assim como o próprio, implementaram a “progressão

⁵² Artigo publicado no Site do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul. <http://www.cpers15nucleo.com.br/index.php?id=not126> <consultado em 12/08/2009>

⁵³ Os OFAs ou ACTs são professores contratados temporários, podendo, também, ser estáveis por conta de, a partir da promulgação da Constituição de 1988, em 05 de outubro, contabilizarem 5 anos ou mais na função, o que, a rigor, acaba tornando-os permanentes até a aposentadoria.

continuada” nos moldes da “promoção automática”, sob o crivo contábil da relação custo/benefício, fator privilegiado pelo Banco Mundial, redundando no “analfabetismo funcional” pelo qual crianças, adolescentes, jovens e adultos são tornados “decodificadores de letras”, impossibilitados de compreender texto e contexto em múltiplas linguagens (Ciências, Artes e Literatura).

De certa forma, a gravidade da situação configurada pela política educacional do estado de São Paulo é camuflada não só por ações autoritárias, como também por meio do sistema de avaliação da Secretaria Estadual de Educação, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Parece interessante, aqui, lembrar que, na contenda com o Governo Federal, por conta da recusa do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁵⁴, a Secretaria Estadual da Educação acusava-o de federalização da Educação.

Retornando à trajetória da proposta de formação de professores da Unicamp, na mesma data em que a Faculdade de Educação perdeu a responsabilidade pelas Licenciaturas, consoante à Deliberação CONSU A-35, de 16/12/2003, foi publicada a Deliberação CONSU A-36, criando a Subcomissão Permanente de Formação de Professores, vinculada à Comissão Central de Graduação, órgão da Pró-Reitoria de Graduação, destinando a Presidência e a Vice-Presidência exclusivamente a professores da Educação, indicados pelo Diretor da Faculdade de Educação.

Artigo 2º – A Presidência da Subcomissão Permanente de Professores será exercida por um professor doutor, nomeado pelo Reitor mediante indicação do Diretor da Faculdade de Educação. Este Presidente será auxiliado e substituído em casos de impedimentos por um professor

⁵⁴ Em 2010, no caso do estado de São Paulo, o convênio com o Governo Federal, com a finalidade de destinar recursos para as escolas, em função da recusa por parte da Secretária Estadual da Educação, Professora Maria Helena Guimarães de Castro, firmou-se somente com as Prefeituras Municipais.

doutor denominado Vice-Presidente, também designado pelo Reitor mediante indicação do Diretor da Faculdade de Educação, ouvido o Presidente.

Parágrafo Único – O Presidente da Subcomissão Permanente de Formação de Professores participará da Comissão Central de Graduação, com direito à voz e ao voto, bem como demais direitos e deveres dos demais Coordenadores de Graduação (Deliberação CONSU A-36, de 16/12/2003).

Como manifesta a Prof^a. Águeda Bernardete Bittencourt, em seu Relatório de Final de Gestão, como Diretora da FE/UNICAMP (2002-2004),

A criação da Subcomissão Permanente de Formação de Professores, na Comissão Central de Graduação, pode significar um novo lugar para a formação de professores, na universidade. Esta Subcomissão funcionará a partir do compartilhamento de ideias e posições, e deve viabilizar discussões mais amplas. Dessa forma é possível que a corresponsabilidade negada no Regimento efetive-se no trabalho acadêmico. A indicação do Presidente e do Vice Presidente desta Subcomissão, pelo diretor da FE, parece um tributo que a universidade presta à unidade que se dedica há trinta anos à formação de professores. Enfim, cabe acreditar e seguir adiante (p. 15).

A nosso ver, deve-se relativizar esta conquista em relação à fragorosa derrota sofrida pela Faculdade de Educação, considerando, inclusive, que já existia desde 1998, uma assessoria da Comissão Central de Graduação, criada devido à necessidade de regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) com as adequações consideradas cabíveis pela Comissão Central de Graduação e pela Pró-Reitoria de Graduação, visceralmente vinculadas entre si.

Além de já ter se antecipado à criação de estratégias de debate na questão da licenciatura hoje, parecer importante realçar que as Faculdades de Educação, consideradas interlocutoras legítimas do Estado na efetivação de programas de

formação continuada, realizam este empreendimento mantendo a independência de suas concepções.

A título de exemplo, levantamos alguns momentos da atuação da Faculdade de Educação da Unicamp na área de formação continuada, tanto em convênios com as Prefeituras Municipais da Região Metropolitana de Campinas, como com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

No primeiro caso, foram o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PEFOPEX), de 2001 a 2006, com 180 professores formados em Pedagogia; o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF), de 2002 a 2008, com 1.600 professores formados em Pedagogia; Curso de Especialização, modalidade *latu sensu*, em Gestão Educacional, de 2007 a 2009, para 300 gestores da Região Metropolitana de Campinas; Cursos de Especialização nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Tecnologia, em convênio com a Prefeitura Municipal de Campinas.

No segundo caso, o Curso de Especialização, modalidade *latu sensu*, de Gestão Educacional para 6.000 gestores do Sistema Estadual de Ensino de São Paulo, no período de 2005 a 2006.

À época, é relevante registrar como a Secretaria Estadual de Educação, em seu site, tendo como porta voz a coordenadora Sônia Silva, da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, divulgava detalhes do projeto, como qual o formato do curso, as temáticas, o papel da Faculdade de Educação e o da Secretaria Estadual de Educação – radicalmente o oposto do que estava acontecendo.

1) Ao ser enfática em afirmar de que a Secretaria da Educação “(...) era responsável pela definição do conteúdo do programa”, traduzido por ela como “relações interpessoais”, “administração de conflitos”, “integração com a comunidade externa”, “democratização das relações entre o poder e o trabalho escolar”.

2)

Segundo Sônia, o papel do novo gestor deve estar muito mais ligado a sua capacidade de lidar com o movimento escola x comunidade. Para isso, os educadores aprenderão a empreender no mundo corporativo, desenvolver competências técnicas e ferramentas de mercado. Como líder comunitário, os profissionais serão estimulados a entender da prática gerencial e das relações sociais. A ideia do curso de pós-graduação surgiu no Programa Aprendiz, que tem como mentor o jornalista Gilberto Dimenstein⁵⁵.

Os professores e pós-graduandos da Faculdade de Educação construíram todo o material utilizado, forma e conteúdo, a partir dos referenciais teóricos, políticos, epistemológico dos grupos de pesquisa, sem nenhuma interferência por parte da Secretaria Estadual de Educação.

Planejado, implementado e avaliado de forma independente pelos professores da Faculdade de Educação, o curso realizou a discussão política dos temas, na contramão do arcabouço ideológico e expresso pelos contratantes.

Essas iniciativas aglutinaram os diferentes departamentos e grupos de pesquisa para elaboração do material, da bibliografia, para contratação de doutorandos para ministrar as aulas para os gestores do Sistema Estadual de Ensino, em função de terem sido 6.000, sob a supervisão dos professores

⁵⁵ “Diretores de Escolas voltam a estudar”. Site <http://www.educacao.sp.gov.br/podio/164.htm> <consultado em 27/10/2005>

coordenadores; na experiência com os gestores dos municípios, as aulas foram ministradas por professores da própria Faculdade de Educação dos diferentes departamentos.

Em parceria com a Secretaria de Educação do Estado [de São Paulo], a UNICAMP implementou e realizou em curso de pós-graduação [latu sensu] em Gestão Educacional, através de sua Faculdade de Educação, para 6.021 gestores da rede pública de São Paulo – diretores, coordenadores, supervisores e dirigentes regionais de ensino. Desses, 4,2 mil foram aprovados e diplomados em março de 2007. O curso, iniciado em novembro de 2005 e com duração de 16 meses, teve carga [horária] de 360 horas/aula e incluiu aulas presenciais e por teleconferência a 89 diretorias regionais de ensino. Na organização e ministração do curso estiveram envolvidas cerca de 300 pessoas, entre professores, alunos de pós-graduação e técnicos do Centro de Computação da Universidade. (Relatório de Gestão do Reitor José Tadeu Jorge, 2005-2009, p. 82-3).

A relevância de trazer estas informações para a reflexão, situando a Faculdade de Educação da Unicamp na área de formação continuada de professores, deve-se ao fato de que elas dão visibilidade ao papel de uma instância formativa no conjunto das unidades constitutivas da Universidade Estadual de Campinas, minorado na atuação da formação inicial frente ao conjunto das licenciaturas da Universidade Estadual de Campinas.

Não é de se menosprezar a posição implacável dos Institutos com o intuito de retirar a responsabilidade pelo planejamento, implementação e avaliação dos cursos de formação inicial de professores do âmbito da Faculdade de Educação, a despeito das considerações gerais, carregadas de certo otimismo.

O ano de 2003 foi especialmente peculiar para a Universidade no assunto licenciaturas. Institutos e Faculdades se mobilizaram para reconfigurar suas aproximações em relação aos cursos de formação de professores e a FE assumiu um lugar central, onde tensões, conflitos e novas formas de compreensão ebulliam e anunciavam um novo tempo

para as licenciaturas na Universidade. (Relatório de Gestão da Coordenação de Licenciaturas da Faculdade de Educação (junho de 2004-2005, p. 4)⁵⁶.

O relato acima compõe o Relatório de Gestão da Coordenação de Licenciaturas, da Prof^a. Maria Inês Petrucci Rosa, que, no processo de desresponsabilização das licenciaturas por meio da aprovação de alteração regimental no Conselho Universitária estava respondendo pela coordenação da Comissão das Licenciaturas.

Em resposta ao reconhecimento geral, por parte dos Institutos da importância da atuação da Faculdade de Educação da Unicamp no item parceria, colocado na agenda após ter sido alterado o Regimento Geral da Universidade, Decreto nº 3476 de 29/03/1974, a Faculdade de Educação, em ofício de sua direção (nº 77/2004), manifestava-se nos seguintes termos:

A Faculdade de Educação reafirma seu compromisso com a formação de professores promovida pela Unicamp e sua disposição em atuar em todas as Licenciaturas, dentro das diferentes configurações possibilitadas pela alteração do Regimento Geral ocorrida no último dia 16/12/2003.

Entende que sua participação nos Cursos de Formação de Professores torna-se viável, se observadas as seguintes condições:

- a) Definição conjunta do projeto de formação, do currículo do curso e da sua avaliação.*
- b) Atuação em todos os componentes curriculares das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Formação de Professores, a saber: conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; atividades acadêmico-científico-culturais; estágio curricular supervisionado e atividades práticas.*
- c) Participação em disciplinas obrigatórias e/ou eletivas, em seus diferentes vetores (prática, teórica, laboratório e orientação).*
- d) Participação em atividades do campo profissional, na estruturação e supervisão dos estágios.*

Essas condições tornam efetiva a inserção da Faculdade de Educação na elaboração e implementação conjunta dos diferentes projetos de

⁵⁶ Encontra-se disponível no Site: http://www.fe.unicamp.br/administracao/documentos/diversos/Licenciaturas-relat_gestao2004-2005.doc <consultado em 21/06/2006>

Curso de Formação de Professores nesta Universidade. (Relatório de Gestão da Coordenação de Licenciaturas da Faculdade de Educação (junho de 2004-2005, p. 9).

Estipular estas condições foi a forma oficial pela qual a Faculdade de Educação explicitava a única contrapartida possível para afastar qualquer indício de que fosse uma mera “prestadora de serviços”.

Capítulo IV

A posição dos atores, a análise e uma tentativa de síntese

“(...) o próprio educador deve ser educado.(...) A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*” (Marx; Engels. *A Ideologia Alemã*).

Neste capítulo, pretendemos, na esteira dos que realçam o papel da imaginação, densificada pelas “sensibilidades” histórica e antropológica⁵⁷, na pesquisa sociológica, reafirmar uma dimensão crítico-utópica, por acreditarmos ser este o caminho mais fértil para vislumbrar as alternativas político-históricas da realidade brasileira, sem resvalarmos para o pretense “fim da história”, vertente ratificadora do quadro sombrio de bárbara exclusão, próprio do capitalismo na sua fase atual, camuflado no discurso de inserção produzido pela polifonia dos porta-vozes das elites dominantes.

Se mirarmos a lógica da dominação, sua contra face são as inúmeras tentativas das classes populares, pulverizadas ao longo do tempo e espaço culturais, sociais e políticos engendrados para se contraporem às agudas formas de exclusão, pautadas pela desigualdade, denominadas pelas elites de “diversidade” e “diferença” ao se apropriarem das – e traduzirem conservadoramente – as bandeiras pertencentes outrora às vias de emancipação e transformação social.

⁵⁷ Cf., por exemplo, GIDDENS, Anthony. *Sociologia: Uma Breve porém Crítica Introdução*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

Ao focarmos os itinerários de formulação de políticas de formação de professores das duas Universidades públicas paulistas, centrando o foco de análise no movimento contraditório desses espaços educativos de ensino superior, sobretudo no papel das Faculdades de Educação de ambas as instituições, deparamo-nos com a difícil tarefa de tentar delinear a experiência complexa das duas instituições, atentando para os diferentes percursos e os contextos, sem comparar ou subsumir uma a outra. Por isso, ao longo de todo o percurso anterior, tentamos descortinar situações, contextos, sem, no entanto, compartimentar radicalmente ambas, uma vez que suas respostas político-ideológicas têm no horizonte institucional, social, político, econômico e cultural a sociedade brasileira, numa conjuntura eivada pela lógica da financeirização mundial: via privilegiada para a condução das políticas de governo, imprime, no âmbito do Estado, a negação da garantia dos direitos mais elementares inscritos por meio de muitas lutas no texto da Carta Magna de 1988.

Não se pretende, ao fazer essas considerações, negar o percurso já sistematizado ao longo dos capítulos anteriores, uma vez que é parte integrante do “quebra cabeça” em processo de montagem. O objetivo desta investigação é fazer emergir as configurações esboçadas por “atores sociais”, substantivadas por projetos individuais e coletivos, pontuando em que medida as alternativas viabilizadas para a formação de professores são traduzidas, reinventadas ou negociadas em meio a um quadro no qual a educação é posta à prova, para afirmar ou negar o compromisso efetivo com a democracia e seus desdobramentos no âmbito da universidade pública.

Para isso, nesta parte final, buscamos dialogar com interlocutores que participaram, de um modo ou de outro da alteração das licenciaturas em 2003, e que, pelo sim ou pelo não, se abrem ao questionamento, à indignação e ao inconformismo, por um exame rico e frutífero para apreender a realidade no movimento de uma conjuntura dramática vivida pela universidade pública brasileira, especificamente nas questões relativas à formação de professores. Presentes na arena político educacional são, também, porta-vozes das alternativas de transformação e/ou manutenção do estatuto das licenciaturas do quadro educacional brasileiro.

O Ensino Superior brasileiro, em função de estratégias dos grupos vinculados aos interesses privatistas, além de não se efetivar como um direito de todos, foi alocado no rol de serviços, sem nenhuma garantia orçamentária por parte do poder público.

Sem o financiamento condizente para a ampliação e a manutenção da qualidade social da educação no âmbito do ensino superior por parte do Estado, as universidades públicas têm sido acometidas, em suas dinâmicas internas, na relação com este último e com a esfera empresarial, por uma situação de pânico, vulnerabilizando-se, ao ser deslocada de seu papel central, a democratização, o investimento nos cursos de graduação, a pesquisa de longo alcance, inclusive a que se dirige a aprimorar a Educação Básica.

Os cursos de graduação mais reféns de toda a sorte de ingerência descabida e gratuita têm sido os da área de ciências humanas, tornados moeda corrente para se impingir, todo e qualquer forma de manipulação, descaracterização, minoração dos

recursos, aligeiramento e alterações curriculares sem a menor coerência, deixando uma pequena margem de autonomia na qual as licenciaturas não têm conseguido firmar-se como prioritárias no cenário universitário.

Há de se considerar o fato de que, em meio à proliferação das reformas educacionais, catalisadas pela ação tecnocrática e autoritária da “terceira via” brasileira representada por Fernando Henrique Cardoso, a publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96, deu suporte para a desresponsabilização das políticas públicas, privatização e flexibilização, na área educacional, calcadas na perspectiva do Estado avaliador, cuja ação consiste na criação dos sistemas de avaliação do ensino médio e do ensino superior, respectivamente, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENC (Exame Nacional de Cursos).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em seu primeiro mandato (1995-1998), em relação aos níveis de ensino e, particularmente no caso do ensino superior, foi regulamentada pelos dispositivos das Diretrizes Curriculares, conforme o Art. 53, Inciso II, da Lei 9.394/96, a cargo do Conselho Nacional de Educação, apenas no limiar do século XXI, já em pleno segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002).

A reforma curricular dos cursos de graduação foi iniciada, concretamente, pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), por meio do Edital nº 04 de dezembro de 1997, solicitando das Instituições de Ensino Superior enviar propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Estas se

tornaram a matéria prima de trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

A publicação do Parecer CNE nº 776/97, a cujo indicativo está subjacente “a orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação”, aponta para a eliminação da “figura dos currículos mínimos”, responsável pela “excessiva rigidez” e “fixação detalhada de mínimos curriculares”, em particular no que diz respeito ao “excesso de disciplinas obrigatórias” e à redução da duração dos cursos.

O fio condutor para as mudanças curriculares tinha como premissas: a flexibilidade, dinamicidade, adaptação às demandas de mercado, integração entre graduação e pós-graduação, ênfase na formação geral e nas competências como nuclear da organização curricular.

Em ininterruptas ações legislantes, o Conselho Nacional de Educação vai corporificando por meio de resoluções e pareceres as Diretrizes Curriculares.

É importante assinalar o fato de as regulamentações serem produzidas, não simplesmente como resultante do puro arbítrio dos legisladores, mas em resposta político-ideológica afinada com os novos tempos de flexibilidade, fluidez e acumulação postas pela ordem capitalista, pretendendo contribuir à reorganização social, política e econômica.

A tônica das Diretrizes Curriculares de formação inicial de Professores, fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 09/2001, alterado pelo Parecer CNE/CP nº 27/2001, vai se corporificando nas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002.

É necessário observar, porém, que se fôssemos proceder simplesmente ao destaque da fundamentação legal, a educação brasileira seria a melhor do mundo.

A título de exemplo, sem fazer a “exegese” da lei, podemos citar a fundamentação das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, o Parecer CNE/CP nº 9/2001, que, de forma prescritiva elenca todas as soluções para resolver os problemas educacionais; a se crer na fidedignidade da realidade esboçada, não teríamos mais as mazelas tão vigorosamente denunciadas pelos setores progressistas da sociedade civil organizada.

Ao listarmos os itens presentes na fundamentação, teríamos um quadro não só indicativo do caráter democrático da atuação do Conselho Nacional de Educação, como as soluções para as vicissitudes do sistema educacional. Pode-se esboçar o quadro social, educacional, cultural e econômico expurgando as contradições, como no diapasão do documento em pauta. Assim, audiências públicas, educação básica, cidadania, mundo do trabalho, transformações científicas e tecnológicas, democratização do acesso e melhoria da qualidade da educação básica, redemocratização, avanço e disseminação das tecnologias da informação e comunicação, internacionalização da economia são temas que vão sendo combinados positivamente de forma tal que o único “fora do lugar”, principal agente da ruína educacional, é o professor – sem competência, sem formação, devendo ser reabilitado, “reciclado”, uma vez que todas as ações benfazejas emanadas dos órgãos reguladores se fazem presentes.

Dos membros do Conselho Nacional de Educação, Guiomar Namó de Mello (2000), em seu artigo, “Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (Re)visão radical”, é lapidar em sua “tradução” das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial de Professores, ao utilizar o viés liberal-conservador em defesa da flexibilização, do papel eminentemente avaliador do Estado e de seu caráter privatista, financiador do ensino superior privado, delineando uma proposta que acredita inédita e inovadora da função regulamentadora daquele: a certificação e o credenciamento das instituições educativas e dos profissionais da educação.

É urgente investir na organização de um sistema nacional de credenciamento de cursos e certificação de competências docentes radicalmente diferente da atual processualística de autorização e reconhecimento de cursos superiores em geral, apoiar as escolas avaliadas e credenciadas, com assistência técnica e financeira, condicionar o exercício do magistério à conclusão do curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes (p. 101).

Esta inovação, segundo a autora, é dever da esfera federal e, opcionalmente, as demais, estadual e municipal, poderão se beneficiar utilizando-se dos resultados gerados por esta sistemática para contratar, efetivar ou demitir⁵⁸ os profissionais da educação submetidos à avaliação.

A autora, ao longo de seu artigo, repisa as prescrições das Diretrizes Curriculares, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, defendendo o aligeiramento da formação de professores via Curso Normal Superior, um similar ao extinto Magistério, modalidade profissionalizante do ensino médio, atualmente

⁵⁸ “Uma vez em operação um sistema nacional de credenciamento de cursos e certificação das competências com legitimidade e credibilidade, nada impediria que sistemas estaduais ou municipais adotassem os resultados produzidos nesse processo para organizar seus planos de carreira e até mesmo de ingresso, respeitadas, é claro, as exigências legais” (Mello, 2000, p. 109).

cursado em nível superior, exigindo ser a formação balizada pelos currículos dos ensinos fundamental e médio. Ainda prevendo tal formação praticista e aligeirada, seus conteúdos derivam do que os alunos aprendem na educação básica em seu sentido estreito, a despeito de todo o malabarismo intelectual para justificar este viés.

Parece-nos que todo o receituário pedagógico mapeado pela autora já foi materializado pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, ao impingir aos docentes os currículos e o material didático prontos, retirando toda a autonomia dos professores e acentuando, em diferentes instâncias as relações verticais e autoritárias na área de gestão e planejamento.

Ao retomarmos o foco da formação de professores na universidade pública, torna-se relevante notar a força do viés conservador em seus debates e sua cultura, havendo a necessidade de se repor insistentemente a questão de se tal foco deve ser restrito a uma perspectiva “pragmática” e “utilitarista”, cujo alvo é o mercado de trabalho, ou mais ampla, correspondendo ao sentido de humanização e autonomia dos seres humanos.

Especificamente, a formação docente gravita em torno não só dessa problematização, mas da justificativa fetichizada pelas legislações, ora por ato de fé de que elas por si só instituem a realidade, ora por elas se tornarem álibis perfeitos para fazer valer interesses de amplo espectro sem se remeter à origem político-ideológica dos propósitos.

As Faculdades de Educação são bombardeadas por todo tipo de cobranças, em uma via de mão única, pela qual os Institutos aglutinam forças de ataque, sem que

haja espaço para a defesa por parte delas. Aqui já estamos no terreno das hipóteses, porque as correlações de força não são dadas *a priori*, mas constituídas ao longo do processo histórico e dos contextos nos quais, entre avanços e recuos, as Faculdades de Educação vão firmando a legitimidade e força de contra-atacar, colocando na ordem do dia no cenário institucional universitário suas demandas e propostas, em um movimento complexo de debate e enfrentamento com posições e imposições, externas e internas.

A opção pelas entrevistas com atores engajados no processo de reformulação das licenciaturas, tanto da Unicamp como da USP, a escuta se deu no sentido de apreensão dos motivos, implicações, expressão das pautas de negociação coletiva e/ou individual no espaço e tempo conflitivos das várias instâncias universitárias: as Comissões de Licenciatura das Faculdades de Educação, as Comissões de Graduação dos Institutos e demais Faculdades, o Conselho Universitário. Materialidade importante nos é expressa pelos documentos ao compor o caleidoscópio de interrogações, diálogos, dúvidas, em uma aproximação mediada para interpretar a experiência de reformulação da formação de professores, guardadas as especificidades das trajetórias históricas de cada uma das instituições universitárias.

Só de forma apressada, sustentada na “objetividade” e “neutralidade” das inúmeras leis reformistas da educação brasileira, pode-se não diferenciar experiência e trajetória da formulação das políticas na área de formação.

Nos casos das universidades estaduais paulistas, a USP e a Unicamp, em diferentes contextos, pluralidade de relatos e diversas fontes possibilitaram-nos apreender em alcances e limites, alguns aspectos importantes de suas políticas de

formação de professores. Organizamos o resultado, com a finalidade de apresentar nossa reflexão em relação a elas, nos seguintes itens: 1) organização institucional: mapeando tempos e espaços, 2) consensos interessados e 3) o devir.

Organização Institucional: mapeando tempos e espaços

A procedermos à exposição deste item queremos indicar o fato de que, a despeito da existência das legislações estadual e nacional, as pautas, as instâncias e as dinâmicas agilizadas e formalizadas no processo de elaboração e aprovação das propostas remetem-se às trajetórias históricas, políticas e institucionais peculiares a cada uma das universidades em pauta.

Ao se fazer aproximações e distanciamentos não pretendemos fazer comparação, mas estabelecermos diálogos possíveis pelos quais se tenta captar facetas das razões e paixões que compuseram o movimento aportado na alteração institucional.

Se, por exemplo, focalizarmos as Faculdades de Educação, *loci* de formação de professores, constataremos que na USP este locus foi fortalecido: originado de sua longa trajetória histórica, havia um movimento institucional cuja dinâmica coligou a instância de formação aos colegiados da universidade, mesmo que a proposta originária da Faculdade de Educação, em meio à negociação tenha sido reequacionada.

Como explicita o entrevistado, à frente de todo o processo:

(...) a Faculdade de Educação, à época dirigida pela professora Ana Maria Pessoa de Carvalho [Diretora da FEUSP de 1994 a 1998], havia feito uma proposta de reformulação da licenciatura, incumbindo a mim

e o professor Julio Groppa de apresentá-la para as outras unidades. Ela era a proposta que preconizava a ideia de que os alunos se matriculassem, passando a ser aluno regularmente matriculado como tal, existindo um momento na grade horária a que eles se dedicassem, ao final do curso. Embora a proposta tenha saído daqui, a meu ver, muito bem articulada, bastante ousada, ela esbarrou em coisa que a gente, então, não se dava conta: a dificuldade política para compor uma proposta de licenciatura por conta da enorme diversidade da Universidade de São Paulo (Entrevistado 4 FEUSP).

Se situarmos o relato do entrevistado no interior do movimento mais amplo da arena educacional brasileira, vemos que se insere exatamente no final dos anos de 1990 e limiar do século XXI, época em que ocorreu toda a mobilização dos Conselhos Estadual e Nacional de Educação para regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96. A área de formação de professores seria o alvo principal das regulamentações, catalisando os movimentos de questionamento e proposição experienciados pelas Faculdades de Educação da USP e da Unicamp.

Os fóruns e seminários, desde o início dos anos de 1990, foram vias utilizadas pela FEUSP e pela Faculdade de Educação da Unicamp como procedimento privilegiado de articulação dos profissionais da educação, delas próprias e dos institutos e demais faculdades. Neste caso, estes expedientes ocorreram no início dos anos 1990 na FEUSP, e, na FE da Unicamp, a partir de 2002.

Se a proposta originária da FEUSP foi rearticulada por seus docentes no percurso institucional, incluindo outras instâncias e contando com o anteparo da Pró-Reitoria de Graduação, cujas pró-reitoras eram originárias da FEUSP: as professoras Sônia Penin e Selma Garrido Pimenta, empenhadas em articular o processo desde há mais tempo.

A Comissão de Formação de Professores, criada pela Pró-Reitoria de Graduação da USP somente com a finalidade de elaboração e aprovação da proposta, reuniu, sob a presidência de um professor da Faculdade de Educação, os representantes de todos os institutos e faculdades afetos à licenciatura, durante 3 anos regularmente (2001 a 2004).

Em meio a todo esse processo de negociação, a FEUSP consegue a legitimidade e permanece com a responsabilidade de todas as licenciaturas da Universidade de São Paulo.

As Comissões interligando a Faculdade de Educação, os institutos, demais faculdades e Pró-Reitoria de Graduação foram instâncias privilegiadas para a tessitura da proposta que se institucionalizaria. A Comissão Interunidades (CIL)⁵⁹, criada em 2005, por exigência do Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo, diretamente ligada à Pró-Reitoria de Graduação, reunia todos os professores indicados pelas unidades vinculadas ao Programa de Formação de Professores e um único representante discente: Escola de Ciências, Artes e Humanidade (EACH); Escola de Comunicações e Arte (ECA); Escola de Educação Física e Esporte (EEFE); Escola de Enfermagem (EE); Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP); Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ), de Piracicaba, Faculdade de Educação (Coordenador da Comissão de Coordenação – CoC – da Licenciatura e o Coordenador da Comissão de Coordenação de Pedagogia); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP – (Cursos de

⁵⁹ Como nossa proposta é focar o período de funcionamento da Comissão de Formação de Professores da Universidade de São Paulo, de 2001 a 2004, que entendemos ser um período nevrálgico, não nós aprofundaremos no momento posterior.

Ciências Biológicas, Pedagogia e Química); Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH – (Cursos de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História e Letras); Instituto de Biociências (IB); Instituto de Ciências de Matemáticas e Computação (ICMC); Instituto de Física (IF); Institutos de Física e Química de São Carlos (IFSC e IQSC); Instituto de Geociências (IGc); Instituto de Matemática e Estatística (IME); Instituto de Psicologia (IP); Instituto de Química (IQ).

As Comissões de Coordenação de Cursos de Licenciatura (Coc) agilizavam e articulavam a formação de professores no interior dos respectivos cursos, estabelecendo um elo com a Comissão Interunidades de Licenciatura e com a Faculdade de Educação, responsável pelas licenciaturas.

As ramificações organizacionais das licenciaturas, como instâncias de encaminhamentos, debates e tomadas de decisão coletivas, vistas pelo viés da participação foram importantes na medida em que congregaram todos os partícipes do processo de implementação do programa de formação⁶⁰.

Esta preocupação já fora alvo do professor, presidente da Comissão de Formação de Professores, no momento da formulação da proposta de formação de professores.

O princípio fundamental quando eu estava na presidência era se os professores das unidades que estão engajados nas licenciaturas não olharem para o projeto como sendo de autoria deles não terá êxito. Isto é algo generalizado na educação, veja o caso da progressão continuada. Ao ser encarada pela rede pública como uma medida que não fazia sentido para os professores, não foram convencidos de seu significado

⁶⁰ Como informa a professora Selma Garrido Pimenta (2009), em seu Relatório de Gestão, “A continuidade do acompanhamento da implementação do PFPUSP tem ainda um período de seis anos pela frente, período este estabelecido pelo Regimento da Graduação, que prevê para 2015, ampla avaliação desse processo de reforma e também da atuação da Comissão Interunidades de Licenciatura (CIL)” (p. 151).

político, desoneraram de fazer dela um elemento de democratização e permanência do aluno. Aí, aconteceu o que aconteceu, ela foi, de verdade, tornada problema não por suas características técnicas ou políticas e, sim, a forma pela qual a Secretaria Estadual de Educação, na gestão da professora Rose Neubauer, a implantou, como se fosse um saber cientificamente fundado, redundando em uma série de equívocos ali, desonerando os professores do engajamento que seria capaz de tornar [esta] proposta exitosa. Então, nossa preocupação era esta, mesmo que ela não fosse tecnicamente tão bem articulada como a anterior, ela teria legitimidade política. Bom, isto evidentemente exigiu um número enorme de discussões, a gente se reunia mensalmente, às vezes mais de uma vez por mês, às sextas-feiras, por duas até quatro horas (Entrevistado 4 FEUSP).

É relevante salientar a preocupação do entrevistado em manter a “coesão” do grupo, por meio da articulação, do convencimento e de uma experiência coletiva, balizada pela “ação do intelecto”. Ao se remeter ao autoritário projeto de “progressão continuada”, da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, na gestão da professora Rose Neubauer, da FEUSP, reitera ter sido malogrado por conta do não convencimento dos atores envolvidos. Parece-nos, ao atentarmos para a organização altamente burocratizada da Secretaria Estadual de Educação, reforçada enormemente pela ação governamental tucana, ficar muito difícil focarmos no “movimento das ideias”, uma vez que a hierarquização perpassa todas as instâncias do sistema estadual da educação, criando sérios óbices ao processo de democratização.

A proposta originária da FEUSP foi descaracterizada não apenas por não alcançar o consenso, mas também pelo fato de a universidade no seu conjunto e forma de organização comportar muito pouco as vias democráticas de tomada de decisão, levando-se em conta o crivo econômico e as relações de poder.

Para compor a Comissão de Formação de Professores, havia várias maneiras para a realização do processo, como esclarece o entrevistado.

Eram eleitos nas unidades? Não necessariamente, em alguns casos eram eleitos, em outros casos nomeados pelo presidente da Comissão de Graduação, em muitas unidades os únicos que se preocupavam com o problema da licenciatura eram um ou dois professores, preocupados com a formação de professores, os demais não veem a formação de professores como tarefa. Isto é um fato óbvio, uma vez que a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo, em 1970, ganhou autonomia em relação à Faculdade de Filosofia e Letras, deixando de ser Departamento, chamando para si a formação de professores (Entrevistado 4 FEUSP).

No caso da universidade, os institutos e demais faculdades, com poucas exceções, não empreendem em seus projetos a perspectiva educacional. Tanto é assim que uma das situações mais recorrentes no momento da distribuição de aulas para o cumprimento do cômputo de aulas é a de graduação, por exemplo, se puder não entrar como constituinte da docência, muito melhor, porque o mais significativo é ter as aulas de pós-graduação ou os projetos de pesquisa financiados ou os convênios garantidos.

A ex-pró-reitora de graduação explicita em seu relatório que a configuração das licenciaturas, pode revelar o indício do desprestígio da problemática do ensino, campo de atuação dos futuros professores.

No entanto, ainda conviverá com o forte desprestígio da área de formação de professores (licenciaturas) nas grandes universidades de pesquisa e nas agências de fomento. Nelas, os velhos cursos de bacharelado + licenciatura ainda permanecerão numa lógica curricular fragmentada, em geral não tomam a profissão e a profissionalidade docente como temas e como objetivos de formação. Muitas vezes os professores da academia, que formam professores para a educação básica, desconhecem o campo educacional e valem-se do aporte das áreas dos conhecimentos específicos, e mesmo das áreas das ciências da educação, como um fim em si mesmo, desvinculados da

problemática e da importância do ensino, campo de atuação dos futuros professores (Selma Garrido Pimenta. Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Graduação, 2009, p. 132).

A respeito do impacto da proposta de mudança das licenciaturas de 2004 na vida das faculdades e institutos de conteúdos específicos, o entrevistado 3, da USP, professor do Curso de Letras da FFLCH, comenta que ela causou estranhamento e acabou caindo no vazio, por ignorar uma situação já consolidada cuja transformação exigiria muito mais do que a decisão de instâncias burocratizadas, distantes da realidade efetiva e das motivações predominantes entre os professores e os alunos. Em sua avaliação, a USP nunca formou professores para o ensino fundamental e médio, muito menos para a rede pública; os alunos da USP que pretendem ser professores dirigem-se à carreira acadêmica na própria universidade pública ou no ensino superior privado, tendo, portanto, interesse secundário pelos cursos de licenciatura:

Agora, voltando para a USP, que não tem a perspectiva de formar professores para a rede pública, mas para a rede privada de 3º grau, ela não tem de se preocupar com licenciatura, um professor universitário não precisa ter didática, ele precisa saber o que está falando, o que nem sempre é o caso (Entrevistada 3 USP).

A omissão da USP em relação à educação pública é, a seu ver, um “escândalo”, uma realidade dramática, revelada, também, pela separação radical entre o ensino de conteúdos específicos e o ensino “abstrato” de conceitos e métodos pedagógicos concentrados na FE. Tal separação, visível no desconhecimento das atividades e programas dos profissionais de uma área em relação aos da outra teriam tido sua

origem com a criação FE como faculdade autônoma, rompendo a necessária ligação entre os saberes específicos e as ciências da educação:

Eu garanto para você que tem uma grande porcentagem de professores que nem sabe o que se faz na Faculdade de Educação. Isto é o real, o institucional, não há um real intercâmbio a não ser o que está no varejo das relações entre amigos por afinidade intelectual ou política. Diante disso, eu vejo que este abismo que separa a FFLCH e a FE é um prejuízo devastador para a educação e para a primeira, porque esta lavou as mãos em relação à questão da educação. Ninguém da FFLCH está interessado em educação de verdade para valer, formação básica, formação humanística. (...) Não sabemos nada de educação, por conta da separação, pela qual a Faculdade de Educação passou a ter vida própria. Abriram um abismo entre as duas e nunca mais foi ultrapassado. Agora, o prejuízo para a educação é ainda maior, porque até onde vai a minha percepção, aí, faz o desconto de eventuais preconceitos de filósofa, a Faculdade de Educação se dedica a uma questão abstrata, da educação como conceito, como método; quando muito, a Faculdade de Educação tem uma relação orgânica com o Colégio de Aplicação devendo fazer pesquisa e tal. A Faculdade de Educação não está efetivamente relacionada com a educação pública no Brasil, não estando dizendo com isso que não haja pessoas que conhecem profundamente todos os males, todos os problemas. Esta alienação da Faculdade de Educação, seja em relação a seu objeto, seja em relação aos conteúdos específicos, é consequência da separação com a Faculdade de Filosofia (Entrevistada 3 USP).

É muito interessante neste depoimento, atentar para um olhar que enxerga o problema a partir de uma vivência outra, diferente daquela que envolve diretamente os debates em torno da educação. Seu diagnóstico, por um lado, se aproxima do da professora Selma Pimenta, citada acima, na medida em que aponta o quanto os professores da área de conhecimentos específicos e, também das ciências da educação, caminham à margem da realidade da educação nacional. Por outro lado, mostra, também, como, até ela, que foi docente na educação básica e sempre “quis ser só professora”, acaba, na esteira dos colegas “alienados”, subestimando o significado mais amplo da distinção entre bacharelado e licenciatura. Permanece à

margem da problemática educacional, visualizando apenas o ensino dos conceitos e metodologias no conjunto de atividades da FE, que, no entanto, inclui um longo debate epistemológico e político sobre o estatuto do conhecimento dos conteúdos específicos na pesquisa e docência dos educadores, presente, inclusive, na escolha das políticas de contratação. Aí, talvez, se torne ainda mais visível a separação dramática, porém não sedimentada, diagnosticada por dois professores da USP, de diferentes lugares, ambos engajados na construção da educação pública: também, a “confissão” do entrevistado 3. USP de que sua própria percepção é marcada pelo lugar “de fora”, o que desvela contraste e diálogo com o olhar “de dentro” de Selma Garrido que, graças a ele, após a constatação, continua, traçando um percurso histórico centrado nos tempos e espaços uspianos para acentuar que desde 1980 vem se fazendo na Universidade de São Paulo propostas para a formação de professores até o liminar do século XXI, mais especificamente em 2004.

O Movimento Nacional de Formação de Professores, desde a década de 1980, vem num *continuum*, a duras penas, tentando articular, em especial, as universidades públicas para indicação de uma *base comum* para a formação de professores, sem, no entanto, conseguir a contento imprimir esta pauta nas licenciaturas de modo geral, de forma tal que um projeto dela depositário se insira nas propostas negociadas.

Nas audiências públicas, realizadas para a apresentação das minutas geradas pelos órgãos regulamentadores, a Associação Nacional pela Formação de Professores, em uma ação conjunta com outras entidades da sociedade civil organizada, sempre retoma essa pauta de reivindicação. Especificamente, com

relação às Diretrizes Curriculares de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

A proposta da ANFOPE/FORUMDIR, diante dessas premissas é de que qualquer documento que possa trazer diretrizes de formação de professores mantenha como princípios básicos:

- 1) preocupação com a formação que considere a vida humana em todas as suas dimensões, manifestando-se em uma proposição de educação omnilateral;*
- 2) a docência dever ser a base de formação;*
- 3) considerar o trabalho pedagógico como foco no processo de formação, porém sem abrir mão de uma sólida formação teórica;*
- 4) garantia da ampla formação cultural;*
- 5) a articulação entre a proposta curricular e as vivências no campo escolar e em outros campos de atuação docente ao longo do processo de formação;*
- 6) a assunção da pesquisa como princípio educativo de formação, sem desvincular as diferentes formas de constituição e materialização da pesquisa;*
- 7) a possibilidade de vivência e análise das formas de gestão democrática, o desenvolvimento e a reafirmação do compromisso social e político da docência;*
- 8) reafirmação constante sobre os diferentes projetos de formação do professor e suas condições de trabalho e de existência;*
- 9) avaliação permanente dos cursos de formação;*
- 10) conhecimento das possibilidades de trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE/FORUMDIR, 2001, p. 4-5).*

A proposta de formação de professores originada nos Fóruns de Licenciaturas 2002, o Plano Integrado de Formação de Professores (PLANINFO), da UNICAMP, assume como *lócus* de formação a Faculdade de Educação, inclusive, com uma entrada via vestibular específica para as licenciaturas: a organicidade do programa estaria assentada sobre o imbricamento dos vários níveis e instâncias formativas existentes na Educação, tais como a Pós-Graduação, os Departamentos, os Grupos de Pesquisa e a Licenciatura da Pedagogia.

O entrevistado da Faculdade de Educação, indicado pelo Diretor da FE/UNICAMP a assumir a presidência da Subcomissão de Formação de Professores logo após as alterações regimentais da universidade que retiraram a responsabilidade da Educação pelas licenciaturas, analisa as discussões tidas à época, aventando o porquê da proposta não ter alcançado a aprovação pelos institutos e parte dos membros daquela.

O PLANINFO ensejou a perda da responsabilidade das Licenciaturas pela FE? Pois é, não foi o documento, mas em uma análise discursiva, com a apresentação deste documento, pelo conteúdo dele e tudo que simbolizava e, em especial, pelo instrumento de poder da Faculdade de Educação, uma vez que é o lugar que tem competência histórica, intelectual e a experiência de dizer à universidade como tem de ser o currículo de formação de professores. Agora, era um documento que a Faculdade de Educação não conseguia bancar sozinha, dependendo evidentemente, de um compartilhamento destes sentidos com todas as unidades, porque no mínimo metade daquilo que estava no documento não dizia respeito à Educação fazer e sim às outras unidades. É interessante como havia vários movimentos político acadêmicos de resistência a respeito desta posição da FE como lugar da formação de professores (Entrevistado 2 FE/Unicamp).

Além das resistências dos institutos e demais faculdades, o entrevistado da Faculdade de Educação da Unicamp assinala haver as discordâncias internas a esta.

O PLANINFO [Plano Integrado de formação de Professores] não foi um documento suficientemente discutido em qualquer instância, porque era preliminar, exigindo de nós mesmos um envolvimento bastante diferenciado daquele que já tínhamos com as licenciaturas e, em especial, uma conversa, uma aproximação, quase uma integração entre os cursos de formação de professores e a Pedagogia; outro assunto forte interno à Faculdade de Educação, o quanto fazer esta aproximação entre a Pedagogia e demais licenciaturas ser um caminho possível, de um não engolir o outro, de não enfraquecer ou de a Pedagogia ser o parâmetro e modelo de formação de professores (Entrevistado da Faculdade de Educação da Unicamp).

A explanação da professora entrevistada 1 da Faculdade de Educação sobre o cisma produzido na esteira da apresentação da proposta do Plano Integrado de Formação de Professores, centra-se menos na insuficiência de discussão, desenvolvendo, sobretudo, uma argumentação em favor da legitimidade da proposta, como já apontado no capítulo 3.

(...) a Faculdade de Educação apresenta um documento que reforça que a ela cabe a formação integral do educador, parecendo-me ter sido traduzido, no calor do debate, como se a educação tivesse inventado moda para ampliar sua carga didática, e isto é uma injustiça, pois não fomos nós que inventamos, era uma exigência da LDB, [que] estava mudando a natureza dos cursos de licenciatura, a partir da mudança em sua composição, não só nas horas de estágio. Ao responder essa exigência, a Faculdade de Educação estava apresentando várias reuniões, muito antes dessa confusão, para discutir essa adequação às novas exigências da LDB. Por isso nos afetava diretamente, imagine dar mais horas de estágio com a carga didática que tínhamos. Então, a Faculdade de Educação já vinha fazendo esta discussão, e um pouco do fruto dessas discussões se cristalizavam no PLANINFO e, ao apresentar, em alguns momentos com mais felicidade, em alguns momentos com menos felicidade, as coordenadoras tiveram a ingrata tarefa de apresentar aos institutos essa proposta, isso eu chamo de bombástica (Entrevistada da Faculdade de Educação da Unicamp).

Suas ponderações a respeito das formas de encaminhamento, informações e os debates propiciados internamente à Faculdade de Educação deram-lhe os alcances e limites do Plano Integrado de Formação de Professores da Faculdade de Educação, inclusive como Representante eleita desta última no Conselho Universitário, espaço deliberativo maior da Universidade Estadual de Campinas, instância em que os Institutos (IFCH, IEL e IA) conseguiram invalidar a proposta, quando foi aprovada a alteração do Regimento Geral da Universidade. Em sua manifestação pública no âmbito do Conselho Universitário, a representante expressou sua indignação, evocando, inclusive, o fato de, recorrentemente, os representantes dos institutos, os

coordenadores de graduação, faltarem às reuniões da Comissão de Licenciatura da FE/UNICAMP.

A Resolução CNE/CP nº 2/2002, publicada no Diário Oficial da União, de 04 de março de 2002, Seção 1, página 9, ao conceituar teoria, prática e estágio, em um princípio de integração, possibilitou a sistematização e organização no interior do Plano Integrado de Formação de Professores por parte dos proponentes da proposta: a totalização de 1.360 horas, somando-se 480 horas do Núcleo A, 240 horas do Núcleo B, 240 horas do Núcleo D e 400 horas de estágio profissionalizante.

Os Institutos compuseram uma proposta⁶¹, protocolando-a na Comissão Central de Graduação, instância cuja na qual a sua intransigência se fez presente sem trégua, impedindo radicalmente o diálogo, à beira do desrespeito. Prevaleceu a contabilidade pura e simples do cômputo de horas, proposta por parte daqueles.

A condição *sine qua non* para os Institutos foi a alteração do Artigo 8º, do Regimento Geral da Universidade. Assim, demoveriam o único óbice: a responsabilização da Faculdade de Educação por todas as licenciaturas. Tanto assim, que a tônica do documento chega a uma altura de rechaçamento radical à Faculdade de Educação, nos seguintes termos:

[as] 400 horas de Atividades Práticas:

1) (...) sob a de **Disciplinas de Serviço**, (...) [a:] cada Unidade de Ensino poderia conceber disciplinas inteiramente voltadas às necessidades específicas de seus cursos e solicitar da Faculdade de Educação apenas o seu oferecimento, [b:] as disciplinas de serviço seriam concebidas e oferecidas pela Faculdade de Educação, mas não mais obedeceriam a grade fixa, pelo contrário, poderiam ser

⁶¹ Os 3 Institutos (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Estudos da Linguagem e Instituto de Artes) apresentaram à Comissão Central de Graduação, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, sendo àquela subordinada a Subcomissão Permanente de Formação de Professores, denominado “Parâmetros para a Reforma das Licenciaturas”.

- escolhidas pelos alunos dentro de um amplo leque de “eletivas da Educação”;*
- 2) As Práticas de Ensino poderiam ser contempladas sob a forma de disciplinas específicas de cada curso, sob responsabilidade das respectivas Unidade de Ensino, sem nenhum envolvimento da Faculdade de Educação. Cada Unidade seria responsável pela concepção dessas disciplinas, pelas ementas, pela composição dos vetores, pelos horários etc;*
 - 3) As Práticas de Ensino poderiam ser absorvidas como atividades contidas em disciplinas constituídas por diversos vetores, ministradas pelas respectivas Unidades de Ensino. Assim, uma mesma disciplina seria composta por, digamos, 02 horas de atividades teóricas em sala de aula, mais 02 horas de atividades práticas. Essas atividades práticas seriam concebidas e configuradas em vista da formação do licenciado, em consonância com os conteúdos específicos ministrados na mesma disciplina. Propomos que a prática de seminários seja institucionalizada nas disciplinas constantes de nossos currículos para atender às práticas de ensino;*
 - 4) Prática de Ensino poderá ser cumprida por meio da realização de uma monografia relativa a questões de ensino, orientada seja por um professor da Unidade, seja por um professor da Faculdade de Educação (IEL. IFCH. IA. “Parâmetros para Reforma das Licenciaturas”, grifo no original).*

Há de se salientar que, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), das três modalidades oferecidas (Teoria Literária, Linguística e Letras), somente a última tem a modalidade licenciatura, as demais não. No entanto, o cálculo feito incorporou as outras duas modalidades.

Consensos interessados

Não faremos nenhuma análise discursiva desta ideia, a não ser salientarmos que, nas diferentes trajetórias e experiências de formação de professores, a materialidade escrita está sempre presente. Como em diferentes instâncias subentende-se que na negociação, as correlações de força, as formas de

encaminhamento pelas quais o dissenso está na ordem do dia, o termo a prevalecer é o consenso, denominador comum a aplainar todas as arestas, sem nenhuma lacuna a ser interrogada? As tessituras construídas na esteira dos acontecimentos, pelos quais conflitos e proposituras muito distintos se entrelaçam nos documentos finais como se fossem fruto de um mesmo pensar, ocultam tensões, vitórias e derrotas de ideias, paixões, interesses?

Por exemplo, no caso da Faculdade de Educação da Unicamp, se nos ativermos somente à leitura do documento produzido pela Coordenadora da Licenciatura à época desses acontecimentos, teremos quase certeza de que à Educação não sobreveio nenhum ônus, muito pelo contrário, chegou-se a um acordo razoável, sob a insígnia da parceria, tornada um item regimental equacionador da alteração do Artigo 8º do Regimento Geral da Universidade pela qual a Educação perde a responsabilidade pelas licenciaturas.

No término de 2003, o Conselho Universitário aprovava uma mudança no Regimento (Deliberação CONSU A 36/2003), que abria a possibilidade de os cursos de licenciatura não serem mais de responsabilidade exclusiva da FE. Junto com essa mudança, aconteceu a criação de um outro espaço institucional para discussão de questões relacionadas com a formação de professores na Universidade: a Subcomissão Permanente de Formação de Professores, alocada na Comissão Central de Graduação e por conseguinte, na Pró-Reitoria de Graduação. Nessa criação, assegurou-se que a presidência da Subcomissão Permanente de Professores será da Faculdade de Educação (Vide Deliberação CONSU A 36/2003).

Tal criação não significou o apagamento das peculiaridades fundamentais da Comissão de Licenciaturas da Faculdade de educação – mas, sim, reforçou a emergência de atribuições e características para esta Comissão, também bastante importante para a articulação dos encaminhamentos relacionados aos cursos de licenciatura (Relatório de Gestão da Coordenação de Licenciaturas da Faculdade de Educação, no período de 06 de 2004 a 04 de 2005, p. 4-5 da Unicamp).

A narrativa do professor entrevistado, estando à frente do processo, expressa as arestas, as incongruências e contradições.

Então, este consenso ao final e essa participação intensa refletem este esforço de busca, mas mesmo ele tem este problema de ser um documento genérico e que exige um discurso continuado de aplicação que tem sido maior ou menor dependendo da unidade. Agora, ele, de fato, foi difícil, não é uma coisa simples de se conseguir um consenso no meio acadêmico. Você circula, você sabe. O preço dele foi a longevidade do processo e o caráter um pouco vago. A apresentação e a discussão com os pares na Faculdade de Educação foi sempre muito mais tensa do que na Comissão Permanente de Formação de Professores. Por vezes a gente fazia reuniões mensais, prévias àquelas reuniões, para identificar qual era a posição da Faculdade de Educação. Os professores dela achavam que a posição tirada deveria prevalecer no documento final, não seria uma a ser debatida com as demais unidades. O documento final nunca foi... Foi muito difícil... Na verdade, eu tinha muito mais problema para o consenso na Faculdade de Educação do que fora, porque era encarado como projeto meu. Tinha muitas coisas ali com as quais eu não concordo. A decisão de um órgão colegiado não é um projeto individual, de ninguém, se não, não há necessidade de um órgão colegiado (Entrevistado da Faculdade de Educação da USP).

Entender a via do consenso parece-nos não traduzi-lo como síntese, um conceito que se fecha em si, autoexplicativo; longe disso, na dinâmica da realidade, há uma tensão entre consenso/dissenso. A título de exemplo, pode-se vislumbrar, também, pela produção de inúmeros documentos contraditórios em tentativas políticas recorrentes de implementar estratégias de anulação, substituição ou suplantação das propostas originadas em diferentes instâncias e no interior de uma mesma. Citamos a propósito o documento aprovado na 61ª Reunião Extraordinária da Congregação da Faculdade da FEUSP sem intenção de sistematizar seu conteúdo, lógica da argumentação, mas simplesmente para apontar para a criação de um outro espaço/tempo de formação que não a Educação ou os institutos, mas um terceiro denominado de Centro de Referência para a Formação de Professores.

*Assim, estamos propondo a criação de um Centro de Referência para Formação de Professores, entendido como um organismo de implementação integral do Projeto de Formação de Professores na USP. Trata-se de um organismo interunidades, com autonomia pedagógica, que seria composto por docentes de todas as unidades da USP, envolvidos no processo de formação de professores e coordenado por um colegiado representativo de todas as unidades, institutos, departamentos e faculdades envolvidos, incluindo docentes, pesquisadores, supervisores e até mesmo professores das escola/campo*⁶².

O movimento e as estratégias de se forjarem inúmeras pautas, reivindicações como marcas políticas de ação envolvendo instâncias e atores mobilizados, produzem uma série de recombinações que, frequentemente, em vez de fortalecer a via emancipatória, refletem interesses corporativos e individuais fortalecidos pela cultura de cunho empresarial, nascida entre os universitários a partir de regulamentações e legislações que não só controlam e cobram, mas se incorporam no modo de pensar o tema. Tornam-se desse modo o maior obstáculo para a via emancipatória e utópica: a realização da democracia na sociedade brasileira cujo patamar de desigualdade, substantivada pela recusa à igualdade e à cidadania sem o crivo das bases mercantilistas, implica em enfrentar a tensão permanente entre a vocação formalmente universalista do Estado e os contínuos enfrentamentos entre os grupos sociais e seus discursos. O discurso do poder acaba silenciando a polifonia das vozes e se transformando em consenso.

Como fundamenta Chauí (1980), “Quem silencia o Discurso da Educação?”

A regra da competência nos permite indagar: quem se julga competente para falar sobre educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta óbvia: a burocracia estatal que, por

⁶² Documento disponível no Site http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/graduacao/licenciaturas/formacao_professores/pr... <consultado em 17/02/2011>

intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua: os professores e os estudantes (p. 27).

Estas considerações remetem-nos a indagar sobre os diferentes encaminhamentos produzidos em resposta às regulações produzidas pelas instâncias governamentais cuja tônica conservadora e autoritária tem como contrapartida das instituições educacionais universitárias, em muitos casos, a adaptação e o cumprimento do que reza a lei. Não há como resistir à avalanche de regulamentações dismanteladoras do patrimônio e da cultura públicos? Nem aos propósitos e práticas autoritárias cuja finalidade é reiterar a lógica de mercado, prevalecendo sobre a efetivação do bem estar social, via essa sancionada pelas elites brasileiras em sua saga predatória, reduzindo milhões de vidas ao cálculo e à relação custo/benefício, visíveis no descompromisso com as políticas públicas nas áreas da saúde, educação, habitação e trabalho?

Do lado da resistência não sabemos o que fazer? Em relação à formação de professores nas universidades públicas não se trata de prescrição, traduzida por receituários de amplo espectro, porque os profissionais da educação sabem o que, por que, quando e onde fazer, mas é, no mínimo, desconsertante a tradução estreita e utilitarista em relação à parafernália das legislações e regulamentações. Como pondera Weber (2002),

A fixação de parâmetros para a definição de carga horária dos diferentes cursos consiste em um outro tipo de repercussão sobre o ensino superior. No que se refere à formação de professores, a

necessária vinculação entre teoria e prática expressa, entre outros aspectos, por intermédio da definição de prática como componente curricular, é quase sempre interpretada como sendo equivalente à prática de ensino. Trata-se de uma interpretação reducionista por não incluir como prática outras atividades relevantes do fazer escolar. Isto tem ensejado dificuldades no estabelecimento de acordos ou convênios entre instituições formadoras e os sistemas de ensino (p. 96).

Devir

A tradução mais geral possível seria “o vir a ser”, importante registro para uma leitura histórica, política, cultural dos acontecimentos recentes cujo centro é a formação de professores, no âmbito das duas maiores universidades públicas paulistas, experiências estas inacabadas, abertas a desdobramentos, mas nem sempre ao compromisso com a democratização da sociedade e da educação pública no estado de São Paulo.

Se focarmos as repercussões das propostas de formação de professores das universidades públicas paulistas em pauta, é essencial apontarmos para o indicativo de que as contradições presentes catalisaram o movimento de formulação das propostas seja para aproximação com a educação pública em uma defesa democrática, seja para o fechamento ainda maior para dentro de seus muros, só se comprometendo com a dinâmica interna em sua radical autossuficiência, a ponto de os Institutos da Unicamp proporem para o estágio supervisionado a criação de “um Curso Livre para Jovens e Adultos, no qual os alunos de graduação ministrariam disciplinas abertas à comunidade interna e externa à Unicamp, envolvendo-se em todas as atividades de natureza didática” (IEL. IFCH. IA. “Parâmetros para Reforma das Licenciaturas”).

Pelo sim, pelo não, na Educação Básica, há redes públicas consolidadas para quais é fundamental o intercâmbio com as universidades públicas, principalmente com os setores progressistas engajados na transformação da educação pública. Aliás, como em toda área institucional, as correlações de força têm dado ampla vantagem para os setores mais conservadores do meio educacional, principalmente em se tratando do sistema público estadual de São Paulo.

Há de perguntar também, ao nos remetermos a algumas concepções basilares das legislações vigentes ou presentes no atual panteão pedagógico, o que subjaz a elas e por que grassam, na educação, traduzidas como novidades ou a última moda, fundamentais a serem levadas em conta. A título de destaque, a “pedagogia das competências”, “professor reflexivo” e o “aprender a aprender” são apresentados como o que há de mais moderno, mais transformador da educação. Se se embasam em fundamentos legais, não há por que não estarem presentes nas pesquisas, nas aulas e nas publicações, principalmente do mercado editorial.

Concepções estas que são traduzidas pelos tecnocratas por meio de prescrições rotuladas por eles próprios como panaceia para todas as vicissitudes reinantes na educação, bastando seguir à risca o passo a passo, sem apreender a origem histórica e cultural dos modismos e a que servem: firmar o primado do “indivíduo”, subtraindo-o de sua inserção social, cultural, política e econômica, reafirmando a funcionalidade produtivista e reificadora do trabalho humano.

Considerações finais

As políticas de formação inicial de professores têm sido traduzidas de inúmeras formas e por diferentes instâncias e atores sociais. Em muitas delas, sob bases conservadoras, faz-se *tábula rasa* de toda a complexidade dos contextos institucionais, sociais, políticos, econômicos e culturais, centrando-se na figura individual do professorado. Por este viés, a figura do professor é dotada de uma “potência” extraordinária para fazer ou desfazer, sustentada única e exclusivamente por sua “vontade”, sendo necessários o saber técnico instrumentalizado, a vontade de “fazer a diferença”. Pode-se, também, ter um verniz pálido, um vago pano de fundo, de contextualização, mas, ao final, é o “indivíduo potência” enquadrado, quer pela “pedagogia das competências”, quer pelo “professor reflexivo” ou outros modismos de plantão a seduzir e ocultar as contradições políticas e sociais, servindo de álibis para todo o tipo de desvalorização, “culpabilização”, salvaguardando as péssimas instituições de ensino superior (de)formadoras, sob a tutela da ciranda financeira e da ação de inoperância propositada do Estado, traduzida pela avaliação do sistema e as formas de regulação, sob o crivo do controle estatal.

Outras visões, com diferentes matizes, contextualizam acentuando o primado das estruturas sociais, econômicas, políticas, propondo o desaparecimento as individualidades, meros efeitos dos movimentos daquelas, dinâmica pela qual não há perspectiva de transformação. As instituições determinam, *a priori*, o cenário e a tomada de decisão, seus caminhos e descaminhos. Sem saída, tudo é decodificado pela via da adaptação, tornado o ser humano porta-voz do “sistema”, “das hierarquias”, a despeito da criticidade.

Em uma perspectiva política, pela qual, não integralmente reféns das “estruturas” do “sistema”, somos, contraditoriamente, “criaturas” e “criadores”, reconhecendo-nos contextualizados, vamos tecendo os agendamentos necessários, não só para a submissão, como para a rebeldia consequente, voltada para transformar à nossa volta, em pequeno, médio e longo alcances, através de propostas, projetos e construções coletivas, de modo social, política, histórica, ética e culturalmente situados. Via esta, “herança iluminista e humanista”, cuja pauta é um outro mundo possível, aqui e agora, para além da barbárie e do horror da sociedade de mercado – pela qual o capital transmuta-se nas relações humanas globalizadas, na perpetuação das desigualdades e no movimento infundável da opressão – barrada e redirecionada pela resistência e proposituras emancipatórias das quais a educação e o ensino são balizas essenciais.

Traduzida, também, nessa complexa “teia de relações”, a formação de professores inicial e continuada integra uma agenda política essencial, para reforçar as trincheiras da resistência contra, muitas vezes, projetos de governos, de organizações não governamentais, de setores privatistas e outros do gênero, na contramão de um Estado de direito. Projetos estes identificados com as balizas mercantis, cuja tônica é a saga do lucro nos moldes empresariais e no cálculo filistino, metamorfoseados pela demagogia e pelo cinismo, característicos das elites brasileiras, e nas “políticas dos favores”.

Se às universidades públicas brasileiras não é opcional a resistência contra os desmandos dos poderosos, inscrita que está em seu compromisso histórico, a abertura de sua estrutura, de seus profissionais e de seus projetos para além de seus

muros, rumo à reafirmação da democracia, negando a tutela, o compadrio e a políticas dos favores, é essencial para que elas recusem o aligeiramento, o descompromisso, a desvalorização do magistério e seu isolamento por parte de diferentes governos. Essencial também ir ao cerne das políticas conservadoras de formação, que têm exercido um certo fascínio até mesmo dentro delas, implementadas pela contabilização do número de disciplinas a mais ou a menos ou de professores a serem contratos, relegando suas unidades, à condição de “prestadoras de serviços”.

Os movimentos institucionais de formulação e implantação das propostas de formação inicial/continuada de ambas as universidades em foco nesta investigação guardam correspondência com sua dinâmica histórica, mesmo respondendo às mesmas diretrizes e regulamentações governamentais, cada uma a seu modo recupera o princípio de que do “velho” emerge o “novo”.

Em seus avanços e recuos as propostas e os programas de formação dessas universidades foram feitos em um processo de negociação conflitivo, cuja pauta não se esgotou, uma vez que ela se compõe nas correlações de força, prestígio, dificuldades orçamentárias. A tensão entre ser o *locus* privilegiado de formação de professores e a proliferação das instituições universitárias privadas, revela-se nas Faculdades de Educação ou Institutos, na feroz luta por recursos, ou até a fetichização das novas tecnologias, algo moderno e altamente competitivo.

De uma forma ou outra, é importante reiterar propositivas originadas pelo Movimento Nacional de Professores e da sociedade civil organizada, integrando os setores progressistas, para a formação dos educadores:

- 1) Sólida formação teórica e interdisciplinar;
- 2) Unidade teoria e prática, cuja centralidade é o trabalho;
- 3) Pesquisa, princípio cognitivo e formativo, eixo nucleador da formação inicial e continuada;
- 4) Gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e da vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar e, de forma problematizadora;
- 5) A formação dos profissionais da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível de política pública, tratada como direito superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio (Documento Final. Conferência Nacional de Educação, 2010)

Nas universidades públicas estes itens teriam amplas condições de servir como fundamentos da formação de professores, não fosse a falta de dotação orçamentária e, em sua esteira a manipulação dos órgãos universitários e governamentais, como o aceno com verbas para as unidades dispostas a se responsabilizar pela formação inicial, incorporando o ensino a distância. O fato do EaD ter se tornado um dos grandes responsáveis pela precarização da formação, não implica, para nós, defender a abolição das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tão importantes para compor uma maior densidade nas formações presencial e continuada.

Nas palavras de Ivany Rodrigues Pino:

[a] democratização da oferta do ensino superior pressupõe formação inicial presencial, sendo a EaD utilizada para as políticas de educação continuada e, apenas excepcionalmente, para a formação inicial, em situações emergenciais de efetivação e de constatação de inviabilidade de oferta de formação regular⁶³.

Nesta mesma linha, Minto e Fétizon (2007) sugerem a integração do EaD, bem e estruturado e conduzido apenas “(...) se, antes, tiver sido garantida a formação presencial, de boa qualidade, em todos os níveis da educação formal” (p. 14).

Com a complexidade das tessituras institucionais, das duas universidades públicas paulistas (USP e UNICAMP), na esteira da consolidação de suas propostas para a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e para o médio, catalisaram e intensificaram um amplo processo de negociação entre diferentes atores sociais, individuais e coletivos, obtendo consensos que nos remetem a seus contextos históricos e políticos, às articulações institucionais produzidas por relações verticais e horizontais de poder interunidades e destas com os órgãos centrais, às estratégias utilizadas nas correlações de força com intuito de criar alianças ou isolar o oponente.

Diferentemente para cada uma, estavam no centro das atenções as políticas de formação e a permanência ou não para as Faculdades de Educação cuja missão histórico política é a formação de professores, de permanecerem ou não como centros privilegiados desta, e como tal legitimamente reconhecidos e avaliados.

⁶³ Cf. Palestra “Implicações da Relação entre a Educação a Distância e a Formação de Professores”, ministrada na Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) em 2008. Alerta criticamente a palestrante para os seguintes aspectos: “a) certificação em massa e não a formação, b) simplificação da formação centrada na ‘competência’, c) redução a atividade docente à ‘tarefa’, d) o professor é tornado ‘animador’, ‘tutor’, ‘facilitador’ e ‘monitor’ e, finalmente, o aligeiramento da formação. <Site: <http://www.cedes.unicamp.br>, consultado em 26/12/2008>

Havia propostas de formação de professores originadas em ambas as Faculdades de Educação e, trazidas a público para o conjunto da universidade, foram ponta de lança para o fortalecimento ou vulnerabilidade daquelas não inscritas na “ordem natural” das coisas, mas nas correlações de força, situando alianças e conflitos.

Da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) a proposta arquitetada pode não ter sido vitoriosa, mas, nos diferentes momentos, instâncias e pluralidade de interlocutores, fortaleceu-se, mantendo-a como instância principal da área de formação, mesmo ao colocar na pauta a corresponsabilidade.

Bibliografia

ADUSP. *O Livro Negro da USP: O Controle Ideológico na Universidade*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ADUSP NET Informativo Adusp nº 298. Site: <http://www.adusp.org.br/noticies/informativo/298/inf29803.html>, consultado em 06/06/2011.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Universidade Pública & Iniciativa Privada: Os Desafios da Globalização*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2002.

ALVES, Nilda (Org.). *Formação de Professores: Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9 a 23.

ANFOPE. Plano Emergencial para o Enfrentamento da Carência de Professores no Ensino Médio, 08/11/2004. Site: http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/PLANO_EMERGENCIAL_CAPEMP.doc, consultado em 16/09/2006.

ANFOPE. FORUMDIR. Análise da Versão preliminar da proposta de Diretrizes para a formação inicial de Professores da Educação Básica, em curso de Nível Superior (21/03/2001). Site: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/AnpeGoia.pdf>, consultado em 20/06/2008.

ANPEd. Contribuições na Audiência Pública Regional Centro-Oeste sobre as “Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior”. Iria Brzezinski. Goiânia, 21/03/2001. Site: <http://www.anped.org.br/audigoiania.htm>, consultado em 20/06/2011.

ANPEd. ANFOPE. ANPAE. CEDES. FORUMDIR. Pronunciamento Conjunto das Entidades da Área da Educação em Relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. *Educação & Sociedade*, nº 97, p. 1391 a 1393, 2006.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: Ensaios sobre a afirmação e negação de trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

APPLE, Michael W.. “Justificando o Neoliberalismo: Moral, Genes e Política Educacional”. In SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José de; SANTOS, Edmilson Santos dos. *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996, p. 102 a 122.

ARELARO, L. R. G.. “O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências”. *Educação & Sociedade*, nº 92, 2005, p. 1039 a 1066.

ARELARO, L. R. G.. “Educação Básica no Século XXI”. *Impulso*, 16 (40): 35-53, 2005.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. “Direitos sociais e política educacional: Alguns ainda são mais iguais que outros”. In SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). *Políticas Públicas: Educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2003, p. 13 a 36.

ARELARO, L. R. G.. “A extensão do Ensino Básico no Brasil: Ainda um Desafio Político”. *Em Aberto*. Brasília, ano 7, nº 39, jul./set. 1988, p. 37-43.

ARROYO, M. G.. “As relações sociais na escola e a formação do trabalhador”. In FERRETTI, Celso João et al. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?*. São Paulo: Xamã, 1999, p.13 a 41.

ARROYO, M. G. “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”. In *Educação & Sociedade*, nº 68, 1999, p. 143 a 162.

ARROYO, M. A. “Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica”. In FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 138 a 165.

ARROYO, Miguel. “Os PCNs e o movimento de renovação pedagógica”. In CNTE. *Cadernos de Educação*. Currículo Nacional, nº 5, ano II, 1ª ed., janeiro/1997, p. 7 a 17.

AZANHA, José Mário Pires. “A Política da Educação do Estado de São Paulo (Uma Notícia). Consideração sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo”. *Educação e Pesquisa*, vol. 30, nº 2, p. 349 a 361, 2004.

AZANHA, José Mário Pires. “Comentários sobre formação de professores em São Paulo”. In SERBINO, Raquel Volpato et al. *Formação de professores*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998, p. 49 a 58.

AZEVEDO, Fernando de. “A Renovação e Unificação do Sistema Educativo”. In _____. *A Cultura Brasileira: Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil*. Brasília: Universidade de Brasília, 1963, p. 655 a 710.

BEISIEGEL, Celso de Rui. “Origens das Orientações de Pesquisa Educacional na Faculdade de Educação da USP”. *Educação e Pesquisa*, vol. 29, nº 2, 2003, 357-364. Site: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a12v29n2.pdf>, consultado em 18/07/2005.

BALZAN, Newton Cesar. “Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências”. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. Vol. 2, São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 173 a 188.

BANDEIRA, L. A. Moniz. “O Golpe Militar de 64 como Fenômeno de Política Internacional”. In TOLEDO, Caio Navarro de. (Org.). *1964: Visões Críticas do Golpe. Democracia e Reformas no Populismo*. Campinas/SP: Ed. Da UNICAMP, 1997, p. 83 a 99.

BARBOSA, Andreza. Políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma análise do programa PEC Formação Universitária. 130 p. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2005.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. “Apresentação”. Congressos Estaduais Paulistas sobre a Formação de Educadores: Trajetória e Perspectivas”. *VII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores*. Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores. São Paulo: Ed. UNESP, 2004, p. 9 a 18.

BARRETO, Raquel Goulart. “As Políticas de Formação de Professores: Novas Tecnologias e Educação a Distância”. In _____. (Org.). *Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: Avaliando Políticas e Práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 10 a 28.

BARROSO, João. “O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas”. *Educação & Sociedade*, nº 92, 2005, p. 725 a 751.

BARROSO, João. “Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças de formação”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed UNESP, 2004, p. 49 a 61.

BELLONI, Maria Luiza. “Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil”. *Educação & Sociedade*, nº 78, 2002, p. 117 a 142.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: Um Estudo das relações entre a Vida Acadêmica e a Grande Imprensa. 295 p. Tese Doutorado. PUC/SP. Programa de Educação: História e Filosofia da Educação. São Paulo, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A Profissão de Sociólogo: Preliminares Epistemológicas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo*. São Paulo: Ed. Avercamp, 2005.

BRASIL. Lei Complementar 131/2009 – Acrescentou dispositivos à Lei Complementar nº 101, de 4/05/2000 que estabeleceu normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, a fim de determinar a disponibilização, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios – Projeto Transparência.

BRASIL. CNE/CP. Resolução CP nº 2, de 19/02/2002. Institui a Duração e Carga Horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, 2002.

BRASIL. CNE/CP. Resolução CP nº 1, de 18/02/2002. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 2002.

BRASIL. CNE/CP. Parecer nº 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 21 que estabelece a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. CNE/CP. Parecer nº 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 9 que sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. CNE/CP. Parecer nº 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. CNE – *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior*, Brasil, maio 2001.

BRASIL. Lei de Responsabilidade Fiscal Lei Complementar nº 101 de 4 de maio 2000 (DOU de 5/5/2000) Estabeleceu normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 3554, de 7/08/2000. Dá nova redação ao § 2º do Art. 3º do Decreto nº 3276, de 6/12/1999 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. Brasília, 08/08/2000.

BRASIL. Decreto nº 3276, de 6/12/1999. Dispõe sobre a Formação em Nível Superior de Professores para Atuar na Educação Básica, e Dá Outras Providências. Brasília, 1999.

BRASIL. CNE/CP. Parecer CP nº 115/99 de 10/08/99. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 10/08/1999.

BRASIL. CNE/CES. Parecer CES nº 970/99 de 09/11/99. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 09/11/1999.

BRASIL. CNE/CP. Resolução CP nº 01, 30/07/99. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 30/09/1999.

BRASIL. CNE/CP. Resolução CP nº 1, de 30/09/1999. Dispõe os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei nº 4024/61, com a redação dada pela Lei 9131/95. Brasília, 1999.

BRASIL. Resolução nº 2, de 26/06/1997. Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Médio e da Educação Profissional em Nível Médio. Brasília, 15/07/1997.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm <consultado em 26/07/2006>.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm <consultado em 26/07/2006>.

BRASIL/MEC. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. *Redefinição do Curso de Pedagogia*. Brasília, 1980 (Série Estudos e Pesquisa 4). Site: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002094.pdf>, consultado em 28/06/2008.

BRIOSCHI, Lucila Reis; TRIGO, Maria Helena Bueno. “Relatos de vida em ciências sociais: Considerações Metodológicas”. *Ciência e Cultura*, 39 (7): 631 a 637, 1987.

CAMARGO, Dulce P. de. “Conhecimento escolar: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura”. In VEIGA, Ilma P. A. e CASTANHO, Maria E. L. M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas/SP: Papirus, 2000, p. 213 a 230.

CANDAU, Vera M.. “Universidade e formação de professores: Que rumos tomar?”. In _____ (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997, p. 30 a 50.

CARDOSO, Irene. *Para uma Crítica do Presente*. São Paulo: Editora 34; USP (Programa de Pós-Graduação em Sociologia), 2001.

CARDOSO, Irene. “A Universidade e o Poder”. In _____. *Para uma Crítica do Presente*. São Paulo: Editora 34; USP (Programa de Pós-Graduação em Sociologia), 2001, p. 41 a 53.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. “A reforma universitária e a Universidade de São Paulo”. In *Educação & Sociedade*, nº 3, p. 119 a 128.

CASTANHO, Maria E. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?*. Campinas/SP: Papirus, 1989.

CASTANHO, Sérgio E. M.. “A Universidade entre o sim, o não e o talvez”. In VEIGA, Ilma P. A. e CASTANHO, Maria E. L. M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas/SP: Papirus, 2000, p. 13 a 48.

CATANI, Afrânio M. e OLIVEIRA, João F. de. “A Educação Superior”. In OLIVEIRA, Romualdo P. de e ADRIÃO, Theresa (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002, p. 77 a 88.

CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F. e DOURADO, L. F.. “Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil”. Anais da XXIII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.

CATANI, Denice B. et al. *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHAGAS, Valnir. *Formação do Magistério: Novo Sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAMBOULEYRON, I. (Org.). *Fórum de Reflexão Universitária – UNICAMP: Mais Vagas com Qualidade – O Desafio do Ensino Público no Brasil*. Campinas/SP: Ed. UNICAMP, 2001.

CHAMLIAN, Helena Coharik. “Currículo do Curso de Pedagogia da USP”. *Revista Faculdade de Educação*, vol. 22, nº 2, 1996, 131-157. Site: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a07.pdf>, consultado em 18/06/2006.

CHARLOT, Bernard. *Relações com saber, formação dos professores e globalização: Questões para educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. “Comentários”. In Instituto Sedes Sapientiae. *Subjetividades contemporâneas*, nº 1, São Paulo, 1997, p. 18 a 25.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1990.

CHAUÍ, Marilena de Souza. “Ventos do Progresso: A Universidade Administrada”. In PRADO JUNIOR, Bento. *Descaminhos da Educação Pós 68*. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 31 a 56.

CONAE (Conferência Nacional de Educação). *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Documento Final, 2010. Site: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf, consultado em 30/06/2010.

CONSU (Conselho Universitário da Unicamp). 2ª Sessão Extraordinária de 2003 (16/12/2003). Site: http://www.sg.unicamp.br/pautas/pauta2estravol2_2003.pdf, consultado em 16/06/2008.

CORAGGIO, J. L.. Propostas do Banco Mundial para a Educação: Sentido Oculto ou Problema de Concepção? In WARDE, Mirian Jorge et al.. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996, p. 75 a 123.

CORRÊA, Mariza. “A Revolução dos Normalistas”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 66, p. 13-24, 1988.

COSTA, Emília Viotti da. “Globalização e Reforma Universitária: A Sobrevivência do MEC-Usaid”. *VII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores*. Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores. São Paulo: Ed. UNESP, 2004, p. 35 a 48.

COSTA, Márcio da. “Crise do Estado e a crise da educação: Influência neoliberal e reforma educacional”. In *Educação & Sociedade*, nº 49, 1994, p. 501 a 523.

CUNHA, Luiz. “O Desenvolvimento Meandroso da Educação Brasileira entre o Estado e o Mercado”. *Educação & Sociedade*, nº 100, 2007, p. 809 a 829.

CUNHA, Luiz. “O Ensino Superior no Octênio FHC”. In *Educação & Sociedade*, nº 82, 2003, p 37 a 61.

CUNHA, Luiz. “Ensino Superior e a Universidade no Brasil”. In LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cynthia G.. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151 a 204.

CUNHA, Luiz. “A Universidade Brasileira: Entre o Taylorismo e a Anarquia”. *Revista Brasileira de Educação*, nº 10, 1999, p. 90 a 96.

CUNHA, Luiz. “Políticas para o Ensino Superior no Brasil: Até onde Irá a Autonomia Universitária?”. In *Educação & Sociedade*, nº 55, 1996, p.314 a 337.

CUNHA, Luiz. “Universidade e Sociedade: Uma Nova Dependência?”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 74, nº 176, p. 103 a 110, jan./abr. de 1993.

CUNHA, Luiz. “A educação na sociologia: um objeto rejeitado?”. In *Cadernos CEDES*, nº 27, 1992, p.9 a 22.

CUNHA, Luiz. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez/FLACSO/EDUFF, 1991.

CUNHA, Luiz; GOES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA, Marcus Vinicius. “A Educação no período Kubitschek: Os Centros de Pesquisas do INEP”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 72, nº 171, maio/ago. 1991, p. 175 a 195.

CURY, Carlos R. Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

CURY, Carlos R. Jamil. “A Formação Docente e a Educação Nacional”. Site: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>, consultado em 16/08/2010.

Dados FEUSP – 2010. Site: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo>, consultado em 01/07/2011.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS DA SILVA, Maria Helena G. Frem. “Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas”. In *Perspectiva*, v. 23, nº 2, 2005, p. 381 a 406.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. “O ovo ou a galinha: A crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira”. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 92, nº 230, p. 34 a 51, jan./abr. 2011.

DUARTE, Newton. “Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo”. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas/SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2005, p. 203 a 221.

DUARTE, Newton. “Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schön não Entendeu Luria)”. In *Educação & Sociedade*, nº 83, 2003, p. 601 a 625.

DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Florestan. “Reforma Universitária e Mudança Social”. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 73, nº 175, set./dez., p. 523 a 546.

FERNANDES, Heloisa. “Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou divergência”. In *Cadernos CERU*, nº 03, série II, 1991, p. 148 a 170.

FERREIRA, Márcia dos Santos. “O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)”. 194 p. Dissertação de Mestrado. FE/USP. São Paulo, 2001.

FERRETI, Celso João. “A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?”. In *Educação & Sociedade*, nº 81, 2002, p. 299 a 306.

FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. “Faculdade de Educação: antecedentes e origens”. Site: <http://www.iea.usp.br/iea/revista/online/revista22/educação.htm>, 21/04/2006. consultado em 21/09/2010.

FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. *Educar professores? (A formação de professores níveis II e III e o papel da Universidade de São Paulo)*. 3 vol.. Dissertação de Mestrado. FE/USP, São Paulo, 1978.

FNDEP. Relatório do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). (Mimeo). 30/03/2011.

Folha de São Paulo, de 25/02/2008. Entrevista com a Secretária Estadual da Educação, Professora Maria Helena de Castro Guimarães Castro (Gestão de 07/2007 até 15/04/2010).

FONSECA, Dirce M. da. *O pensamento privatista em educação*. Campinas/SP: Papirus, 1992.

FONSECA, Marília. “Os financiamentos do Banco Mundial como referência para a formação de professores”. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR,

Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. Vol. 4, São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 17 a 24.

FONSECA, Marília. “Financiamento internacional à educação pública no Brasil”. In *Revista de Educação*. APEOESP, nº 6, 1991, p. 18 a 21.

FORRESTER, Vivane. *O Horror Econômico*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Las redes del poder*. Buenos Aires: Editorial Amagosto, 1986.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Helena C. L. de. “Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed UNESP, 2004, p. 89 a 116.

FREITAS, Helena C. L. de. “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos e formação”. In *Educação & Sociedade*, nº 80, 2002, p. 137 a 168.

FREITAS, Helena C. L. de. “Formação de professores na escola cubana: o processo nas séries iniciais”. In GOERGEN, Pedro e SAVIANI, D. (Org.). *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas/SP: Autores Associados, 2000, p. 213 a 233.

FREITAS, Helena C. L. de. “A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação”. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. Vol. 2, São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 103 a 130.

FREITAS, Luiz Carlos de. “Qualidade Negociada: Avaliação e contra-regulação na Escola Pública”. *Educação & Sociedade*, nº 92, 2005, p. 911 a 933.

FREITAS, Luiz Carlos de. “Neotecnicismo e a formação do professor”. In ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 89 a 102.

FREITAS, Luiz Carlos de. “Avaliação de Sistemas Públicos de Ensino: Construindo Metodologias Alternativas” (Mimeo, 2002).

FREITAS, Luiz Carlos de. “Em Direção a uma Política para a Formação de professores”. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992, p. 3 a 22.

FREITAS, Luiz Carlos. “Formação do professor”. In *Revista de Educação*. APEOESP, nº 6, 1991, p. 22 a 26.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90”. In LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 57 a 80.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “A formação e a profissionalização do educador: novos desafios”. In GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 75 a 105.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional”. In GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995, p. 77 a 108.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. *Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP, 1995.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. *Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930-1935)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GATTI, Bernardete A.. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Editora Plano, 2002.

GATTI, Bernardete A.. “A Produção da Pesquisa em Educação no Brasil em suas Implicações Sócio-Político-Educacionais: Uma Perspectiva na Contemporaneidade”.

Site: <http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/ep144/txt8.htm>, consultado em 16/08/2001.

GATTI, Bernardete A.. “A nova LDB e o Conselho Estadual de Educação de São Paulo” In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional: Conferências*. vol. 1. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 43 a 51.

GATTI, Bernardete A.. Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídios para delineamento de políticas na área. São Paulo: FCC/DPE, 1996.

GENTILI, Pablo. “Qual Educação para qual Cidadania? Reflexões sobre Formação do Sujeito Democrático”. In AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 143 a 156.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)*. São Paulo: Cortez, 2005.

GIDDENS, A.. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1991.

GOERGEN, Pedro. “O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha”. In GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Dermeval (Org.). *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas/SP: Autores Associados, 2000, p.13 a 72.

GOERGEN, Pedro. “Ciência, sociedade e universidade”. In *Educação & Sociedade*, nº 63, 1998, p. 53 a 82.

HELLER, Agnes. *Para Mudar a Vida: Felicidade, Liberdade e Democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

- HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos. O Breve Século XX (1914–1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOBSBAWN, E. J.. “Trajetória do Movimento Operário”. In *Trabalhadores*, nº 2, 1989. p. 2 a 19. Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. “Notas para a discussão quanto à implementação de programa de governo: Em foco o Programa do Livro Didático”. In *Educação & Sociedade*, nº 70, p. 159 a 170.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. “Processo de trabalho na escola: algumas categorias de análise”. In *Teoria e Educação*, nº 4, 1991, p.3 a 21.
- IANNI, Octávio. “O Professor como Intelectual: Cultura e Dependência”. In CATANI, Denice Bárbara. *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 39 a 49.
- IANNI, Octávio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- IANNI, Octávio. *O Ciclo da Revolução Burguesa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983.
- ISAMBERT-JAMATI, Vivane. “Ciências da Educação: Um Plural Importante Quando se Trata de Pesquisa”. *Teoria & Educação*, nº 5, 1992, 170-172.
- JOFFILY, Bernardo. “Toyotismo e Microeletrônica: Uma revolução que desafia os sindicatos”. *De Fato*. CUT, s/d., p.78 a 88.
- KAWAMURA, L. K.. *Novas Tecnologias e Educação*. São Paulo: Ática, 1990.
- KRASILCHIK, Myriam (Org.). *Faculdade de Educação: realizações e desafios*. São Paulo: FEUSP, 2000.
- KUENZER, Acácia Z.. *Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KUENZER, Acácia Zeneida. “A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação”. In *Educação & Sociedade*, nº 63, 1998, p. 105 a 125.

KUENZER, Acacia Zeneida. “A formação de educadores: novos desafios para as faculdades de educação”. In *Educação & Sociedade*, nº 63, 1998, p. 105 a 125.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). “A formação dos profissionais da educação: Propostas de diretrizes curriculares nacionais”. (Mimeo), s/d.

LEMME, Paschoal. “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira”. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 86, nº 212, p. 163 a 178 de jan./abr. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. “Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança”. In *Educação & Sociedade*, nº 68, 1999, p. 239 a 277.

LIMONGI, Fernando. “Mentores e clientelas da Universidade de São Paulo”. In MICELI, Sérgio (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. Vol. 1. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais: IDESP, 1989, p. 111 a 187.

LINHARES, Célia Frazão Soares (Coord.). “A Autonomia Universitária e a Formação Docente para Trabalhadores Pesquisadores. Notas de Pesquisa”. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 72, nº 170, Brasília, jan./abr. 1991, p. 79 a 84. Site <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBPE/article/view/533/546>, consultado em 06/06/2011.

LORENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Tendências da Educação Brasileira*. Brasília: MEC/INEP, 2002.

LOUREIRO, Isabel Maria. “Universidade pública e neoliberalismo”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed UNESP, 2003, p. 491 a 500.

LÖWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. “Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação”. Anais da XXIII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.

MACHADO, Lucilla Regina de Souza. “Educação e os desafios das novas tecnologias”. In FERRETTI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p. 169 a 188.

MACHADO, Lucilla Regina de Souza. “Qualificação do trabalho e relações sociais”. In FIDALGO, Fernando Selmar (Org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte/MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996, p. 13 a 40.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo.

Site: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebo7a.htm>, consultado em 24/11/2005.

Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público (1959). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 179/180/181, p. 273-300, 1994.

MANFREDI, Silvia Maria. “Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas”. In *Educação & Sociedade*, nº 64, 1998, p. 13 a 49.

MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. “Fóruns das Licenciaturas em universidades brasileiras: Construindo alternativas para a formação inicial de professores”. In *Educação & Sociedade*, nº 78, 2002, p. 171 a 183.

MARTINS FILHO, João Roberto. *Movimento Estudantil e a Ditadura Militar (1964–1974)*. Campinas/SP: Papirus, 1987.

- MARTINS, José de Souza. “Regimar e seus amigos: A criança na luta pela terra e pela vida”. In MARTINS, José de Souza (Coord.). *O Massacre dos Inocentes: A Criança Sem Infância no Brasil*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1993, p. 51 a 80.
- MARTINS, Neire do Rossio et al. *UNICAMP 35 anos: ciência e tecnologia na imprensa*. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP, 2001.
- MARX, K.; ENGELS, F.. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1993.
- MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- MARX, Karl. “O Trabalho Alienado”. In *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993, p. 157 a 187.
- MASETTO, Marcos T.. “O professor universitário e sua formação pedagógica”. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. Vol. 2, São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 167 a 173.
- MATHIAS, Suzeley Kalil. *A Militarização da burocracia. A Participação Militar na Administração Federal das Comunicações e da Educação (1963-1990)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- MELLO, Guiomar Namó de. “Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (Re)visão Radical”. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1): 98 a 110, 2000.
- MELLO, Suely Amaral. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. São Paulo: UNESP Marília Publicações, 2000.
- MENDONÇA, Ana W. P. C.. “A formação no ensino superior de professores para o ensino fundamental e médio: pensando a partir da história”. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. Vol. 2, São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 95 a 102.

MENEZES, A. M. D. de. A pseudo-identidade de interesses entre capital e trabalho no campo sócio-educacional: a relação estado-escola-empresa no Ceará. Tese de Doutorado. UFCe, Fortaleza, 2001.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEZAN, Renato. “O escândalo do doutores”. *Folha de São Paulo*. Mais. 20/03/2005, p. 3.

MICELI, Sérgio. “Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais”. In (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. Vol. 1. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais: IDESP, 1989, p. 72 a 109.

MINTO, César Augusto; MURANAKA, Maria Aparecida Segatto. “A Proposta da UNIVESP: Uma Leitura Crítica”.

Site: <http://cach-ead.blogspot.com/2009/05/proposta-da-univesp-uma-leitura-critica.html>, consultado em 06/04/2010.

MINTO, César Augusto; FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. “Ensino a Distância: Equívocos, Legislação e Defesa da Formação Presencial”. In *Universidade e Sociedade*, nº 39, 2007, p. 93 a 105. Site:

<http://www.fileden.com/files/2008/4/2/1848710/Artigo%20EAD%20final.doc>, consultado em 08/12/2008.

MINTO, César Augusto; MURANAKA, Maria Aparecida Segatto. “O ‘Pano de Fundo’ do Ataque de Serra às Universidades”. In *Revista ADUSP*. Sindicato dos Docentes da USP, 2007.

MINTO, César Augusto. “A educação em tempos do ‘Dama de Ferro’”. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. Vol. 1, São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 53 a 66.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. “Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos”. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e avaliação*

educacional: conferências, mesas-redondas. Vol. 4, São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 51 a 72.

MONLEVADE, João. “Currículos: Parâmetros ou Diretrizes Nacionais?”. In CNTE. *Cadernos de Educação*. Currículo Nacional, nº 5, ano II, 1ª ed., janeiro/1997, p. 19 a 22.

MORAES, Reginaldo C. C. de. *Educação a Distância e Ensino Superior: Introdução Didática a um Tema Polêmico*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

MORAES, Reginaldo C. C. de. *Neoliberalismo: De onde vem, para onde vai?*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MORAES, Reginaldo C. C. de. “Universidade hoje – Ensino, pesquisa e extensão”. In *Educação & Sociedade*, nº 63, 1998, p. 19 a 37.

MORAES, Reginaldo C. C. de. “A Democracia malcomportada: A Teoria Política do Neoliberalismo Econômico”. *Universidade & Sociedade*, nº 11, 1996, p. 121 a 129.

MORAES, Reginaldo C. C. de. “Políticas públicas e neoliberalismo – Nota crítica”. In *Educação & Sociedade*, nº 49, 1994, p. 524 a 530.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sônia. “Contemporaneidade, Educação e Tecnologia”. *Educação & Sociedade*, nº 100, 2007, p. 1037 a 1057.

MOROSINI, Marília. “Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento”. In LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília (Org.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas/SP: Papyrus, 1997, p. 95 a 123.

MURANAKA, Maria Aparecida Segatto. “O curso de Pedagogia nas atuais Políticas Públicas para o setor educacional”. In *Educação: Teoria e Prática*, vol. 7, nº 12, jan.–jun. e jul.–dez. 1999, p. 18 a 29.

NARDI, Roberto. “A avaliação de livros e materiais didáticos para o ensino de ciências e as necessidades formativas do docente”. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e*

avaliação educacional: conferências, mesas-redondas. Vol. 4, São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 93 a 104.

NORONHA, Olinda Maria. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas/SP: Alínea, 2006.

NUNES, Aurora da Silva Teixeira. *A reformulação curricular nos cursos de licenciatura da UNICAMP: Reunião de material de base*. Trabalho de Conclusão de Curso. FE/UNICAMP, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. “Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza”. In *Perspectiva*, v. 23, nº 2, 2005, p.279 a 301.

OLIVEIRA, Francisco de. “Dilemas e Perspectivas da Economia Brasileira no Pré-64”. In TOLEDO, Caio Navarro de. (Org.). *1964: Visões Críticas do Golpe. Democracia e Reformas no Populismo*. Campinas/SP: Ed. Da UNICAMP, 1997, p. 23 a 28.

OLIVEIRA, João Ferreira de et al. “A reforma da Educação Superior e os mecanismos de parceria público-privada”. In *Perspectiva*, v.23, nº 2, 2005, p.323 a 348.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. “Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma Análise Histórica”. In *Educação & Sociedade*, nº 100, 2007, p. 661 a 690.

PAIVA, Amilde Praxedes Marques de. “Licenciatura curta – Acerto ou equívoco”. In *Cadernos Cedes*, nº 8, 1983, p. 37 a 43.

PAIVA, Vanilda. “Educação e bem-estar social”. In *Educação & Sociedade*, nº 39, 1991, p.161 a 200.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

PALMA FILHO, João Cardoso. “A Política Nacional de Formação de Professores”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004, p. 145 a 168.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. “Formação Continuada: Memórias”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p. 279 a 296.

PATTO, Maria Helena de Souza. “Formação de professores: o lugar das humanidades”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed UNESP, 2004, p. 61 a 78.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. “Relações de Poder na Universidade Pública Brasileira”. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol.78, nº 188/189/190, p. 195 a 215, jan./dez. 1997.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. “Estágio e Pesquisa na Escola Básica: Fundamentos do Programa de Formação de Professores da USP”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: Artes e Técnicas, Ciências Políticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006, p. 211 a 245.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. “As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente”. In *Educação & Sociedade*, nº 68, 1999, p. 109 a 125.

PERRENOUD, P. “Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor”. In *Ideias*, Revista da Secretaria Estadual da Educação, nº 30, São Paulo, 2001, p. 205 a 250.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; HALL, Michael M.. *A Classe Operária no Brasil (1889-1930)*. vol. II. Documentos. São Paulo: Brasiliense/FUNCAMP: 1981.

PINO, Ivany. “Os novos rumos da nova LDB”. In *Educação & Sociedade*, nº 51, 1995, p. 356 a 378.

PINO, Ivany Rodrigues. Palestra ministrada na Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) em abril de 2008. Site: <http://www.cedes.unicamp.br>, consultado em 22/11/2008.

PINO, Ivany Rodrigues; GADOTTI, Moacir. “A Definição no Curso de Pedagogia: ideias Diretrizes”. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 144, 1979, p. 59 a 66.

PIOZZI, Patrizia. “Utopias Revolucionárias e Educação Pública: Rumos para uma Nova ‘Cidade Ética’”. In *Educação & Sociedade*, nº 100, 2007, p. 715 a 735.

PIOZZI, Patrizia. “Da necessidade à liberdade: uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior”. In *Educação & Sociedade*, nº 88, 2004, p. 655 a 676.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. “A formação inicial do professor de geografia”. In PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991, p. 101 a 124.

POCHMANN, Márcio. “Desigualdade na Repartição da Renda no Brasil”. In Adunicamp. *Adunicamp 30 anos: Universidade e Sociedade*. Campinas/SP: Adunicamp, 2007, p. 113 a 133.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez, 2001.

REALI, Aline M. de Medeiros Rodrigues. “Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed UNESP, 2004, p. 315 a 328.

RIBEIRO, Marlene. “Formação unificada do profissional de ensino: uma proposta da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas”. In *Em Aberto*, nº 54, Brasília, 1992, p. 65 a 73.

RIBEIRO, Renato Janine. “A política como espetáculo”. In DAGNINO, Evelina (Org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 31 a 48.

- RIDENTI, Marcelo Siqueira. “ANDES: Representação Política e Sindical de Professores Universitários”. In *Cadernos de Pesquisa*, nº 93, p. 72 a 80, 1995.
- RIPER, Afira Viana; CARVALHO, Maria Lúcia R. D.. “Nova maneira de formar professores de matemática”. In *Cadernos Cedes*, nº 8, 1983, p. 44 a 48.
- RIVAS, Noeli Prestes Padilha. “Novas Perspectivas na Formação do Professor da Educação Básica: O Novo Programa de Formação de Professores da USP”. Site: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde2008/TextoLicenciaturaNoeli.pdf>, consultado em 03/09/2009.
- ROCHA, Lúcia Maria de Franca; PEREIRA, Eva Waisros. “Projeto de LDB – A Estratégia de Negociação”. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 75, nº 179/180/181, p. 428 a 440, 1994.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.
- ROMANOWSKI, Joana. *As Licenciaturas no Brasil: Um balanço das Teses e Dissertações dos anos 90*. Tese Doutorado. FE/USP. São Paulo. 2002.
- ROPÉ, F. e TANGUY, L.. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas/SP: Papyrus, 1997.
- ROSA, Maria Inês Petrucci. “Fazendo uma Narrativa: Os Caminhos das Licenciaturas em uma Universidade Pública – Cenas de uma Experiência”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: Artes e Técnicas, Ciências Políticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006, p. 189 a 196.
- SAES, Décio. *A Formação do Estado Burguês no Brasil (1888-1891)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SANDOVAL, Salvador A. M.. “Algumas reflexões sobre cidadania e formação da consciência política no Brasil”. In SPINK, Mary Jane Paris (Org.). *A Cidadania em Construção. Uma Reflexão Interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 59 a 74.
- SANFELICE, José Luís. “O Manifesto dos Educadores (1959) à Luz da História”. *Educação & Sociedade*, nº 99, p. 542 a 557, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. “Modelos de instituições de ensino superior de graduação reduzida”. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 146, v. 63, 1980.

SANTOS, Lucíola L. da C. P.. “Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores”. In LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília (Org.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas/SP: Papirus, 1997, p. 125 a 133.

SAVIANI, D.. “Sistema Nacional de Educação Articulado ao Plano Nacional de Educação”. Simpósio de Abertura da Conferência Nacional de Educação (CONAE). (Mimeo, 29/03/2010).

SAVIANI, Dermeval. “O problema da formação de professores na Itália”. In GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Dermeval (Org.). *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas/SP: Autores Associados, 2000, p. 115 a 144.

SAVIANI, Dermeval. “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”. In FERRETTI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p. 151 a 167.

SAVIANI, Dermeval. “Educação brasileira: problemas”. In *Educação & Sociedade*, nº 1, p. 50 a 63.

SCHWARZ, Roberto. “Antonio Candido & Roberto Schwarz: A Homenagem na UNICAMP”. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP, 1989.

SCHEIBE, Leda. “Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed UNESP, 2003, p. 171 a 183.

SEVERINO, Antônio J.. “Formação, Perfil e Identidade dos Profissionais da Educação: A Propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: Artes e Técnicas, Ciências Políticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006, p. 61 a 72.

SGUISSARDI, Valdemar. “Do jeito que o Banco Mundial Gosta”. In *Caros Amigos*, nº 9, 2001, p. 8 a 9.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. “Um Fantasma Ronda o Professor: A Mística da Competência”. In MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às Avessas: Produção de Conhecimento e Políticas de Formação Docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81 a 98.

SHIROMA, Eneida Oto et al. “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos”. In *Perspectiva*, v. 23, nº 2, 2005, p. 427 a 446.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. “Reconfiguração da Educação Superior no Brasil e Redefinição das Esferas Pública e Privada nos anos 90”. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 10, 1999, p. 33 a 57.

SILVA, Marilda da. “Narrativas de formação e estágio supervisionado: reflexões sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed UNESP, 2004, p. 371 a 383.

SILVA, Roberto Romano. “A Universidade no próximo milênio: bases histórico-filosóficas da pesquisa”. In CARRARA, Kester. *Educação, Universidade e Pesquisa*. São Paulo: UNESP Marília Publicações/FAPESP, 2001, p. 9 a 25.

SILVA, Roberto Romano. *Corpo e Cristal: Marx Romântico*. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1985.

SILVA, Roberto Romano. “Democracia e universidade. Interpretações e mundo na tese XI contra Feuerbach – Considerações para a crítica da ‘prática-prática’”. In *Corpo e cristal: Marx romântico*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985, p. 167 a 186.

SILVA, Roberto Romano. “Progressismo e conservadorismo. Questões sobre a universidade”. In *Corpo e cristal: Marx romântico*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985, p. 153 a 166.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo, Conhecimento e Democracia: As Lições e as Dúvidas, de duas Décadas”. In *Cadernos de Pesquisa*, (73): 59-66, maio 1990.

SILVA, Waldeck Carneiro da. “A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade”. In LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 115 a 135.

SOARES, Rosemary Dore. “Educação, Reprodução e Luta Ideológica: Marx, Lênin, Gramsci e a Escola”. In BOITO JR., Armando; TOLEDO, Caio Navarro de (Org.). *Marxismo e Ciências Humanas*. São Paulo: Xamã, 2003, p. 311 a 326.

SOUZA, Aparecida Néri de. *As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente*. Tese de Doutorado. 203 p. FE/UNICAMP. Campinas, 1999.

SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Org.). *Bacharel ou Professor?: O Processo de Reestruturação dos Cursos de Formação de Professores no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOUZA, Paulo Renato de. “Formação do educador e avaliação educacional: avaliando a política educacional implementada”. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. Vol. 1, São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 19 a 30.

SPELLER, Paulo. “Formação de professores no Brasil: notas para a formulação de novos caminhos”. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. Vol. 2, São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 77 a 94.

TANURI, Leonor Maria. “As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: Artes e Técnicas, Ciências Políticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006, p. 73 a 81.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TELLES, Vera da Silva. “A ‘nova questão social’ brasileira”. In *Praga*, nº 6, São Paulo, Hucitec, 1998, p. 107 a 116.

TELLES, Vera da Silva. “Sociedade civil e a construção de espaços públicos”. In DAGNINO, Evelina (Org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 91 a 102.

TORRES, Rosa Maria. “Tendências da formação docente nos anos 90”. In WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. Seminário Internacional. PUC/SP, 1998, p. 173 a 191.

TORRES, Rosa Maria. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 125 a 193.

TRAGTENBERG, Maurício. “A escola como organização complexa”. In GARCIA, Walter E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. Rio de Janeiro: MacGraw-Hill, 1978, p. 15 a 30.

UNESCO. Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Presidente da Comissão Jacques Delors. *Educação um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

UNICAMP. REITORIA. Relatório de Gestão do Reitor José Tadeu Jorge. “A Unicamp em 2005 a 2009”.

UNICAMP. REITORIA. *Jornal da UNICAMP*, 2 a 8 de outubro de 2006, Ano XXI, nº 339.

UNICAMP. REITORIA. *Jornal da Unicamp*, 20 a 26 de março de 2006, ano XX, nº 316.

UNICAMP. Deliberação CEPE A 12: Dispõe sobre a definição do vetor da carga horária das disciplinas ministradas nos cursos de graduação, 02/06/2004.

UNICAMP. Deliberação CCG nº 22/2004. 156ª Reunião. Dispõe sobre o Regimento Interno da Subcomissão Permanente de Formação de Professores da CCG, 06/05/2004.

UNICAMP. CCG. Ata 156^a Reunião da Comissão Central de Graduação da UNICAMP, 06/05/2004.

UNICAMP. CCG. Ata da Reunião Extraordinária da Comissão Central de Graduação da UNICAMP, 22/04/2004.

UNICAMP. CCG. Deliberação CCG-Nº 22/2004 – 156^a Reunião – 06/05/2004: Regimento Interno da Subcomissão Permanente de Formação de Professor da CCG – UNICAMP.

UNICAMP. FE. Ata 183^a Reunião Ordinária da Congregação da Faculdade de Educação da UNICAMP, 02 de junho de 2004.

UNICAMP. Deliberação CONSU – A 35: Altera a Redação do Artigo 8º. Dispõe sobre a responsabilidade nos cursos de graduação da universidade, 16 de dezembro de 2003.

UNICAMP. Deliberação CONSU A – 36: Dispõe sobre a criação da Subcomissão Permanente de Formação de Professores, de 16 de dezembro de 2003.

UNICAMP. FE. *Anais do Seminário*. Programa Especial de Formação de Professores em Exercício dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF). FE/UNICAMP, 9/12/2003.

UNICAMP. FE. ATA. Congregação da Faculdade de Educação, em sua 177^a Sessão Ordinária, realizada em 31/10/03.

UNICAMP. CONSU. PAUTA. Ordem do Dia. Vol. II itens 2 e 3. 2^a Sessão Extraordinária de 2003, Reunião de 16/12/2003. Site:http://www.sg.unicamp.br/pautas/pauta2estravol2_2003.pdf, consultado em 16/06/2008.

UNICAMP. FE. Relatório de Final de Gestão Prof^a. Agueda Bernardete Bittencourt/Prof. Jorge Megid Neto (2002 a 2004).

UNICAMP. FE. Documento da Comissão de Discussão sobre Formação de Professores. PLANINFO (Plano Integrado de Formação de Professores da UNICAMP), 2002-2003.

UNICAMP. CEPE. Deliberação CEPE A-Nº 01/93, 22/03/93: Dispõe sobre as atribuições do Coordenador de Curso de Graduação, da Comissão de Graduação e da Comissão das Licenciaturas.

UNICAMP. CÂMARA CURRICULAR. Catálogo dos Cursos de Graduação – 1974 (Editado pela Câmara Curricular)

UNICAMP. CÂMARA CURRICULAR. Catálogo dos Cursos de Graduação – 1973 (Editado pela Câmara Curricular).

UNICAMP. Decreto nº 3.467 de 29/03/1974 e republicado no D.O.E. em 12/07/1997. Regimento Geral da Universidade Estadual de Campinas.

UNICAMP. Decreto nº 52.255 de 30/07/1969 e republicado no D.O.E. em 08/7/1997. Estatutos da Universidade Estadual de Campinas.

USP/Comissão Permanente de Licenciaturas. “Programa de Formação de Professores”. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

USP. “Programa de Formação de Professores da Universidade Estadual de São Paulo”. São Paulo, 2004. Disponível no Site: http://naeg.prg.usp.br/siteprg/info/prof_formacao.phtml, consultado em 12/11/2006.

USP. Relatório da Gestão da Pró-Reitora de Graduação, Selma Garrido Pimenta (2006-2009). Site: http://www.prg.usp.br/site/images/stories/pro_reitores/rel_selma.pdf, consultado em 16/07/2010.

USP. Relatório da Gestão da Pró-Reitora de Graduação, Sônia T. S. Penin (2002-2005). Site: http://www.prg.usp.br/site/images/stories/pro_reitores/Texto_Sonia_Penin_08.pdf, consultado em 16/07/2006.

USP. Relatório da Gestão da Pró-Reitora de Graduação, Ada Pellegrini Grinover (1998-2001). Site: http://www.prg.usp.br/site/images/stories/pro_reitores/Texto_Ada_Pellegrini_08.pdf, consultado em 16/07/2006.

USP. Resolução nº 4.046, de 19 de novembro de 1993 DOE 26/11/1993. Baixa o Regimento da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

USP. Resolução nº 3745 de 19/10/1990 DOE 23/10/90. Regimento Geral da Universidade de São Paulo.

USP. Resolução nº 3461, de 7/10/1988 DOE 08/10/88. Baixa o Estatuto da Universidade de São Paulo.

VALENTE, Ivan ARELARO, Lisete. *Progressão continuada x promoção automática. E a qualidade de ensino?*. São Paulo: julho de 2002 (Caderno).

VALLE, Maria Ribeiro do. 1968: *O Diálogo é a Violência – Movimento Estudantil e a Ditadura Militar no Brasil*. São Paulo: Ed. da Unicamp, 2008.

VALLE, Maria Ribeiro do. 1968-2008: O Veja “Way of Life”. Mimeo. s/d., p 1 a 20.

VIEIRA, Evaldo. “Reforma do Estado e Educação” In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. Vol. 3, São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 263 a 269.

VIEIRA, Sofia Lerche. “Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil”. In OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 27 a 55.

WEBER, Silke. “Como e onde formar professores: Espaços em confronto”. In *Educação & Sociedade*, nº 70, p. 129 a 156.

WHITTY, Geoff. “Controle do Currículo e Quase Mercados: A Recente Reforma Educacional na Inglaterra e n País de Gales”. In WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas*. II Seminário Internacional. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998, p. 193 a 213.

WEREBE, Maria José G.. *30 Anos Depois: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

YOUNG, Michael. “A propósito de uma sociologia crítica de educação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 67 (157): 532-537, set./dez. 1986.

A N E X O S



Pró-Reitoria de Graduação

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - USP

*Comissão Permanente de
Licenciaturas – USP*



Pró-Reitoria de Graduação

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – USP

Prof. Dr. Adolpho José Melfi
Reitor

Profa. Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin
Pró-Reitora de Graduação

Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho
Presidente da Comissão Permanente de Licenciaturas

São Paulo, 2004

EQUIPE DE REDAÇÃO DO PROJETO

José Sérgio Fonseca de Carvalho – Presidente da Comissão Permanente de Licenciaturas
Adelaide Faljoni-Alário – IQ
César Minto - FE
Cláudia Pereira Vianna – FE
Edna Maura Zuffi – ICMC
Elza Garido - FE
Estela Fernandes Aliende Ribeiro (representante discente FE)
Eunice Judith Cardoso de Almeida – IB
Francisco Capuano Scarlato – FFLCH
Heloísa Helena Cigueta Peres – EE
Iole de Freitas Druck – IME
Iris Dias - ICMC
Juliana Trindade e Resende – (representante discente FE)
Katia Maria Abud – FE
Luiz Carlos Gomes – IF
Maria Angélica Penatti Pipitone – ESALQ
Maria Cristina Motta de Toledo – IG
Maria de Fátima Prado Fernandes – EE
Maria Eunice Ribeiro Marcondes – IQ
Maria Helena Souza Patto – IP
Maria Isabel de Almeida – FE
Maria Izabel Galvão Gomes Pereira – FE
Maria Regina Kawamura – IF
Maria Sabina Kundman – FFLCH
Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick – FFLCH
Marilza de Oliveira – FFLCH
Nídia Nacib Pontuschka – FE
Noeli Prestes Padilha Rivas – FFCLRP
Osvaldo Luiz Feraz – EEFÉ
Paulo Alves Porto - IQSC
Paulo Takeo Sano - IB
Paulo César Fonseca Giannini – IG
Pedro Paulo Salles - ECA
Regina Stela Barcelos Machado – ECA
Roberto Bolzani Filho - FFLCH
Rubens Barbosa de Camargo – FE
Sérgio Paulo Campanã Filho - IQSC
Sílvia Basseto - FFLCH
Sílvia Gegminani Garcia - FFLCH
Sônia Godoy Bueno Carvalho Lopes – IB
Sônia Maria Villela Bueno – EERP
Sylvia Basseto – FFLCH
Vivian Lavander Mendonça (representante discente –IB)

APOIO TÉCNICO Pró-Reitoria de Graduação

Angelina M. C. Gerhard
Cássia de Souza Lopes Sampaio
Débora de Oliveira Martinez Toqueton
Elaine Cristina da Silva
Luiz Lindenberg da Silva Guedes
Maria Rosa Marques Batista Duarte
Patrícia Manoela Massuia
Sergio Luiz de Brito Orsini

Breve Histórico do Programa de Formação de Professores – USP

A Comissão Permanente de Licenciatura foi criada em 2001 pela então Pró-Reitora de Graduação, Profa. Dra. Ada Pelegrinni Grinover, e coordenada em seu primeiro ano pela Profa. Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin, atual Pró-Reitora, e posteriormente pelo

Prof. Dr. José Sérgio F. de Carvalho (EDF/FE). A motivação inicial para sua instalação foi a exigência, feita pelo Conselho Estadual de Educação, de um projeto de licenciatura a partir do qual esta instituição poderia proceder a avaliação dos cursos superiores sob sua responsabilidade jurídica.

Na ocasião foram indicados representantes de todos os cursos de licenciatura da USP que, junto com os representantes da Faculdade de Educação e do DCE, deveriam redigir o documento a ser enviado ao Conselho Estadual de Educação. Um possível caminho teria sido simplesmente descrever as formas pelas quais as diferentes licenciaturas da USP se estruturavam, formalizando, assim, as práticas diversas que se cristalizaram ao longo das últimas décadas. Não foi essa, contudo, a opção da equipe que integrou a Comissão.

Ao contrário, pareceu-nos que a exigência legal abria a oportunidade de se retomar a discussão sobre a formação de professores na USP. Uma iniciativa pioneira nesse sentido já havia sido realizada no início dos anos 90, com o Fórum das Licenciaturas, cujos documentos foram lidos e reavaliados. Cerca de três anos antes, a Faculdade de Educação havia sugerido mudanças substanciais na estrutura das licenciaturas, sem, contudo, obter uma adesão significativa das outras unidades. Tratava-se, a nosso ver, de uma oportunidade ímpar de se pensar conjuntamente novos rumos para a formação de professores do ensino básico e para a integração da universidade com as escolas públicas.

É evidente que uma tarefa desse porte – a unificação de princípios e diretrizes na formação de professores – não é simples nem rápida. Foram cerca de três anos de trabalho, na maior parte do tempo com reuniões semanais, exigindo, inclusive, o deslocamento de representantes dos campi do interior. Paralelamente às discussões na Comissão Permanente, diversas unidades desenvolveram mecanismos de discussão interna a fim de subsidiar o documento enquanto outras, experimentalmente, implementavam e avaliavam algumas das propostas iniciais.

Duas versões preliminares das propostas foram apresentadas em audiências públicas (2001 e 2002) e as sugestões então formuladas passaram a ser analisadas pela Comissão. No ano de 2003 promoveram-se dezenas de contatos com representantes

docentes e discentes das diferentes unidades envolvidas a fim de ouvir, apresentar e discutir propostas de aperfeiçoamento do programa. A presente proposta incorporou várias sugestões e procurou compatibilizar expectativas muitas vezes bastante diferentes, embora igualmente legítimas. O resultado final não é, nem poderia ser, uma compilação dos diferentes pontos de vista, mas procura representar a diversidade de perspectivas e apresentar caminhos para o equacionamento dos inúmeros conflitos inerentes a um programa que pretende integrar unidades que até hoje funcionavam fundamentalmente por justaposição.

Por essa razão, uma de suas maiores preocupações foi a proposição de mecanismos permanentes de diálogo, experimentação e renovação de práticas e formas de organização das licenciaturas. Assim, seu resultado final, mais do que sugerir um caminho fixo e definitivo, procura estabelecer as bases para que a Universidade de São Paulo possa ter na formação de professores e no compromisso com a melhoria do ensino público uma preocupação constante e uma ação integrada e renovadora.

Sumário

I. Princípios e objetivos do Programa e de Formação de Professores na USP	1
I.1. Princípios	3
I.2. Objetivos gerais	6
II. Organização e Articulação das Licenciaturas.....	8
II.1. As Comissões Coordenadoras de Cursos de Licenciatura.....	9
II.2. A Comissão de Acompanhamento das Licenciaturas na Faculdade de Educação (CAL/FE) ..	11
II.3. A Comissão Interunidades das Licenciaturas.....	12
III. Proposta de Estrutura Mínima Comum às Licenciaturas	14
III.1. Organização curricular	14
Bloco I – Formação Específica	15
Bloco II – Iniciação à Licenciatura	16
Disciplinas de Introdução aos Estudos da Educação.....	17
Disciplina(s) de intersecção da área específica com a Educação Básica ou Profissional Técnica..	18
Bloco III - Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação.....	19
Bloco IV - Fundamentos Metodológicos do Ensino	21
A legislação e os "Componentes Comuns"	21
Estágios Supervisionados e as Escolas-Campo de Estágio	26
IV. Condições de implementação do Projeto	30
Recursos humanos.....	
a. Docentes	30
b. Educadores	31
c. Pessoal administrativo e técnico.....	31

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA USP

“Uma sociedade que aspire a ser genuinamente democrática não pode ater-se a uma visão restrita e meramente técnica de formação de professores. Ela deve estimar – e verdadeiramente fomentar – a relevância fundamental do pensamento crítico em todas as esferas que dizem respeito à vida cultural. Ela precisa, de forma especial, conceber seus professores não simplesmente como agentes profissionalmente equipados para desempenhar seu papel com eficiência em face de qualquer meta que lhes for exteriormente estabelecida. Ao contrário, deve concebê-los como homens e mulheres livres com uma dedicação especial aos valores intelectuais e ao cultivo da capacidade crítica dos jovens. Nesse papel os professores não podem restringir sua atenção somente aos procedimentos isolados de uma sala de aula, deixando a outros a determinação dos propósitos da escolaridade em um contexto mais amplo. Eles devem responsabilizar-se ativamente pelos objetivos com os quais se comprometem e pelo contexto social no qual esses objetivos devem prosperar.

Se, analogamente, concebermos a formação de professores não como um simples treinamento para a competência individual em certas atividades de aula, mas como o desenvolvimento de uma classe de intelectuais vital para uma sociedade livre, podemos vislumbrar com mais clareza o papel da formação universitária e dos estudos acadêmicos nesse processo. Pois, embora estes nem sempre resultem em eficácia prática direta, lidam continuamente com as questões que dizem respeito ao significado da prática educacional, a seus objetivos e contextos. Estas são questões que os alunos devem ter continuamente diante de si em seu processo de formação como professores, se pretendemos que eles sejam agentes responsáveis na determinação dos propósitos e das condições da educação. Ligar a formação de professores a tais questões é a tarefa especial que se abre como oportunidade à universidade”.

I. Scheffler

1. Princípios e objetivos do Programa e de Formação de Professores na USP

Os cursos de Licenciatura para professores do ensino básico e profissional existem na USP praticamente desde sua fundação. O modelo hoje predominante, de formação pedagógica complementar dada pela Faculdade ou Departamentos de Educação, instalou-se a partir da década de 70, herdando muitas das orientações curriculares e da estrutura formal concebida na década de 30. Essa estrutura, embora possa ter obtido resultados satisfatórios para as condições vigentes na primeira metade do século XX, vem encontrando, hoje, dificuldades crescentes para cumprir seus objetivos em face das profundas modificações no panorama educacional. À ampliação maciça do acesso à escola pública, ocorrida nas últimas décadas, deveria ter correspondido uma renovação significativa nas concepções de formação de professores e um aumento proporcional de cursos de licenciatura em instituições públicas de ensino superior. Contudo, nem num campo nem no outro se logrou realizar transformações capazes de enfrentar o desafio de uma escolarização ampla e culturalmente satisfatória para a totalidade dos jovens de nossa sociedade.

No que diz respeito à concepção de formação de professores, a maior parte dos Cursos de Licenciatura atualmente ministrados pela USP tem ainda um caráter de complementação à formação profissional nas mais diversas áreas. Assim, em praticamente todas as unidades o diploma de Bacharelado é, de fato, um pré-requisito para a obtenção do título de Licenciado¹. Nesse sentido, a formação de professores é compreendida como uma superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do saber disciplinar antecede o aprendizado do saber pedagógico.

Uma análise das estruturas curriculares dos vários cursos revela semelhanças marcantes. Muitas vezes o aluno toma conhecimento da existência da opção profissional

¹ Há exceções, como as Licenciaturas em Artes, Física e Matemática, dentre outras, mas a concepção prevalecente ainda é a da justaposição da formação pedagógica ao bacharelado.

pela Licenciatura no decorrer de seu Curso de Bacharelado e associa o curso de licenciatura somente às disciplinas pedagógicas. Dessa forma, ao invés da pretendida integração, em muitos cursos, cristalizou-se uma distribuição de responsabilidades desarticuladas de um projeto comum: a formação de professores.

A questão da formação de professores, contudo, é mais complexa do que o conjunto de dificuldades apontadas e vem sendo objeto de discussão em diferentes âmbitos, internos ou externos à USP². Documentos sobre a formação docente, em fóruns nacionais e internacionais, têm chamado a atenção para a insuficiência da sobreposição do saber pedagógico ao domínio de saber específico, apontando a necessidade de uma formação profissional articulada, em que ganham destaque as questões específicas da atuação profissional, o que exige mudanças profundas nas propostas dos cursos de formação de professores. Essas preocupações estão também presentes em documentos legais, como na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o atual Plano Nacional de Educação (PNE) e, principalmente, em textos específicos, como as Diretrizes para a Formação de Professores, seja em âmbito estadual ou nacional.

Para além das questões de ordem legal, a Universidade, por sua própria natureza, explicitada em seus objetivos e funções, tem um papel de destaque a desempenhar nas respostas às demandas educacionais colocadas pela sociedade. Além disso, há que se considerar que a educação é uma questão de relevância pública, daí a importância de uma formação de professores que se vincule a valores e aspirações da esfera pública e que traduza nas relações pedagógicas essa orientação, contribuindo para a formação de indivíduos com espírito público.

No amplo espectro dessas questões, torna-se central a preocupação com a formação do professor para a escola básica, uma das atribuições da Universidade no âmbito da graduação. A Universidade de São Paulo tem o compromisso de elaborar uma proposta efetiva para a formação desse profissional, de maneira a atender a legislação e as novas exigências colocadas pela sociedade e, principalmente, para marcar posição num projeto de sociedade mais justa e democrática.

² Em nível nacional, os principais fóruns de discussão foram: CBE – Conferência Brasileira de Educação, SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, ANDE – Associação Nacional de Educação, Seminários de Didática e de Prática de Ensino, Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais do Ensino e ANPUH - SP. No âmbito do Estado de São Paulo aconteceram seis eventos do Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, organizados pela UNESP. Na USP, os principais eventos foram: Seminário USP – Formação de Professores, em 1984. Seminário Itinerante – Dependência Econômica e Cultural. Desenvolvimento Nacional e Formação de Professores, ao longo de 1985 e Fórum das Licenciaturas, realizado em três momentos (1990, 1991 e 1992).

Dentre essas exigências sociais destaca-se a necessidade de os cursos de formação de professores prepararem profissionais capazes e politicamente motivados a lidar com a diversidade da população atendida hoje pela escola básica brasileira. A concretização desse ideal requer a formação de um professor não apenas dotado de competência em sua área de saber, mas também capaz de compreender essa diversidade, de modo a corresponder às expectativas daqueles que hoje frequentam a escola. Tal compreensão pressupõe o entendimento de que as respostas mais adequadas para cada comunidade escolar emergirão de um trabalho compartilhado e que deve ser objeto de discussão nos cursos de formação de professores. Responder a essas demandas de formação exige da USP esforço significativo que promova reformulações importantes em seus cursos de Licenciatura. Tal renovação só será possível com o envolvimento de docentes das diferentes unidades.

Os princípios e objetivos gerais que se seguem resultaram dos debates realizados por esta Comissão, internamente e com a comunidade da USP envolvida com formação de professores. Eles constituem eixos norteadores para a proposição dos projetos a serem desenvolvidos nas unidades.

1.1. Princípios

1. A formação de professores no âmbito da Universidade de São Paulo exige empenho permanente de suas diversas unidades, de maneira a inspirar projetos integrados que visem preparar docentes para a educação básica, em seus níveis fundamental e médio.

Acreditamos que uma renovação significativa da formação de professores só poderá ocorrer caso a Universidade se mobilize nesse sentido, já que não se trata de uma simples remodelação técnica ou curricular *stricto sensu*, mas do estabelecimento de uma política de formação de professores. Tal política exige um esforço permanente de reformulação, avaliação e acompanhamento por parte das diversas faculdades e unidades que oferecem disciplinas para os cursos de Licenciatura. Acreditamos, ainda, que essa mobilização requer, por parte das unidades e órgãos centrais da Universidade, medidas explícitas de valorização das atividades voltadas para a formação de professores.

2. A docência, a “vida escolar” e as instituições a ela ligadas, na peculiaridade de seus saberes, valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados de

qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea.

A formação de professores deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional. As instituições escolares, embora em constante e forte diálogo com outras instituições, têm história, valores, saberes e práticas que lhes são específicos e, nesse sentido, têm um papel social peculiar. Não raramente, essa especificidade tem sido obscurecida pela incorporação e transposição acrítica de teorias, conceitos e perspectivas forjados a partir de interesses alheios à educação enquanto um direito público. Esse é o caso, por exemplo, da recente difusão de idéias e conceitos oriundos de teorias da administração empresarial, como, por exemplo, “qualidade total”, “cliente”, veiculados de forma imediata e mecânica em discursos educacionais. Nesse, como em tantos outros casos análogos, a especificidade das relações, dos problemas, valores e das práticas sociais que historicamente caracterizam as instituições escolares não tem sido suficientemente reconhecida e problematizada. Importa, pois, que os princípios que norteiam a formação de professores se afastem da simples transposição, voltando-se para a análise das peculiaridades históricas dessas instituições, de seus agentes sociais e das tarefas específicas de seus profissionais. Uma política de formação de professores comprometida com os problemas escolares contemporâneos deve centrar-se num esforço de compreensão das teorias, das práticas, dos valores e da história das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que as escolas são as entidades concretas em que os futuros professores exercerão suas atividades.

3. A formação de professores deve ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente.

Dado o caráter público da educação, o estabelecimento de vínculos entre os cursos de Licenciatura desta Universidade e as escolas das redes municipais e estadual constitui um instrumento importante para a formação de professores, para os serviços de extensão e, em decorrência, para um esforço de aperfeiçoamento do ensino nessas instituições. Tais vínculos constituem ainda uma oportunidade ímpar para o afloramento e o cultivo de compromissos de nossos licenciandos para com as instituições públicas de ensino.

4. O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os

licenciandos nos processos investigativos em sua área específica e na prática docente, tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada.

Os cursos de Licenciatura constituirão uma etapa da formação profissional, base do permanente e necessário processo de formação continuada, em que o professor prosseguirá diagnosticando e propondo alternativas adequadas aos desafios de sua ação profissional, bem como participando de projetos de extensão da Universidade.

As relações entre ensino, pesquisa e extensão requerem articulação entre teorias, práticas, disciplinas e projetos de intervenção, tendo em vista o entendimento de que a realidade educacional e escolar não é objeto específico de uma disciplina, mas permite uma pluralidade de abordagens.

5. A formação do professor dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação.

É preciso que a preocupação com a formação do professor esteja presente e integrada às disciplinas, atividades e objetivos dos institutos e faculdades que oferecem a seus alunos a possibilidade de uma licenciatura, não se circunscrevendo às disciplinas pedagógicas dos cursos. Dessa forma, os conteúdos ligados à formação específica e os ligados à formação profissional do professor devem enriquecer-se mutuamente.

6. As estruturas curriculares dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, de modo a preservar os objetivos e respeitar perspectivas gerais da Universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciandos.

A flexibilização impõe-se como exigência de uma formação de professores mais abrangente do que a tradicionalmente oferecida. Ela pode ser concretizada pela ampliação de ofertas de disciplinas a serem compartilhadas por mais de um programa, além de projetos de formação e de intervenção potencialmente multidisciplinar e interinstitucionais. A flexibilidade deverá não só respeitar as especificidades de cada unidade, mas também oferecer ao aluno alternativas para escolhas e aprofundamentos segundo seus interesses e aptidões. Nesse sentido, os estágios, as práticas e as atividades culturais poderão ser objeto de diversas propostas de trabalho institucional, desde que obedecidas as diretrizes gerais da Universidade.

7. A instituição escolar e sua proposta pedagógica, concomitantemente com as características das áreas específicas de atuação dos licenciandos, devem ser o eixo

norteador das diferentes modalidades de estágio supervisionado, que poderão também estender suas ações investigativas e propositivas a órgãos centrais e espaços sócio-institucionais relevantes para a educação pública.

É preciso que os estágios supervisionados tenham, simultaneamente com a iniciação do licenciando no ensino de sua disciplina específica, preocupação em apresentar a instituição escolar ao futuro professor. No exercício cotidiano de sua profissão, o professor deverá enfrentar uma série de tarefas que transcendem a sala de aula³. O próprio caráter coletivo das instituições escolares exige que o professor não seja concebido como um preceptor em ação isolada, mas como integrante de uma instituição educacional complexa, na qual cada uma de suas decisões ou atitudes é sempre potencialmente educativa ou deseducativa. Assim, ainda que comporte uma série diversa de projetos e atividades, a iniciação do licenciando na vida escolar deve ser feita por meio de projetos que focalizem as instituições escolares ou demais instituições de relevância para a educação pública.

1.2. Objetivos gerais

O objetivo geral dos cursos de Licenciatura da USP está definido nos mesmos termos do objetivo geral da Graduação: "formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável" (Objetivos da Graduação, USP, Pró-Reitoria de Graduação, outubro de 2000). Assim, o objetivo fundamental dos Cursos de Licenciatura é formar professores como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública. Daí decorre um conjunto de objetivos que devem nortear a formação do licenciando, levando-o a:

1. Compreender o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma

³ Estes princípios estão em consonância com a Deliberação CEE n.º 12/97 que afirma em seu Artigo 3º: "a programação de estágios atenderá a diretrizes fixadas pelo conjunto de seus docentes dos cursos de Licenciatura e levará em conta a amplitude da função docente do futuro licenciado em termos da eficiência do ensino no quadro das propostas pedagógicas das escolas".

postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e de trabalho escolar.

2. Orientar suas escolhas e decisões profissionais por princípios éticos, pela superação de preconceitos, pela aceitação da diversidade dos alunos, partindo do princípio de que todo aluno é capaz de aprender.
3. Compreender os processos de ensino e de aprendizagem, reelaborar os saberes e as atividades de ensino, sempre considerando a realidade social, os objetivos da escola básica, o cotidiano escolar e as experiências dos alunos.
4. Criar, implementar, avaliar e aperfeiçoar projetos de ensino e de aprendizagem, articulando-os com outras áreas do conhecimento e estimulando ações coletivas na escola, de modo a caracterizar uma nova concepção de trabalho educacional.
5. Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar sua prática profissional, bem como as práticas escolares, tomando-as como objeto de reflexão, de modo a poder criar soluções mais apropriadas aos desafios específicos que enfrenta e dar prosseguimento ao processo de sua formação continuada.

II. Organização e Articulação das Licenciaturas

A formação de professores na USP tem sido prevalentemente caracterizada como uma justaposição de certas disciplinas pedagógicas e de atividades de estágio aos Bacharelados, sem que se tenha logrado a articulação entre essas diferentes etapas. A partir dessa constatação, procurou-se, em diversas ocasiões, formas de estruturação das Licenciaturas que fossem capazes de romper com essa indesejável segmentação. No entanto, em que pese algumas experiências e propostas inovadoras de institutos, departamentos ou mesmo de um conjunto isolado de docentes, a Licenciatura ainda se configura, para a maior parte dos alunos da USP, como um apêndice à sua formação inicial específica⁴. Essa dissociação ocorre em níveis distintos e complementares: nas unidades de origem, entre os conteúdos específicos e a formação de professores; na relação das disciplinas das áreas específicas com as pedagógicas e, por último, das disciplinas pedagógicas entre si e com as atividades de estágio.

É claro que um quadro como esse – tão criticado como arraigado em nossas práticas formativas e em nossa cultura acadêmica – não será transformado pela força de um novo conjunto de diretrizes ou normas ou mesmo a partir de uma reforma da estrutura curricular. Urge, no entanto, propor formas de organização institucional que tenham como objetivo *viabilizar projetos articuladores das licenciaturas* que sejam capazes de contemplar, a partir de um núcleo mínimo comum de princípios e procedimentos, a diversidade de perspectivas e necessidades formativas características desta Universidade. Os mecanismos institucionais de organização e articulação das diferentes licenciaturas, mais do que simplesmente sugerir caminhos fixos e únicos, devem fomentar a constante proposição de soluções inovadoras por parte de docentes, faculdades e institutos envolvidos na formação de professores. Devem, pois, ter como objetivo fomentar investigações e proposições práticas visando a renovação na formação de professores.

Nesse sentido, a Comissão Permanente de Licenciatura propõe:

1. A reativação – ou a instalação – de Comissões Coordenadoras de Curso(s) de Licenciatura (CoCs) em cada unidade que ofereça a licenciatura;
2. A criação, na Faculdade de Educação, de uma Comissão de Acompanhamento das Licenciaturas (CAL/FE);

⁴ Há, evidentemente, iniciativas isoladas e até mesmo cursos de licenciatura na USP que escapam dessa descrição, por exemplo, organizando um currículo próprio para a licenciatura desde o início dos estudos ou propondo atividades integradas de estágio. Contudo, a maior parte dos licenciandos da USP não tem se beneficiado desses tipos de organização curricular ou de atividades.

3. A criação de uma Comissão Interunidades das Licenciaturas (CIL).

Essas instâncias serão, nos âmbitos das unidades e da Universidade, os órgãos responsáveis pela implantação, avaliação e constante reformulação de programas de formação de professores.

II.1. As Comissões Coordenadoras de Cursos de Licenciatura

As Comissões Coordenadoras de Cursos (CoCs) foram criadas pela Resolução COG 3740 de 25-9-90 que estabelece, em seu artigo primeiro, que “cada curso ou habilitação, quando ministrado por mais de uma unidade, será coordenado por uma Comissão de Coordenação de Cursos (CoC), nos termos do artigo 64 do Estatuto da USP”. O artigo 5º da mesma Resolução regulamenta sua composição: “Serão membros das CoCs: I, docentes da unidade a qual está vinculada; II, Docentes de outras unidades participantes do curso, desde que responsável por pelo menos 10% de sua carga horária; III, Representação discente, equivalente a 20% da representação docente, eleita por seus pares”. Dentre as atribuições conferidas às CoCs, no artigo 7º da Resolução, vale a pena, para os propósitos deste documento, destacar os incisos II e III: “Analisar a pertinência de conteúdo programático e definir a integração, no curso ou habilitação, das disciplinas propostas pela Comissão de Graduação das demais unidades” e “submeter à Comissão de Graduação da Unidade à qual o curso está vinculado a proposta global do respectivo currículo”. (grifos nossos).

As CoCs de Licenciatura já funcionam em algumas unidades da USP. Seu papel, contudo, tem se limitado, muitas vezes, a um acompanhamento do currículo e das atividades já instituídas. Para além desse papel, também ele fundamental na nova organização, o modelo de atuação sugerido para as CoCs neste documento é o de um órgão instituinte. A elas caberá, portanto, não só o acompanhamento e a avaliação da estrutura curricular e das atividades vigentes, mas também a proposição de novos arranjos curriculares, de atividades formativas (a serem incluídas nos *componentes comuns*⁵), enfim, de uma série de ações capazes de dinamizar a formação de professores e,

⁵ O termo “componente comum” refere-se às atividades previstas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação de professores, como os “estágios supervisionados” ou a “prática como componente curricular”. O teor dessa normatização e suas implicações para este Programa serão examinados na página 28.

progressivamente, integrar o currículo de formação específica às disciplinas e atividades responsáveis pela formação profissional do professor.

Ainda que formalmente seu poder não seja, em muitos casos, deliberativo, as CoCs deverão se articular com as diversas instâncias deliberativas ou consultivas (como os Conselhos de Departamentos, as Comissões de Graduação, a Comissão Interunidade de Licenciaturas e mesmo o Conselho de Graduação) a fim de propor encaminhamentos necessários à revisão e ao aperfeiçoamento constante das licenciaturas. Por outro lado, a representação na Comissão Interunidades das Licenciaturas deverá propiciar não só a interação com as várias inovações propostas como também a oportunidade de expansão de experiências pontuais bem sucedidas e a discussão de diretrizes e objetivos gerais, quando for o caso.

As Comissões de Graduação terão autonomia para a organização das CoCs, de acordo com as peculiaridades das unidades. As unidades que têm mais de um curso de licenciatura poderão optar por organizar uma CoC unificada ou uma Comissão por curso. Elas poderão funcionar como parte integrante das Comissões de Graduação ou como uma instância autônoma, ainda que com elas diretamente articulada. Enfim, os arranjos institucionais deverão ser pensados à luz da cultura e do funcionamento da cada unidade. O fundamental é que haja a garantia do estabelecimento de um grupo estável de professores e alunos de cada unidade diretamente vinculados com a(s) licenciatura(s) sob sua responsabilidade e que se reuna sistematicamente a fim de propor, avaliar e renovar procedimentos e atividades ligadas à formação de professores.

Assim, no caso das licenciaturas, o papel das CoCs será duplo. Por um lado, elas representam uma instância local cujas tarefas vão desde a elaboração inicial de uma proposta pedagógica, a deliberação acerca de programas e disciplinas até a avaliação das reformas e a proposição de inovações curriculares e de atividades. Por outro lado, as discussões e propostas locais deverão nortear as iniciativas mais gerais da política de formação de professores da universidade, a partir da representação das CoCs na Comissão Interunidades das Licenciaturas. Seu objetivo maior é o de, progressivamente, criar mecanismos institucionais capazes de viabilizar propostas de integração interdisciplinares e interunidades e projetos de estágio supervisionado em interação com a Comissão de Acompanhamento das Licenciaturas da Faculdade de Educação e com os departamentos responsáveis pelas disciplinas pedagógicas.

A fim de realizar suas tarefas de elaboração e operacionalização das propostas de articulação de disciplinas e de estágios, as CoCs deverão contar com uma infra-estrutura adequada a seus objetivos e propostas.

Serão atribuições das CoCs:

- definir, a partir dos princípios e objetivos gerais deste projeto, a concepção de formação de professores que deve nortear sua atuação;
- coordenar a elaboração do Projeto Pedagógico para a(s) licenciatura(s) de sua unidade;
- caracterizar, na estrutura curricular de cada curso, a presença dos componentes comuns (de acordo com a interpretação das normas legais, presentes neste documento), avaliando os programas e sua compatibilidade com as diretrizes;
- promover a integração das disciplinas que compõem a estrutura curricular da(s) licenciatura(s) sob sua responsabilidade;
- articular as disciplinas de formação específica com os objetivos ligados à formação de professores, estimulando o envolvimento da unidade nessa tarefa;
- propor reformulações e adequações a partir das avaliações periódicas, integrando as diversas unidades envolvidas;
- analisar e propor o credenciamento semestral das disciplinas que deverão integrar o(s) curso(s) de licenciatura sob sua responsabilidade;
- acompanhar e avaliar periodicamente o programa de formação de professores da unidade a partir dos ideais e procedimentos previstos na sua proposta pedagógica;
- estabelecer mecanismos de acompanhamento dos estágios sob sua responsabilidade e definir o papel do educador⁶ nos projetos de estágio.

II.2. A Comissão de Acompanhamento das Licenciaturas na Faculdade de Educação (CAL/FE)

Caberá à Faculdade de Educação, além de participar dos diversos órgãos ligados à Licenciatura, organizar internamente uma Comissão de Acompanhamento das Licenciaturas. A criação desta Comissão se justifica devido ao elevado número de alunos atendidos, à diversidade de cursos de licenciatura de que é parceira e à necessidade de

⁶ A sugestão de contratação de educadores para auxiliar o docente na supervisão dos estágios é apresentada e justificada no último item deste documento.

articulação de sua ação formadora e de sua participação nas diversas instâncias organizadoras da formação de professores na Universidade⁷. As tarefas desta Comissão serão:

- elaborar o projeto pedagógico da Faculdade de Educação para as disciplinas integrantes das licenciaturas sob sua responsabilidade, articulando seus diversos componentes curriculares (disciplinas, estágios, práticas etc.);
- promover o acompanhamento e a avaliação de suas ações, propondo, em seu projeto, novos arranjos quando forem necessários;
- participar da Comissão Interunidades das Licenciaturas e articular a participação dos docentes da FEUSP nas distintas CoCs;
- promover internamente encontros periódicos com representantes de CoCs para avaliar, discutir e propor eventuais modificações nas licenciaturas;
- organizar, em conjunto com as demais unidades, seminários integrados com o objetivo de discutir pesquisas e experiências realizadas na universidade sobre ensino e sobre formação de professores, contribuindo para a realimentação do processo de avaliação constante dos projetos de formação em vigor.
- estabelecer convênios com escolas e outras instituições de caráter educativo para o desenvolvimento dos estágios e práticas sob sua responsabilidade;
- coordenar os mecanismos de acompanhamento dos estágios sob sua responsabilidade e definir o papel do educador nos projetos de estágio.

II.3. A Comissão Interunidades das Licenciaturas

Além da implantação – ou renovação do papel – das CoCs de Licenciatura e da CAL/FE tal como acima proposto, a Comissão propõe também a criação de uma Comissão Interunidades das Licenciaturas, de caráter permanente e vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e que deve ser o centro articulador da política de formação de professores desta Universidade. Ela deve contar com a participação de docentes de todas as unidades que têm a Licenciatura como opção a seus alunos. A Comissão funcionará como um órgão de apoio ao COG e seu presidente, eleito pelos seus pares, nele deve ter assento permanente⁸.

⁷ Nos campi do interior é provável que as CoCs deem conta desta articulação. Nada impede contudo, que uma comissão com esta finalidade e característica seja criada, se necessário.

⁸ Ainda que, por enquanto, sem voto, em função das restrições regimentais.

A Comissão caberá a discussão e a proposição de diretrizes gerais da política de formação de professores da USP e das normas e procedimentos do funcionamento das licenciaturas, encaminhando ao COG os resultados de seu trabalho.

Suas atribuições e composição definitivas deverão ser fixadas em estatuto. Sugerimos que, para o início de seus trabalhos ela seja formada por cinco representantes da FEUSP, de três a seis representantes da FFLCH, por dois representantes das licenciaturas da FFLC de Ribeirão Preto⁹ e por um representante de cada uma das Comissões de Coordenação de Cursos de Licenciatura (CoCs), além de três representantes discentes, a serem indicados pelo DCE.

Propomos como atribuições iniciais da Comissão Interunidades das Licenciaturas:

- analisar e discutir as estruturas curriculares formuladas pelas unidades, assessorando-as no aprimoramento de seus programas e zelando pela sua adequação aos objetivos gerais do Programa de Formação de Professores da USP;
- assessorar a Câmara Curricular e de Vestibular (CCV) em questões relativas aos cursos de licenciatura;
- analisar as propostas de credenciamento das disciplinas dos blocos componentes das licenciaturas (vide sugestão de estrutura curricular);
- propor o credenciamento e validação das atividades integrantes dos componentes comuns, a partir das sugestões das CoCs;
- articular as atividades das CoCs de Licenciatura das várias unidades;
- sistematizar e divulgar ações e informações entre o conjunto dos cursos de formação de professores, envolvendo discentes e docentes;
- estimular a elaboração e a implementação de projetos integrados, capazes de congregarem docentes, disciplinas, departamentos ou institutos em atividades de formação e de estágio supervisionado;
- realizar seminários, fóruns, palestras ou atividades para o conjunto dos licenciandos da USP e para os professores da rede de escolas parceiras (para efeitos de estágio), de forma a estabelecer uma maior mobilização e integração entre eles;
- divulgar aos profissionais das escolas parceiras as possibilidades de formação (inicial e continuada) e de pesquisa oferecidas pela Universidade.

⁹ O número de representantes dessas três unidades especificadas é maior do que as restantes em função do peso que têm no número de disciplinas oferecidas (FEUSP) ou de licenciandos sob sua responsabilidade (FFLCH – SP; FFLC – Ribeirão Preto).

III. Proposta de Estrutura Mínima Comum às Licenciaturas

O Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo será sempre a expressão das propostas desenvolvidas de forma articulada pelas unidades. Caberá a cada instituto ou faculdade responsável por um curso específico - em cooperação com as unidades e os departamentos responsáveis por disciplinas pedagógicas - a elaboração de um Projeto Pedagógico Integrado para a Formação de Professores em sua área de conhecimento.

Abre-se espaço, dessa forma, para que cada unidade possa ter um Curso de Licenciatura com estrutura própria, que atenda suas demandas e especificidades. O sentido geral que devem assumir esses projetos está presente ao longo de todo este documento. Tais projetos devem refletir e, eventualmente, redefinir com o apoio das instâncias competentes, os objetivos desejados para a formação de um professor em sua área específica e o perfil dos profissionais de educação que se deseja formar. A estrutura curricular a ser proposta para o curso deverá traduzir os objetivos e o perfil desejados num elenco de disciplinas de diferentes naturezas e na indicação dos demais elementos integrantes da formação, tais como estágios e atividades complementares. O Projeto Pedagógico Integrado, como um plano de ação, deverá constituir-se no instrumento necessário para planejar as estratégias e formas de articulação dos vários conhecimentos e das várias ações envolvidas, mantendo-os como expressão dos objetivos formativos desejados. É igualmente importante que um projeto dessa natureza inclua os procedimentos e ações que viabilizem sua implementação e avaliação.

No sentido de buscar uma identidade comum a todas as licenciaturas, como parte do Programa de Formação de Professores da USP, e expressar as diretrizes contidas neste documento, apresentamos, a seguir, uma proposta de estrutura mínima, dentro da qual cada unidade definirá sua especificidade. Além disso, os diferentes projetos deverão respeitar as diretrizes gerais apresentadas pelos documentos aprovados no Conselho de Graduação e as que venham a ser estabelecidas pela Comissão Interunidades das Licenciaturas em cooperação com as CoCs e com a CAL/FE, no caso do campus de São Paulo.

III.1. Organização curricular

A presente proposta de estrutura curricular mínima está organizada em quatro

blocos de disciplinas e atividades (quadro abaixo), que correspondem a diferentes dimensões da formação dos licenciandos e se articulam com os componentes comuns previstos na legislação: os “estágios supervisionados”, a “prática como componente curricular”, as “atividades acadêmico-científico-culturais” e os “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural” (vide interpretação na página 28). A divisão por blocos e atividades tem como finalidade explicitar a organização proposta, já que a execução do projeto prevê a articulação e a integração entre blocos, disciplinas e atividades. Trata-se de uma estrutura mínima a ser complementada pelas unidades, avaliada e redimensionada pelas CoCs, pela CAL/FE e pela CIL.

Bloco I	Formação específica	Disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos da área específica.
Bloco II	Iniciação à Licenciatura	Disciplinas e atividades introdutórias à formação do professor da Educação Básica.
Bloco III	Fundamentos teóricos e práticos da Educação	Disciplinas e atividades relacionadas à formação pedagógica em geral.
Bloco IV	Fundamentos metodológicos do ensino	Disciplinas e atividades relacionadas ao ensino das áreas específicas.

Bloco I – Formação Específica

As licenciaturas na Universidade de São Paulo estruturam-se basicamente a partir de dois modelos alternativos: a formação do bacharel complementada pelas disciplinas pedagógicas e a opção por um curso específico de licenciatura. A escolha por um desses modelos tem sido – e continuará sendo – uma prerrogativa de cada unidade. Ressalte-se, contudo, que a adoção de uma ou outra opção tem tido reflexos significativos na estrutura curricular. Em geral, enquanto no segundo caso a formação do professor articula-se desde o início com a formação específica, no primeiro, não raramente, esta tarefa tem sido concebida como complementar e posterior à formação do “bacharel” ou do “pesquisador”.

A Comissão Permanente de Licenciatura, contudo, tem a firme convicção de que a ênfase nos conteúdos específicos para a formação de um bacharel ou pesquisador é absolutamente compatível com uma sólida formação voltada simultaneamente para a docência no ensino básico. Na verdade, ambos os elementos – formação específica e estudos em educação e ensino – complementam-se e podem ser fontes de enriquecimento da formação de nossos alunos, sejam quais forem suas opções profissionais. Vale lembrar, por exemplo, que os alunos que se dedicam a estudos de pós-graduação em nossas

unidades acabam por se transformar, não raramente, em docentes de nível superior responsáveis, dentre outros encargos, pela formação de professores para o ensino básico.

Assim, a sugestão desta Comissão é que, respeitando-se a autonomia das unidades e dos docentes que a integram, as CoCs de licenciatura promovam um esforço contínuo de articulação entre os conteúdos específicos de cada área e sua relevância na formação de professores. Desse modo, a formação de professores não se restringirá a um conjunto isolado de disciplinas, mas deverá estar presente nos diversos momentos formativos, incentivando a reflexão sistemática sobre os compromissos da universidade com a educação básica.

Não é ocioso reiterar que um licenciado no exercício de sua profissão será sempre um professor de uma disciplina específica. Isso significa que ele se forma simultaneamente numa área de conhecimento e como um profissional que atuará numa instituição educacional. Essas dimensões não se separam na concretude de seu exercício. É, pois, desejável que assim também o seja ao longo de sua formação.

Bloco II – Iniciação à Licenciatura

As ações a serem contempladas neste Bloco visam sensibilizar e introduzir o aluno ao estudo sistemático de alguns conceitos e questões educacionais fundamentais presentes na sociedade em que vive, relacionando-as com sua área de conhecimento. A responsabilidade pelas disciplinas e atividades que compõem esse Bloco será compartilhada entre a Faculdade ou os Departamentos de Educação e as unidades de origem. Assim, propomos a presença - no máximo até o 4º semestre de todos os cursos que têm a possibilidade de licenciatura - de duas disciplinas a seguir descritas.

Não se trata necessariamente da inclusão de novas disciplinas, mas de um novo arranjo curricular. A primeira dessas disciplinas, a partir de agora denominada disciplina de *Introdução aos Estudos da Educação* - já integra a maior parte dos currículos de licenciatura, com um programa único e obrigatório. Neste caso, propomos a substituição deste programa único por um leque de programas eletivos, ampliando as possibilidades de abordagem temática. No caso da segunda disciplina deste bloco, ela pode representar tanto uma inclusão, como uma reorientação de uma disciplina ou programa já existente e com propósitos semelhantes. Pode até mesmo ser a explicitação de que uma disciplina já existente cumpre de forma satisfatória o papel que lhe cabe, conforme sugerido a seguir.

Disciplinas de Introdução aos Estudos da Educação

Haverá um conjunto de disciplinas de quatro créditos, agrupadas sob o título de disciplinas de Introdução aos Estudos da Educação e composto de uma diversidade de programas¹⁰, dentre os quais cada aluno escolhe um. As disciplinas deste conjunto visam apresentar e discutir algumas questões centrais da educação e da escolaridade básica em suas vinculações com o exercício da cidadania, por meio do exame geral de aspectos fundamentais da cultura das instituições educacionais, de suas práticas, de seus agentes sociais, seus princípios e valores. Contudo, no arranjo aqui proposto, essas disciplinas poderão recorrer às mais diversas perspectivas disciplinares e teóricas (por exemplo, a partir da sociologia, da história, da filosofia, da didática etc.), ou incluir a reflexão educacional na interface de diferentes linguagens (por exemplo, o cinema, a literatura, as artes etc.). Assim ampliam-se tanto as possibilidades de participação das unidades como o leque de opções dos alunos.

Caberá a cada unidade definir se ela terá o caráter obrigatório para todos seus alunos ou somente para aqueles que planejam obter a licenciatura. Esta Comissão, contudo, recomenda que, sempre que possível, essa disciplina seja ofertada a todos os alunos. Em primeiro lugar porque o estudo da educação nessa perspectiva é relevante para a formação de nossos graduandos, ainda que a docência no ensino básico não seja sua opção profissional. Ademais, é por meio desse contato inicial que a vocação docente pode ser despertada em alunos que, por desconhecimento da área, jamais consideraram a hipótese dessa carreira profissional. Assim, ainda que respeitando as particularidades de cada unidade, queremos reafirmar que o compromisso desta Universidade para com o estudo e a melhoria da educação pública básica, freqüentemente presente em seus discursos, exige o compromisso concreto de suas unidades em relação à definição de suas prioridades curriculares.

Essas disciplinas serão de responsabilidade dos departamentos da FE ou das demais unidades, propostas e ministradas por um ou mais docentes de diferentes áreas. Terão suas ementas encaminhadas nos respectivos departamentos e apreciadas pelas Comissões de Graduação, seguindo os trâmites normais, cabendo à Comissão Interunidades de Licenciatura emitir parecer relativo a sua pertinência ao conjunto de disciplinas eletivas de Introdução aos Estudos da Educação. De posse do elenco das disciplinas credenciadas que comporão esse conjunto, as CoCs de Licenciatura, em cooperação com as Comissões de

¹⁰ Disciplinas registradas com códigos próprios

Graduação, deverão selecionar aquelas que serão ofertadas a seus alunos, informando-os sobre os horários e programas disponíveis.

Assim, às unidades é **facultada** a oferta de disciplinas para integrarem esse conjunto, mas é obrigatória a escolha e a apresentação, aos alunos, do elenco anual de disciplinas credenciadas e selecionadas. A organização de um elenco de disciplinas eletivas desse conjunto deve ser produto de negociações entre as diversas unidades, considerando-se, inclusive, as contingências de horário de seus alunos. O resultado final é que cada unidade terá um elenco¹¹ de opções próprio, ainda que haja vastas possibilidades de interseções. As CoCs deverão providenciar programas e momentos de apresentação dos objetivos gerais das disciplinas que compõem esse conjunto, de forma que os alunos tenham as informações necessárias antes da matrícula.

No caso do campus de São Paulo, a oferta mínima regular¹² deverá ser garantida por professores da FEUSP, nos moldes desta sugestão, de forma a não inviabilizá-la para o conjunto dos alunos. Ainda assim, a oferta por parte de outros departamentos ou unidades será sempre um objetivo constante e desejável, tendo a Comissão Interunidades das Licenciaturas a responsabilidade de estimulá-la.

O processo de concepção, de proposição de disciplinas e, conseqüentemente, de avaliação e credenciamento, deverá assumir um caráter dinâmico, permitindo alterações periódicas no conjunto de disciplinas de Introdução aos Estudos da Educação a serem sugeridas pelas CoCs, pela CAL/FE e pela Comissão Interunidades das Licenciaturas.

Disciplina(s) de interseção da área específica com a Educação Básica ou Profissional Técnica

Propomos que cada unidade venha a oferecer pelo menos uma disciplina de 4 créditos cujo objetivo seja a focalização de temas relevantes para a educação e o ensino a partir da área de conhecimento específica de cada curso¹³. Assim, as propostas de ementas deverão contemplar as diferentes perspectivas com que cada área de conhecimento pode contribuir para a compreensão de aspectos relevantes da educação e para o exercício docente naquela área, visando integrá-los. As propostas deverão partir das próprias unidades, que poderão oferecê-las isoladamente ou em conjunto com outros departamentos

¹¹ É evidente que a diversidade de opções talvez não seja alcançada nos cursos de licenciatura dos campi do interior, de menores dimensões.

¹² Atualmente estimada em cerca de 22 turmas anuais.

¹³ Neste caso, também é desejável que, se possível, haja programas alternativos.

ou mesmo unidades, criando novas disciplinas ou reorientando os programas das já existentes.

Em algumas unidades já existem disciplinas com propostas deste teor, como, por exemplo, as disciplinas *História das Ciências*, do departamento de História, *Evolução dos Conceitos Químicos* do IQ, ou *Fauna, Flora e Ambiente*, do IB, ou ainda as já projetadas: *Literatura e Formação do Homem e Educação e a Política do Idioma Nacional*, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH. Não se trata, portanto, da introdução de uma disciplina necessariamente ligada às características metodológicas do ensino, mas sim de uma contribuição teórica ou prática de cada departamento ou unidade para a formação de seus professores. Assim, é possível que disciplinas hoje já existentes possam assegurar tais objetivos ou, ainda, que sejam necessárias modificações programáticas ou a proposição de um novo programa. A decisão a esse respeito caberá às CoCs e às Comissões de Graduação das unidades.

Bloco III - Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação

As ações a serem contempladas por este bloco, sob a responsabilidade da Faculdade ou dos Departamentos de Educação, deverão ter como centro de suas preocupações a instituição escolar, tendo em vista tanto a compreensão de seus fundamentos teóricos como de suas práticas sociais. O objetivo geral das disciplinas que o integram será o de privilegiar temas da educação e do ensino, de modo a oferecer subsídios à formação didática do professor e à sua qualificação profissional. Essas disciplinas poderão focalizar temáticas como as instituições escolares e educacionais (sua história, práticas, valores e procedimentos); as políticas públicas de educação; os estudos sobre seus agentes sociais, tais como alunos, professores e demais profissionais da educação e questões relativas ao ensino e à aprendizagem, a partir das mais variadas perspectivas disciplinares, interdisciplinares e teóricas.

O conjunto dessas disciplinas pedagógicas deverá totalizar, no mínimo, 12 créditos (ou seja, os créditos previstos para esta etapa correspondem aos das três disciplinas hoje existentes: Didática, POEB e Psicologia da Educação). Os departamentos responsáveis pela sua oferta terão autonomia para, dentro desses parâmetros, definir a estrutura curricular e as atividades que deverão integrar este bloco. Sugerimos, contudo, que as unidades responsáveis apresentem propostas que permitam superar problemas

reiteradamente apontados como presentes na atual estrutura curricular, como a mera justaposição de disciplinas pedagógicas freqüentemente desarticuladas entre si e com os estágios e a ausência de caminhos alternativos para os licenciandos.

No caso do campus de São Paulo, caberá à CAL/FE a proposição e articulação das disciplinas pedagógicas a ser encaminhada à Comissão Interunidades das Licenciaturas – e às CoCs das diferentes unidades – e a elaboração de propostas de projetos integrados e alternativos, que sejam capazes de articular as disciplinas entre si e com as propostas de “estágio supervisionado”.

Tais programas devem ter como objetivo congrega grupos de docentes, disciplinas e atividades curriculares em torno de uma temática unificadora ou de um projeto integrado de formação de professores¹⁴ que reflita a diversidade de perspectivas teóricas e programáticas no que concerne à formação de professores. Eles deverão, progressivamente, estabelecer programas institucionais de cooperação com escolas parceiras, de forma a articular os “estágios supervisionados” com suas perspectivas teóricas. Por último, é desejável que tais projetos progressivamente possam contar com o apoio de agências de fomento à pesquisa, de forma que a investigação sistemática sobre educação esteja presente ao longo da formação dos licenciandos.

É evidente que a articulação desses diversos âmbitos formativos é uma tarefa complexa, cuja realização só poderá ser gradativa e, muitas vezes, parcial. No entanto, faz-se necessário propor, de imediato, medidas que viabilizem pelo menos os passos iniciais no sentido de articular as diversas disciplinas pedagógicas entre si e com os estágios, assim como, sempre que possível, abrir espaço para caminhos alternativos e flexíveis. Sugerimos ainda que as possíveis – e desejáveis – renovações sejam propostas pelos departamentos responsáveis às CoCs e à Comissão Interunidades de Licenciaturas, de forma a propiciar uma crescente integração entre as diversas unidades envolvidas na formação de professores. Por fim, reiteramos que a superação da indesejável segmentação que tem marcado diversos cursos de licenciatura não acontecerá por força de uma normatização central, mas antes pelo diálogo e pelo esforço contínuo das unidades envolvidas na formação de professores.

¹⁴ Nossa sugestão, a ser examinada pelos departamentos responsáveis, é que as disciplinas possam ser articuladas em torno de eixos temáticos ou de propostas de intervenção nas escolas. Esse é um possível caminho em direção à integração de docentes e disciplinas, bem como destas com as atividades práticas. Esse é o sentido de um *Projeto Integrado de Estágio*: um – ou alguns – projeto(s) ligado(s) por preocupações temáticas comuns e por propostas institucionais de estágio.

Bloco IV - Fundamentos Metodológicos do Ensino

As ações a serem contempladas nesse bloco referem-se mais diretamente à interface entre o saber pedagógico e o conteúdo específico, visando a reflexão e a prática das questões de ensino relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, sempre na perspectiva de sua inserção no conjunto da instituição escolar e da articulação com as demais ações educacionais. As atividades desse bloco deverão estar organizadas em, pelo menos, duas disciplinas responsáveis também pela supervisão dos estágios, além de disciplinas ou práticas relacionadas à instrumentação para o ensino, eventualmente oferecidas pelas unidades de origem.

Propõe-se a manutenção das duas disciplinas de Metodologia de Ensino, atualmente existentes e na maior parte dos casos de responsabilidade da Faculdade ou Departamentos de Educação, correspondendo a 4 créditos cada uma, e tendo associadas a elas as horas de estágio supervisionado correspondentes. Contudo, tal como fez em relação ao bloco anterior, esta Comissão sugere que os professores desta área discutam, junto às CoCs, possíveis formas de flexibilização curricular e integração de seus projetos, nos moldes de um projeto integrado com escolas conveniadas.

Além das disciplinas de Metodologia, a interface com as questões específicas do “Ensino de...” poderá ser objeto de outras disciplinas ou atividades, buscando proporcionar aos futuros professores instrumentos concretos para a ação, oportunidade para vivenciá-los e sobre eles estabelecer uma reflexão crítica. Caberá a cada projeto especificar as eventuais complementações a este bloco.

A legislação e os “Componentes Comuns”

Ao fixar as exigências legais para os cursos de formação de professores, o Conselho Nacional de Educação, na resolução CNE/CP 2/2002, estabelece que os cursos de licenciatura, de graduação plena, devem garantir em seus projetos pedagógicos quatro “componentes comuns”: 1. “prática como componente curricular”, com duração mínima de 400 horas; 2. “estágio curricular supervisionado”, com duração mínima de 400 horas; 3. “conteúdos curriculares de natureza científico cultural”, com duração mínima de 1.800 horas e 4. “atividades acadêmico-científico-culturais”, com duração mínima de 200 horas, totalizando pelo menos 2.800 (duas mil e oitocentas horas) ao longo de, no mínimo, três anos.

Já a resolução CNE/CP 1/2002, em seu artigo 7^o, inciso I, destaca que “a formação deverá se realizar em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria” (grifos nossos), indicando a necessidade de uma interpretação própria da aplicação desses componentes para cada programa de formação de professores, de modo a respeitar a autonomia das instituições universitárias, seus objetivos e práticas.

Ao utilizar a expressão “componentes comuns”, o Conselho Nacional de Educação indica, a nosso ver, a necessidade da presença desses tipos de atividade, sem, contudo, estabelecer uma correspondência termo a termo entre tais componentes e as disciplinas e créditos previstos. Assim, os “componentes comuns” podem estar presentes nas diferentes disciplinas e atividades constitutivas da estrutura curricular e com elas não se confundem. Desse modo, uma mesma disciplina pode ter parte de sua carga horária considerada como integrante de um dos componentes comuns (por exemplo, “prática como componente curricular”) e parte identificada como integrante de outro componente (por exemplo “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural”), desde que não haja superposição (carga horária com dupla validade) e que a presença de ambos esteja justificada nas respectivas ementas. Nesse sentido, os componentes comuns devem integrar-se a um determinado programa curricular e explicitar-se em sua proposta pedagógica, e não determinar um arranjo curricular¹⁵.

Assim, cabe ao Programa de Formação de Professores o delineamento geral das diretrizes que prevêem a presença desses **componentes comuns** e caberá às Comissões de Coordenação dos Cursos de Licenciatura (CoCs), em conjunto com as CAL/FE – ou os Departamentos (ou Faculdade) responsáveis pelas disciplinas pedagógicas –, a explicitação de sua presença na estrutura curricular específica de cada uma das licenciaturas. Eles não devem ser, pois, um acréscimo à formação específica, por exemplo, por meio de sua identificação imediata com as chamadas “disciplinas pedagógicas” ou implicar necessariamente a criação de novas disciplinas, mas constituir-se em princípios que se integram nas diversas etapas formativas dos licenciandos¹⁶.

¹⁵ A título de exemplo, uma disciplina como “Didática” – ou um curso oferecido na unidade de origem do licenciando, como “Instrumentalização para o ensino” – poderá ter um terço de sua carga horária considerada como “prática como componente curricular” e o restante como “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural”, desde que seu conteúdo programático cubra em parte as exigências de um tipo de atividade e em parte as exigências de outro.

¹⁶ O que se coaduna com o inciso III do artigo 7^o da resolução CNE/CP 1/2002: “as instituições constituirão direção e colegiados próprios que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências”.

A fim de orientar a distribuição dos componentes comuns, passamos a apresentar, sinteticamente, a interpretação das formas pelas quais cada um desses componentes **pode integrar** o Programa de Formação de Professores da USP. A primeira distinção que cabe fazer é entre a “**prática como componente curricular**” e o “**estágio curricular supervisionado**”.

Em relação ao estágio curricular supervisionado a resolução CNE/CP 2/2002 destaca que ele se caracteriza por “uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário (...)”. É um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional sob a responsabilidade de um profissional mais habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença¹⁷.

Assim, a Comissão Permanente de Licenciatura considera o estágio supervisionado como uma atividade formativa necessariamente ligada a uma atividade ou trabalho de campo que deverá ser executado prioritariamente em contato direto com as “unidades escolares dos sistemas de ensino” (resolução CNE/CP 2/2002). Ele pode, contudo, recorrer a outras instituições consideradas diretamente relevantes para a formação docente, desde que regulamentado pelas respectivas CoCs ou pela CAL/FE.

A responsabilidade pela organização dos estágios curriculares será compartilhada entre as unidades de origem e os departamentos (ou Faculdade de Educação) responsáveis pelas disciplinas pedagógicas, cabendo a estes últimos a organização e regulamentação de 300 horas e às primeiras as 100 horas restantes. Sua supervisão caberá sempre aos docentes da universidade¹⁷ e as horas-aula dedicadas à supervisão direta do estágio poderão ser consideradas como parte integrante das 400 horas exigidas por lei. Em ambos os casos, as CoCs – e no caso do campus de São Paulo, a CAL/FE – deverão promover a necessária integração entre os projetos de estágio.

Em relação à prática como componente curricular o parecer CNE/CP - 9/2001 ressalta que “uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento(...) presente nos cursos de formação no momento em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional”, (grifos nossos).

¹⁷ Como está explicitado na presente proposta de Programa de Formação de Professores, o estágio supervisionado se estabelece preferencialmente por vínculos institucionais entre a Universidade e as escolas de educação básica, de forma a tornar necessário a participação dos diferentes atores sociais envolvidos num determinado projeto. Nesse sentido todos têm responsabilidades específicas, mas caberá aos professores desta Universidade a coordenação do processo, tal como hoje ocorre.

Assim, a prática como componente curricular, em seu sentido amplo – que não se confunde com a antiga disciplina “Prática de Ensino”, então ligada aos estágios – deve ser entendida como o conjunto de atividades ligadas à formação profissional, inclusive as de natureza acadêmica, que se voltam para a compreensão das práticas educativas e de aspectos variados da cultura das instituições educacionais e suas relações com a sociedade e com as áreas de conhecimento específico.

A Comissão Permanente propõe que a carga de 400 horas desse componente comum seja compartilhada entre as unidades de origem do licenciando e os departamentos responsáveis pela oferta das disciplinas pedagógicas. Vale ressaltar que tal distribuição não deverá necessariamente implicar aumento da carga horária prevista na estrutura sugerida. Isso porque as horas de “prática como componente curricular” podem ser alocadas entre as disciplinas e atividades regulares cujos conteúdos e atividades sejam considerados relevantes para a formação docente de seus licenciandos, sejam elas as ofertadas pelos departamentos responsáveis por disciplinas pedagógicas ou pelas unidades de origem. Caberá às CoCs, à CAL/FE e à Comissão Interunidades de Licenciatura análise dos currículos e a explicitação da presença dos componentes comuns e, eventualmente, a elaboração de sugestões de adequação e aperfeiçoamento em cada estrutura curricular específica.

Outro dos componentes comuns destacado nos documentos do CNE são os “conteúdos curriculares de natureza científico cultural”, cuja carga horária mínima prevista é de 1.800 horas. Segundo as normas legais, ele se refere ao “ensino presencial exigido pelas diretrizes curriculares”, correspondendo, *grosso modo*, aos conteúdos específicos de cada unidade a serem desenvolvidos por meio de aulas, seminários e demais atividades acadêmicas. A carga horária mínima neste componente é, em geral, menor do que a exigida pelas unidades da USP, não devendo, portanto, requerer complementações, mas somente sua explicitação.

As “atividades acadêmico-científico-culturais”, último dos componentes comuns, deve ter a duração mínima de 200 horas e contemplar “a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão (...)”. Trata-se, portanto, de um conjunto aberto de atividades formativas em sentido amplo.

Para fins de registro e regulamentação, essas atividades poderão incluir uma grande variedade de modalidades e procedimentos. Elas poderão ser organizadas, por exemplo, na

forma de *Estudos Independentes*, como a participação em Congressos, Seminários, projetos de pesquisa e intervenção, publicações etc. Poderão, também, tomar a forma de uma disciplina de crédito-trabalho, que promova e sistematize o contato dos alunos com a utilização dos recursos culturais oferecidos pela cidade em que vivem, na perspectiva crítica de sua eventual contribuição para a formação do professor em sua área específica. Assim, visitas a museus, centros científicos, exposições de arte, usinas, fábricas, observatórios astronômicos, teatros etc. são alguns exemplos de atividades que podem vir a ser incorporados para tais fins. As CoCs poderão ainda simplesmente recorrer ao registro formal das atividades acadêmicas, científicas e culturais que seus alunos têm por hábito participar.

A regulamentação e a validação dessas atividades ficará a cargo das Comissões de Graduação das unidades, a partir das propostas das CoCs Licenciatura e da CAL/FE.

Em síntese, a partir da análise e da interpretação das resoluções e dos pareceres do Conselho Nacional de Educação, pontuamos que:

1. Os **componentes comuns** devem ser interpretados como **princípios gerais básicos** e não como regras para a elaboração da estrutura curricular. Ficará a cargo das CoCs e da CAL/FE analisar se o currículo vigente em cada licenciatura reflete o espírito da lei ou se, num caso particular, seria recomendável propor alterações seja na estrutura curricular, seja nas ementas dos cursos já oferecidos. Eles não se confundem, portanto, com os créditos necessários à obtenção do grau de bacharel ou licenciado segundo as normas dos cursos e as desta universidade, até porque pode haver disciplinas (e créditos) que não necessariamente integram o núcleo de componentes comuns mínimos exigidos pelo CNE.
2. A organização e a realização de disciplinas e atividades que incorporem os componentes comuns da licenciatura são de responsabilidade tanto das unidades de origem como dos departamentos ou Faculdade de Educação, respeitadas as diretrizes fixadas neste documento.
3. O único acréscimo significativo em termos de carga horária é relativo ao componente estágio curricular supervisionado, que passa a ter 400 horas, das quais 300 estão sob a responsabilidade dos Departamentos ou da Faculdade de Educação e 100 sob a responsabilidade dos institutos de origem.

Estágios Supervisionados e as Escolas-Campo de Estágio

Os “estágios supervisionados” serão feitos preferencialmente em escolas e instituições previamente determinadas e ligadas a um projeto de trabalho elaborado por uma equipe de professores envolvidos com cursos de licenciatura¹⁸. Um dos papéis das CoCs e da CAL/FE deve ser exatamente o de prover condições para que grupos de professores possam integrar suas perspectivas teóricas e disciplinares em projetos específicos de formação de professores e de integração com as escolas básicas. Os projetos hoje já existentes – na Faculdade ou nos Departamentos de Educação e em outras unidades ligadas à licenciatura¹⁹ – e que se articulam a partir de uma temática educacional podem servir como referência inicial de ligação entre a formação teórica dos licenciandos e as atividades práticas de estágio, já que todos mantêm contato regular com instituições educacionais. O importante é que, gradativamente, as disciplinas e os professores passem a organizar seus programas e suas atividades para as licenciaturas a partir de uma perspectiva de formação de professores integrada a uma preocupação temática e a uma atuação nas escolas conveniadas, preferivelmente compartilhadas com docentes de diferentes áreas. A integração entre esses três elementos constituirá o Projeto de Estágio de cada licenciatura.

Esses Projetos poderão envolver professores de diversas unidades ou disciplinas. Para além da integração entre os conteúdos teóricos e as atividades de estágio, o objetivo dessa iniciativa deve ser o de, gradativamente, renovar a própria organização dos programas das disciplinas de licenciatura. Ao se integrar a um grupo de pares a partir de uma temática e vincular-se ao cotidiano de uma escola, os professores terão maiores oportunidades de promover, junto a seus alunos, reflexões sobre aspectos e características relevantes da escola contemporânea e da profissão docente, da articulação de programas e perspectivas, além de possíveis intercâmbios institucionais.

É evidente que não cabe a esta Comissão – nem à Comissão Interunidades – o estabelecimento de temas ou projetos, mas simplesmente o apoio à sua viabilização e o incentivo a novas propostas, inter ou intraunidades, de modo que as licenciaturas da USP possam sempre buscar alternativas de organização curricular e de atividades.

¹⁸ As CoCs e a CAL/FE devem almejar a tornar esse tipo de procedimento progressivamente obrigatório, de forma que – salvo casos excepcionais com justificativa aceita pela Comissão envolvida – todos os estágios estejam vinculados a algum dos diferentes projetos ligados às escolas conveniadas e aos projetos de formação de professores.

¹⁹ A título de exemplo podemos citar os projetos em *Ensino de Ciências, Educação, Cidadania e Direitos Humanos, Estação Ciências* ou os diversos projetos de melhoria do ensino público ligados à FAPESP, dentre outros.

As escolas e instituições públicas a serem conveniadas devem ser escolhidas pelas equipes docentes de um projeto. O trabalho proposto deve prever uma duração determinada e renovável. Os projetos de estágio e formação apresentados às CoCs e à CAL/FE poderão ser apoiados por agências públicas de fomento à pesquisa para obtenção de recursos.

Nessa perspectiva, o “estágio supervisionado” deve ter um papel de elemento integrador na formação do professor, oferecendo ao estudante de licenciatura oportunidades de ampliar e utilizar as habilidades e os conhecimentos adquiridos no curso para responder às necessidades e aos desafios da realidade escolar. A meta do estágio será, portanto, o desenvolvimento de um saber teórico-prático que exija uma postura investigativa e problematizadora da realidade escolar, integrando suas ações à proposta pedagógica da instituição.

O “estágio supervisionado” deverá ser distribuído entre diversas disciplinas que integram o programa de formação de professores – sejam elas ligadas aos institutos de origem ou aos departamentos responsáveis pelas “disciplinas pedagógicas” – e assumirá múltiplas modalidades. Suas atividades não devem ser fragmentadas e justapostas, mas ligadas aos Projetos de Formação de Professores da USP, sempre visando a integração das disciplinas e atividades entre si.

As CoCs e a CAL/FE deverão garantir a operacionalização dos estágios supervisionados dos seus respectivos cursos e disciplinas, mediante a elaboração de um ou mais projetos de estágio integrados que articulem a formação acadêmica e as propostas de intervenção nas escolas parceiras. A preparação para a docência, por meio do conhecimento de aspectos relevantes da “vida escolar” e da regência em sala de aula, deve ocupar lugar fundamental na formação do licenciando. O estágio supervisionado poderá recorrer a:

1. atividades que propiciem a iniciação dos licenciandos nos diversos aspectos da cultura das instituições escolares (conselhos de escola e de classe, reuniões de professores e de pais, atividades dos grêmios etc.)
2. atividades em sala de aula por meio de observação, exercício da docência, coordenação de atividades didáticas como seminários, estudos do meio, acompanhamento dos alunos, etc.;
3. projetos de orientação a grupos de alunos, produção de material didático, entre outras;
4. participação em atividades de gestão e coordenação da escola e do trabalho escolar;

5. atividades de ensino que ocorram em projetos educacionais desenvolvidos em diferentes espaços sócio-institucionais, como associações de bairro, fábricas, igrejas, sindicatos etc.

Como decorrência do ideal de esforço integrado das diferentes unidades e dos princípios gerais que orientam esta proposta, enfatiza-se a necessidade de uma implementação progressiva de projetos integrados de estágios nos quais alunos provenientes de diferentes unidades realizem estágios numa mesma escola e vinculados a programas e atividades de diferentes disciplinas.

As diretrizes organizacionais delineadas para orientar a implementação das atividades de estágio levarão em consideração, de um lado, as concepções acima colocadas e, de outro, as experiências bem sucedidas e os problemas que essas atividades têm enfrentado nas escolas- campo de estágio.

Dentre os problemas, não pouco frequentes, temos os casos de escolas que consideram a presença de licenciandos como um ônus, ou, simplesmente, como uma formalidade inócua, sem qualquer tipo de benefício à instituição. Para evitar tais problemas é preciso que se estabeleça um conjunto de escolas institucionalmente ligadas à Universidade de São Paulo e preferencialmente vinculadas a projetos integrados de estágios. Também é fundamental que se busquem meios de assegurar, aos professores que recebem os estagiários, condições profissionais que viabilizem o atendimento, inclusive procurando desenvolver mecanismos de participação direta destes professores nos projetos de estágio.

A viabilização destas concepções de prática e de estágio depende da formação de um corpo de profissionais, sediados na escola, que possam acompanhar as atividades desenvolvidas. Desse modo, a Universidade estará colaborando com a escola na formação continuada de seus professores, na assessoria e elaboração de projetos e em outras possibilidades de atuação.

Os convênios entre a Universidade e as escolas parceiras deverão contemplar necessariamente a função tríplice da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Caberá à Universidade, à Reitoria e órgãos assessores e às unidades envolvidas reconhecer o caráter de investigação destas atividades e incentivar sua realização por meio de verbas destinadas por fundações públicas de fomento a esta modalidade de pesquisa.

No que se refere à extensão, é importante que as atividades de prestação de serviços previstas para os licenciandos estejam integradas em estratégias e princípios educacionais claramente estabelecidos nos convênios com a escola. A prestação de serviços não deve ser

vista nem estimulada como produto da vontade individual do universitário, mas sim como ação institucional, coordenada pelos professores responsáveis.

Em síntese, serão realizadas parcerias entre a USP e as escolas, mediadas pelos órgãos competentes das Secretarias de Educação, de modo a alcançar as seguintes metas:

- garantir a formação inicial dos alunos da USP nas Escolas de Educação Básica e Profissional;
- apoiar a capacitação contínua dos professores das escolas-campo de estágio, estimulando e acompanhando práticas pedagógicas inovadoras.

As atividades previstas são:

- participação dos alunos da USP em atividades pedagógicas e de gestão escolar, de maneira a assegurar a integração do projeto pedagógico das licenciaturas e as propostas pedagógicas das escolas;
- participação dos professores das escolas-campo em projetos de organização de estágio, em projetos de pesquisa, nas disciplinas voltadas para a formação de professores e em cursos de extensão oferecidos pela USP;
- elaboração de projetos de estágio de caráter interdisciplinar e interunidades, envolvendo trabalho coletivo dos professores da USP, dos licenciandos e professores das escolas-campo de estágio.

IV. Condições de implementação do Projeto

Um programa articulado de formação de professores, como o proposto neste documento, necessita, para sua implementação, de recursos humanos, materiais e de apoio institucional, além da instauração de mecanismos para um acompanhamento sistemático de sua evolução e contínua avaliação.

Muitas vezes distinções hierárquicas entre as atividades de pesquisa e as de ensino acabam por privilegiar a formação do Bacharel em detrimento das Licenciaturas. É indispensável, pois, que esta Universidade demonstre de forma concreta a valorização das atividades voltadas à formação de professores, abrindo possibilidades para repensar essa cultura que, por motivos diversos, vem prevalecendo nas últimas décadas.

A viabilização deste Programa pressupõe a contratação de docentes, educadores e técnicos, assim como o estabelecimento de uma infra-estrutura capaz de fornecer o apoio necessário para o desenvolvimento das ações aqui programadas. Ainda que seja prematura a apresentação de especificações e detalhes que dependem do conjunto do programa a ser referendado e implementado, algumas indicações preliminares podem ser feitas.

a. Docentes

A abertura de novas turmas e o oferecimento de novas disciplinas para compor os blocos deste projeto demandam a contratação de docentes pelas unidades envolvidas com as Licenciaturas. O número de docentes especificamente voltados para suprir essas necessidades²⁰ deverá ser cuidadosamente avaliado pelas CoCs e pela CAL-FE no âmbito de uma política de contratação com cronograma estabelecido a ser implementada ao longo dos próximos anos, viabilizando políticas de incentivo a médio prazo.

As atividades de supervisão de estágios, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e interunidades ou promoção de atividades científico-culturais, também, demandam horas de trabalho docente que devem ser contabilizadas como horas de atividade didática.

²⁰ É possível desde já adiantar alguns critérios: 1) para cada 120 novos alunos de licenciatura é preciso a contratação de um professor para cada uma das disciplinas básicas (bloco III) 2) Cada unidade que se comprometer a oferecer sistematicamente uma disciplina integrante dos programas eletivos de *Introdução aos Estudos da Educação* (bloco II) deverá ter um docente alocado para cada 120 alunos – ou curso. 3) outras contratações dependerão das propostas específicas de cada CoC ou do projeto da CAL-FE.

b. Educadores

O programa de Formação de Professores propõe uma valorização dos projetos de "estágio supervisionado", com ênfase em formas de interação que sejam dinâmicas, contínuas e sistemáticas entre a universidade e as escolas. A viabilização dessa proposta requer a presença de profissionais responsáveis pela articulação entre essas duas instâncias. Experiências de algumas unidades indicam que a participação de profissionais não docentes, supervisionados por docentes responsáveis pelos estágios, tem tido resultados positivos no desempenho dessas atividades.

No caso das licenciaturas, a existência da função técnica de *Educador* no quadro funcional da USP, possibilita a contratação de pessoal qualificado com o perfil desejado. Esses educadores, licenciados, com experiência de docência na escola básica, serão eles importantes na implementação e desenvolvimento dos estágios supervisionados. Suas atividades não se confundem com as atribuições próprias aos docentes responsáveis pelos estágios.

Esses profissionais estarão alocados nas diferentes unidades participantes do Programa de Formação de Professores e vinculados às CoCs e à CAL-FE por meio de seus projetos de estágios. O número de educadores necessários dependerá, pois, das diferentes propostas a serem elaboradas pelas unidades²¹.

c. Pessoal administrativo e técnico

Para que se consolide, de fato, uma atuação articulada, com formas de contato mais efetivo entre as diversas unidades e campi, a Comissão Interunidades de Licenciaturas deverá contar com apoio técnico e administrativo específico, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação. Além disso, em algumas unidades poderá ser necessária a constituição ou a otimização de uma seção de estágios, considerando que as unidades de origem passam a ser co-responsáveis pelos estágios supervisionados e práticas.

²¹ Uma estimativa inicial, baseada na experiência da Comissão Permanente das Licenciaturas, sugere que serão necessários no mínimo cerca de 40 educadores para a implementação do programa na Universidade. O número preciso emergirá dos projetos encaminhados à CIL.

RESOLUÇÃO CoG N° 5500, DE 13 DE JANEIRO DE 2009
(D.O.E. - 29.01.2009)

Estabelece normas para o funcionamento das
Comissões de Coordenação de Cursos.

A Pró-Reitora de Graduação da USP, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o deliberado pelo Conselho de Graduação, em Sessão de 13.11.2008, e pela CLR, em Sessão de 17.12.2008, baixa a seguinte

RESOLUÇÃO:

Artigo 1º - Cada Curso ou Habilitação nos termos do art 64 do Estatuto da USP poderá ser coordenado por uma Comissão de Coordenação de Curso.

Artigo 2º - A Comissão de Graduação (CG) poderá propor ao Conselho de Graduação (CoG), após aprovação pela Congregação, a criação de Comissão de Coordenação de Curso (CoC), para:

- I - curso ou habilitação de Unidade;
- II - grupo de cursos ou habilitações de Unidade;
- III - curso interunidades;
- IV - ciclo básico, desde que justificado por seu projeto político pedagógico;
- V - período noturno, desde que justificado por seu projeto político pedagógico.

§ 1º - As CoCs estarão vinculadas à CG da Unidade responsável pelo oferecimento do curso ou habilitação, salvo no caso das licenciaturas e dos cursos interunidades quando a vinculação será definida pelo CoG.

§ 2º - O coordenador ou um dos membros da CoC deverá fazer parte da Comissão de Graduação.

Artigo 3º - Ao final de cada mandato da coordenação, a CG deverá aprovar e encaminhar relatório de atividades desenvolvidas pelas suas CoCs, ao CoG, que considerando as metas estabelecidas no projeto político pedagógico do curso poderá solicitar a ação da CG para sanar problemas que estejam ocorrendo.

Artigo 4º - A composição da CoC e os critérios da eleição de seus membros serão aprovados pelo CoG, a partir de proposta da CG ratificada pela Congregação.

Artigo 5º - Serão membros da CoC:

- I - docentes de Unidades, Órgãos de Integração ou Institutos Especializados participantes do curso, guardada a proporcionalidade em relação à carga horária do curso;

II - representação discente, equivalente a 20% da representação docente, eleita por seus pares.

§ 1º - O mandato dos membros docentes da CoC será de três anos, permitidas reconduções.

§ 2º - A representação docente será renovada anualmente pelo terço.

§ 3º - Os representantes discentes terão mandato de um ano, permitida uma recondução.

Artigo 6º - A CoC elegerá seu Coordenador e respectivo suplente dentre os seus membros docentes, pertencentes à Unidade responsável pelo oferecimento do curso.

Parágrafo único - O mandato dos Coordenadores e suplentes será de dois anos, permitidas até duas reconduções.

Artigo 7º - São atribuições das CoCs, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela CG a qual está vinculada:

I - coordenar a implementação e a avaliação do projeto político pedagógico do curso considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares vigentes e, no caso de cursos de licenciatura, o Programa de Formação de Professores da Universidade;

II - encaminhar propostas de reestruturação do projeto político pedagógico e da respectiva estrutura curricular (disciplinas, módulos ou eixos temáticos) à CG da Unidade à qual o curso ou habilitação está vinculado, ouvidos, quando for o caso, os Departamentos;

III - coordenar o planejamento, a execução e a avaliação dos programas de ensino/aprendizagem das disciplinas, módulos ou eixos temáticos;

IV - elaborar a proposta de renovação de reconhecimento do curso;

V - analisar a pertinência do conteúdo programático e carga horária das disciplinas, módulos ou eixos temáticos, de acordo com o projeto político pedagógico, propondo alterações no que couber;

VI - promover a articulação entre os docentes envolvidos no curso ou habilitação com vistas à integração interdisciplinar ou interdepartamental na implementação das propostas curriculares;

VII - acompanhar a progressão dos alunos durante o curso ou habilitação, propondo ações voltadas à prática docente ou à implementação curricular, quando for o caso;

VIII - propor à CG alterações do número de vagas do curso ou habilitação, ouvidos, quando for o caso, os Departamentos envolvidos;

IX - submeter a proposta global do respectivo currículo à CG da Unidade, à qual o

curso ou habilitação está vinculado;

X - outras funções que lhe forem atribuídas pelo CoG ou que lhe forem delegadas pela CG da Unidade responsável pelo oferecimento do curso ou habilitação.

Artigo 8º - Esta Resolução e suas disposições transitórias entrarão em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as Resoluções CoG nºs. 3740/90 e 5264/2005.

Disposições Transitórias

Artigo 1º - A partir da data da publicação desta Resolução, as Unidades terão o prazo de 120 dias para adequar suas Comissões de Coordenação de Cursos às normas vigentes.

Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, aos 13 de janeiro de 2009.

SELMA GARRIDO PIMENTA
Pró-Reitora de Graduação

MARIA FIDELA LIMA NAVARRO
Secretária Geral

ENTREVISTAS USP

Entrevista 3

Iná Camargo Costa*, USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada.

Professora, primeiramente, gostaria de agradecer de a senhora ter aceitado o convite, a gente estar conversando. Minha primeira pergunta é qual é sua visão sobre uma política de formação da USP e o seu posicionamento?

Vamos começar esclarecendo o período a que minha condição de chefe de Departamento se refere em primeiro lugar e, depois, chefe de que departamento. Essas duas coisas esclarecem já o modo como eu recebi as propostas e como eu me comportei em relação a elas. Em primeiro lugar, eu fui vice-chefe do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada nos anos de 1999, 2000 e 2001. Na condição de vice-chefe, uma série de atribuições do chefe ficava com o vice, inclusive a de participar das reuniões de uma subdivisão da Congregação na USP que se chama CTA. Foi através desta última que tomei conhecimento do projeto em 1999, 2000. Em segundo lugar, fui chefe do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada nos anos de 2001, 2002 e 1º semestre de 2003, porque meu mandato acabou em junho de 2003 e eu me aposentei em agosto de 2003, afastando-me de absolutamente tudo, menos da Pós-Graduação, porque a gente não pode abandonar os orientandos. Quando chegou a notícia de que havia uma espécie de indicativo, não sei que nome se usou na época, do Conselho Estadual de Educação para tomar providências relativas à formação, à qualificação docente, pensando que a USP forma docente para rede pública (o que é falso: nós sabemos que não é verdade), eu já fiquei de orelha em pé, pensando que “aí tem coisa”. Esta questão começou a se desenvolver no plano do corpo docente. Eu me lembro que fiquei absolutamente furiosa ainda nesta fase, porque a certa altura o meu Departamento foi intimado a apresentar uma espécie de plano de formação de docentes e as pessoas estavam de acordo com aquilo. Tivemos uma reunião de Departamento e eu fiz uma das habituais intervenções enfurecidas, porque precisei lembrar aos meus colegas que as nossas disciplinas, Teoria Literária e Literatura Comparada, sendo apenas disciplinas do Curso de Letras, não dão diploma, isto é, ninguém se forma (licenciatura ou bacharelado) em Teoria Literária. As pessoas se

* A entrevistada autorizou a publicização de seu nome e de sua entrevista, sendo que esta passou por seu crivo. A entrevista recebeu o número 3.

formam professores de português, inglês, de várias coisas, tradutores, várias profissões que o Departamento de Letras produz, mas ninguém em Teoria Literária. Em outras palavras, uma disciplina que o meu Departamento oferece aos alunos é obrigatória para todos os alunos de Letras, e acabou o compromisso do Departamento. Então, eu dizia: “Vocês estão malucos: nós, de Teoria Literária, não temos nada a ver com a questão do bacharelado nem com a da licenciatura; nós não estamos envolvidos neste problema, não precisamos pensar em como um professor vai dar aula de Teoria Literária, porque o professor que for dar aula de Teoria Literária vai dar aula em faculdade, ele não precisa se licenciar para ser professor de faculdade.” Eu percebi que tanto os colegas do meu Departamento, como de um modo geral os professores de Letras, nem sequer sabem qual é a diferença entre ser bacharel e ser licenciado em alguma coisa. Em parte, porque muita gente nem fez licenciatura, seguiu o caminho normal do curso de Letras da USP, tornando-se professor da Graduação nela mesma ou em outra universidade. Portanto, a resposta à primeira parte de sua pergunta está dada aqui: o curso de Letras da USP não tem o horizonte de formar professores (dos níveis fundamental e médio), não tem nada a ver com a questão das Licenciaturas. Primeiro, pela história do curso e depois pelas pretensões: quem faz Letras na USP não tem o horizonte de se tornar professor da rede pública. Ora, se formos realistas, temos de lidar com esta realidade. Eu tentava dizer isto para os meus colegas e eles, mesmo concordando com o que eu dizia, em parte por esta regra que, em geral, está em vigor em Departamentos universitários, reagiam mais ou menos assim: “Está bem, não temos nada a ver com isto, mas vamos fazer um projeto para eles não nos perturbarem. É melhor fazer do que não fazer.” Formou-se então uma comissão, e alguém fez um relatório qualquer dizendo quais eram as nossas disciplinas e, talvez fosse o caso, já que estava em andamento um negócio deste tipo, de criar uma disciplina no nosso Departamento. Na verdade a idéia era criar (ou consolidar, já não me lembro) um posto de trabalho, com o nome Literatura e Educação. Que tal? Esta disciplina seria a maneira modesta do Departamento de Teoria Literária contribuir para a formação dos professores. Oferece-se uma disciplina optativa com o nome Literatura e Educação. É verdade que durante um tempo houve no meu Departamento professores interessados na questão do ensino de Língua e Literatura na rede pública. E como o professor da USP tem no contrato o compromisso com a docência, a pesquisa e a prestação de serviço à comunidade, regularmente, alguns professores do meu Departamento ofereciam um curso para professores da rede pública a respeito de questões básicas dos conteúdos que trabalhávamos em sala de aula. Eles eram oferecidos aos sábados de manhã, com a duração de um semestre, para professores da rede municipal ou

estadual, e davam certificados. Acho que com esta providência já cumpríamos nossa tarefa: nossos interlocutores eram professores de Língua e Literatura já formados, portanto, em processo de formação continuada, de atualização bibliográfica. Eu realmente achava, e continuo achando, que um Departamento de Teoria Literária não tem que pensar em disciplinas específicas para formação de professores, para início de conversa e, em segundo lugar, considerando a história do curso de Letras, eu acho que dificilmente, enquanto tal e como é estruturado, o curso está preocupado com a formação de professores, porque já o aluno que faz o vestibular e vem para Letras na USP não está pensando em virar professor da rede pública. Independentemente desta minha opinião, havia professores interessados na questão, sobretudo os de línguas em extinção no sentido de oferta de mercado de trabalho, como o caso do francês. Por conta dos desastres produzidos ao longo da história da educação no Brasil e no estado de São Paulo, as pessoas que estudam francês não têm onde dar aula desde a década de 70, porque foram fechados os postos, sendo oferecida apenas os cursos de inglês e mesmo assim muito pouco, poucas horas-aula. Isso fazia parte do processo de analfabetização dos estudantes, esta é a política verdadeira desde a ditadura. Os professores da área de francês devem ter pensado que seria possível fortalecer a posição da área de francês no Curso de Letras, importando as disciplinas da área de Didática. Além de oferecer Língua, História da Literatura, Literatura, etc., criariam mais postos de trabalho aqui em Letras com as didáticas especiais e deste modo, ao invés dos alunos de Letras irem à Faculdade de Educação para fazer estas disciplinas, elas passariam a ser oferecidas aqui mesmo, com o seguinte argumento: se nós planejarmos um bom curso de Didática, o futuro professor, licenciado, terá um nível melhor com esta experiência. A pergunta que ninguém respondeu: “Pois muito bem, vamos organizar um curso de Didática Especial de Francês aqui em Letras, mas onde este aluno e futuro de professor de francês vai fazer estágio, se não se oferece mais esta língua?”. Vai licenciar alguém como professor de francês para dar aula onde? Estas perguntas ninguém me respondia. Pelo que acabei de falar, você já entendeu que eu reagi muito mal à proposta como um todo.

Professora, eu gostaria de voltar a uma questão com relação a esta Indicação do Conselho Estadual da Educação que, de uma certa forma, por alguns documentos da própria Faculdade de Educação e da Comissão Permanente, reitera ter dado o pontapé inicial para a política atual de formação, a nº 7/2000. De fato, ela teve este poder de se constituir como camisa de força para a universidade à construção de uma política de formação?

Não vou entrar na história da constituição do Conselho Estadual de Educação, nem no desenvolvimento do processo. Vou falar apenas da conjuntura do final dos anos 90 que resultou neste indicativo e como eu reagi a ele. O fato é que a Câmara do Terceiro Grau, ou Ensino Superior, do Conselho Estadual da Educação tem uma tarefa, que não sei se ela cumpre, mas tem uma tarefa: dar diretrizes e exigir o cumprimento delas para a rede privada do ensino superior. Entre outras razões, porque nós sabemos que há muitos anos é a rede privada que forma os professores para a rede pública, os professores do fundamental e médio. Pois muito bem: uma deliberação de Conselho é mandatória para a rede privada, mas a USP (não sei quanto à UNICAMP ou à UNESP) tem autonomia. Isto significa que tal deliberação, para a USP, é apenas um indicativo, ela tem autonomia para acolher ou não. Ora, constituir uma Comissão para implementar uma indicação do Conselho, significa que, sem consulta aos seus próprios colegiados, a USP abriu mão de sua autonomia. Detalhe: até onde eu sei, foi cena, porque, que eu saiba, nenhuma das providências, inclusive as mais interessantes do indicativo do Conselho, foi tomada de verdade. Pelo contrário, o processo que eu testemunhei e acho que continua se desenvolvendo, é o da progressiva destruição do processo de ensino universitário. Voltando à preocupação do Conselho, da Câmara do Terceiro Grau: naquilo que ela tem de consequente, ela não é desavisada, quando sabemos que é a rede privada de ensino universitário que forma professores. Na área de Letras, por exemplo, estamos falando da coisa mais preciosa, que é a formação de professores de português. Se a Deliberação fosse cumprida pela rede privada, nós teríamos bons professores de português se formando, isto não é uma impossibilidade. O problema é que isto implica custos em que a rede privada não vai incorrer, ela quer economizar e ter lucro. Mas vamos ao mérito: se o interesse é formar bons professores de português, por onde começar? Pelo conteúdo, isto é, a rede privada precisa ter excelentes professores (e estes a USP fornece) que saibam português. No entanto, existe professor universitário de português que não sabe português. A rede privada precisa ter bons professores de Literatura, bons conhecedores de Literatura brasileira e portuguesa e, como diria Antonio Candido, de Literatura Universal: precisam conhecer Dante, Camões e conhecer Joyce, para não falar nada dos franceses. Portanto, a formação que está por trás da preocupação da indicação do Conselho tem de começar pelos conteúdos. Se a escola privada assegurar bons professores, boa carga horária e for exigente, formará bons professores do ponto de vista do conhecimento. O que se segue é absolutamente tranquilo, porque, independente da subdivisão, qualquer professor deve conhecer a legislação sobre o sistema de ensino, precisa ter bom conhecimento de psicologia e precisa

conhecer técnica, sim, Didática. Eu, quando fiz Letras, Licenciatura em Letras, tive Didática Geral e Especial de Português e Inglês, e não acho que perdi meu tempo nestas disciplinas. Agora, voltando para a USP que não tem a perspectiva de formar professores para rede pública, mas para a rede privada de Terceiro Grau. A USP não tem que se preocupar com Licenciatura, o professor do nível superior não precisa ser licenciado, um professor universitário não precisa ter didática, ele precisa saber do que está falando (o que também nem sempre é o caso). Vamos combinar que o professor universitário tem que ter compromisso com a pesquisa, com o avanço do conhecimento, ele tem de entrar em uma sala de aula e saber o que está falando. Não sei o quanto isto é generalizado, tenho sérias dúvidas, as minhas experiências são as piores possíveis neste campo.

Agora, juntando as duas coisas, dá para entender por que quando veio a notícia de que a USP tinha constituído uma comissão para implementar uma resolução do Conselho Estadual da Educação, eu quase tive um ataque. Esta é a parte perversa e cínica do que se passa lá: ninguém faz a avaliação real do que é o curriculum de Letras, ninguém avalia se forma, o que forma e para que forma e, sem fazer esta avaliação, sabendo que não forma professor para rede pública, vem a decisão de implementar a Resolução do Conselho. Isto não é sério, eu não posso levar a sério este tipo de movimentação por cima. De repente, eu me dou o direito de suspeitar das pessoas que entraram no processo, porque acabaram arrumando um palco, “eu sou parte da comissão tal, de não sei qual, que vai fazer não sei o quê”. Sempre tive mais o que fazer do que prestar atenção nesta coreografia. Eu estou aposentada vai fazer seis anos em 12 de agosto, e me afastei deste assunto, porque me dá sono ouvir uma pessoa falar sobre um processo em relação ao qual ela não é capaz de se situar nem à partida, nem com relação aos objetivos. Uma resolução política não se aplica nestas condições, ou então para pegar carona e criar uma disciplina nova no Departamento.

Professora, eu gostaria, se a senhora pudesse, colocar seu parecer sobre o papel da Faculdade de Educação no conjunto das licenciaturas ou da formação de professores no caso da USP?

Neste caso vale minha experiência como aluna de graduação e depois como professora na própria USP. Do que eu vi, não existe nenhuma relação real entre a Faculdade de Educação e a FFLCH. Posso estar enganada, mas foi o que eu vi em quase 28 anos de USP. De 1975 a 2003, eu não vi nenhuma relação, sequer de amizade. Eu tenho amigos que dão aula na Faculdade de Educação, por razões extra-institucionais. Entre FFLCH e Faculdade de Educação não existe

intercâmbio real, a não ser no âmbito da Pós-Graduação. Por exemplo: o professor de Antropologia sabe que tem na Educação uma professora que pesquisa um assunto similar pelo viés da Educação e por isso convida a professora para participar da banca de Mestrado ou Doutorado. Atenção! É pelo viés da pesquisa, por afinidade de pesquisa. Isso eu sei que existe, mas depende do conhecimento que as pessoas têm umas das outras. Não acho que esta seja uma relação relevante do ponto de vista do conteúdo e institucional. Eu mesma participei de banca, seja na ECA, seja na FFLCH, onde tinha professor da Educação. Conheço por conta disso, e razões outras, meia dúzia de professores da Faculdade de Educação. Para alguém que passou vinte e tantos anos na Faculdade de Filosofia, é um escândalo um professor do curso de Letras não ter um conhecimento mais amplo do que seja a Faculdade de Educação. Este é o meu caso, de uma pessoa interessada, imagine como será com os que não têm interesse. Eu garanto para você que tem uma porcentagem muito grande de professores que nem sabe o que se faz na Faculdade de Educação. Isto é o real, o institucional, não há um real intercâmbio, a não ser o que acontece no varejo das relações entre amigos por afinidade intelectual ou política. Diante disso, eu vejo que este abismo que separa a FFLCH e a Faculdade de Educação é um prejuízo devastador para a Educação. Para a primeira, porque lavou as mãos em relação à questão da Educação. Ninguém da FFLCH está interessado em educação de verdade, para valer, formação das crianças, alfabetização, formação humanística, o nosso assunto, não sabemos nada de educação. Por conta da separação, a Faculdade de Educação passou a ter vida própria. Abriram um abismo entre as duas unidades que nunca mais foi ultrapassado. Mas o prejuízo para a Educação é ainda maior, porque até onde vai a minha percepção – e faça o desconto de eventuais preconceitos de filósofa –, a Faculdade de Educação se dedica a uma questão abstrata, a da Educação como conceito, como método. Quando muito, a Faculdade de Educação tem uma relação orgânica com o Colégio de Aplicação, devendo fazer pesquisa e tal. A Faculdade de Educação **como instituição** não está efetivamente relacionada com a realidade da educação pública no Brasil. Não estou dizendo com isso que não haja pessoas que não conheçam profundamente todos os males, todos os problemas; pelo contrário, sei que há e até conheço algumas. Esta alienação da Faculdade de Educação, seja em relação a seu objeto, seja em relação ao conteúdo, é consequência da separação da Faculdade de Filosofia. Eu lamento profundamente este fato, porque eu me considero professora de verdade, a única coisa que quis na vida foi ser professora, dava aula de português na rede pública, depois fui para USP, com pequeno intervalo como professora de filosofia na UNESP.

O desinteresse dos professores da filosofia e das ciências sociais pela educação de verdade é outro escândalo.

Professora, uma pergunta: a gente pode considerar que a USP tem uma política de formação?

Eu tenho certeza de que não tem, absoluta certeza. Porque uma coisa é você vir com uma comissão disso, comissão daquilo, projeto este, projeto aquele. Isto está cheio. Outra coisa é fazer o que se diz...

Mesmo que ela esteja substanciada ou materializada em um documento?

E daí? O Brasil tem uma Constituição, não tem? Quem é que cumpre? Começando pelo governo federal? A Constituição de 1988 não diz que o brasileiro tem direito à educação, cultura, saúde? Está na Constituição mas ninguém cumpre! Por que a USP vai cumprir? Ela, também, não se sente obrigada. Sem falar que a nossa Faculdade de Direito é a maior formadora de especialistas em métodos para burlar as leis, começando pela Constituição. Esse é o forte da Faculdade de Direito. Os advogados, especializados nas questões trabalhistas, não se preparam para defender o direito do trabalhador, eles se especializam em mecanismos que favoreçam os patrões no descumprimento da legislação. Então, o fato de haver documento, orientação, indicativo, resolução, não quer dizer nada. Compromisso político de formação é outra história que, no caso da FFLCH, nunca ultrapassou o compromisso de uma ou outra pessoa. Não acredito que a USP em qualquer de suas unidades tenha compromisso com formação de coisa nenhuma, este é o primeiro ponto. Agora, no plano pessoal (extra institucional), tem muita gente, este é segundo ponto, isto vale para a Faculdade de Educação, para História, Geografia, Ciências Sociais, Letras, mas são pessoas que não têm energia para se organizar e realmente produzir um programa. O que temos são decisões que são transferidas de instância burocrática em instância burocrática que produzem documentos e, às vezes, até deliberações como a de criar um claro no departamento tal para a disciplina tal. Não cria o claro a própria universidade. Então, qual é o compromisso com deliberação dela mesma? Ou, então, cria – vou dar novo exemplo, mas este é imaginário –, cria o claro para professor por conta da formação em Didática Especial de Português. Em seguida, o Departamento contrata um professor que sabe qualquer coisa, menos Didática...

Em parte coloquei esta questão, remetendo-me à leitura do documento da proposta de formação de professores da USP.

Quando a gente pega o organograma, lá tem o que constitui a Comissão Interunidades, a Comissão de Acompanhamento que está dentro da Faculdade de Educação, uma tentativa de integração ou de articulação entre os Institutos e as Faculdades que têm os conteúdos específicos e a Faculdade de Educação que tem a área pedagógica. Então, ao ouvi-la, o que a gente poderia pensar nessa configuração do organograma, é para inglês ver?

Perfeitamente, é isto que eu penso. Entre outras coisas, por minha formação, eu não acredito que exista uma metodologia em abstrato que sirva para qualquer coisa, para começo de conversa. Nem mesmo a metodologia de pesquisa ensinada no curso de Pedagogia que também é ensinada no curso de Sociologia. Você tem superposição de disciplinas até dizer chega naquelas unidades. Não acredito em metodologia abstratamente, por isso fiz o curso de Filosofia. Então, cada disciplina precisa de uma metodologia: Língua Portuguesa precisa de uma que não é a mesma do Inglês, nem do Francês, nem a do Italiano, para falar só das Línguas. Então, não pode um professor de Metodologia formado abstratamente na Faculdade de Educação fazer qualquer coisa com gente que quer dar aula de Português, Inglês ou Francês ou Italiano, para começo de conversa. Isto faz parte do abismo que tentei descrever. Por outro lado, como eu já disse, dos que estudam Língua Portuguesa, eu diria que muito dificilmente a gente pode dizer que eles dominam o objeto. Para não ir muito longe, como dizer que uma pessoa formada na USP em Língua Portuguesa possa ignorar a contribuição das línguas africanas para o português que se fala no Brasil? Eu conheço gente, especialista em Língua Portuguesa no Brasil, que sabe: “sim, tem muita palavra do guarani, do tupi, do banto”, mas a mesma pessoa não sabe que samba vem do banto, pensa que é uma palavra da Língua Portuguesa. Este é o nível. É possível imaginar o nível da calamidade no plano da formação mais básica, o conteúdo, porque para você desenvolver uma metodologia você precisa dominar em boa parte um conteúdo. Aqui eu falei de gente que se formou em Língua Portuguesa na USP, você imagine quem fez Pedagogia na graduação: pode saber o que quiser, mas não Língua Portuguesa. O que tem a ensinar a um professor que não controla a língua na qual ele é um especialista? Você já imaginou a quantidade de mal entendidos? Então, constituir comissão inter isto, aquilo, aquilo outro, não resulta em nada, enquanto este abismo não for ultrapassado. Não é tarefa para uma geração, porque nós estamos falando de um desastre que se acumula há cerca de 50 anos, o da separação institucional entre Filosofia e Educação. Não sei dizer quando aconteceu, mas acho que foi antes dos anos 60. Quando a Faculdade de Educação passou a ser uma unidade, foi neste momento que começou e os professores não impediram este desastre.

Em Letras havia um Departamento que se chamava Clássicas e Vernáculas, e uma das disciplinas era Sânscrito, língua importante para uma pessoa que faz a história da língua, precisa conhecer, porque ele está por trás, em termos históricos, da constituição das outras duas línguas do mundo ocidental, o Grego e o Latim. Fique sabendo você que desapareceu a disciplina Sânscrito na USP, que o curso de Letras não oferece as línguas africanas, mas sim o Tupi antigo. Aqui, em São Paulo, no Morro do Jaraguá, tem uma tribo Guarani e os estudantes de Língua Portuguesa no Brasil não estudam Guarani... Precisa continuar, ou está bom?

Entrevista 4

José Sérgio Fonseca de Carvalho*. Professor do Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação, da Faculdade de Educação da USP.

Primeiramente, eu gostaria de agradecer o professor por esta imensa disponibilidade de estar concedendo esta entrevista. A primeira questão, acho que é mais de âmbito geral, com este percurso todo que o senhor tem na Licenciatura e, em particular, como presidente da Comissão de Formação de Professores, como foi esta construção para gerar esta proposta de formação de professores no caso da USP?

Então, Donizeti, eu vou lembrando algumas coisas, e você vai me perguntando o que não estiver claro. Acho que um primeiro dado inicial, e que não está na sua questão, e é importante retomar com você, antes de haver a formação da Comissão Permanente de Licenciatura, convocada pela então Pró-Reitora de Graduação, a professora Ada Pelegrini Grinover, a primeira Presidente foi a professora Sonia Penin. À época eu era representante do Departamento em função da disciplina Introdução aos Estudos de Educação que eu coordenava. Antes desse evento, a Faculdade de Educação, à época dirigida pela professora Ana Maria Pessoa de Carvalho, havia feito uma proposta de reformulação da Licenciatura, incumbindo eu e o professor Julio Groppa de apresentar para as outras unidades. Ela era uma proposta que preconizava a idéia de que os alunos se matriculassem na Faculdade de Educação, passando a ser aluno regularmente matriculado como tal, existindo um momento na grade horária a que eles se dedicassem, ao final do seu curso. Embora a proposta tenha saído daqui, a meu ver, muito bem articulada, com propostas bastante ousadas, ela esbarrou em uma coisa que a gente, então, não se dava conta: a dificuldade política para compor uma proposta de Licenciatura por conta da enorme diversidade da Universidade de São Paulo. Hoje, avalio que a nossa primeira proposta era do ponto de vista de um projeto pedagógico muito mais sólida, ela tinha uma falha de natureza política, ao imaginarmos que o rigor e a precisão técnica seriam suficientes para engajar outras unidades nesta reforma. O que aconteceu foi um enorme fracasso, porque as unidades interpretaram como uma volta ao 3+1, você faz esta pergunta inclusive, como se a estrutura fosse determinante, eu não creio que ela seja determinante. É possível fazer bom curso de licenciatura do começo ao fim, ao final,

* O entrevistado autorizou a publicização de seu nome e da entrevista, mas esta não passou por seu crivo. A entrevista recebeu o número 4.

e é possível fazer um mau curso de licenciatura em qualquer uma, dependendo muito como vão ser estes arranjos. O principal empecilho à aprovação daquela proposta oriunda da Faculdade de Educação era unilateral, a perspectiva de uma unidade. À época eu não entendia assim, mas como rejeição. **Isto foi quando, professor?** Puxa vida, eu sou muito ruim de data! **Nos anos 90?** Sim, foi nos anos 90. Você precisaria ver quando a professora Ana Maria foi diretora da Faculdade de Educação. Eu poderia eventualmente te passar estes dados, mas eu não sei nem quando começou este projeto. A professora Ada Pellegrini Grinover, Pró-Reitora de Graduação, pediu esta reunião dos cursos de Licenciaturas por uma exigência do Conselho Estadual de Educação que pedia que a USP fizesse a sua proposta para uma autoavaliação de todos os seus cursos, inclusive os de Licenciaturas. Fomos dando conta, por exemplo, de que no próprio manual da USP não havia uma entrada para professor, profissão de professor, historiador sim, mas não professor de história, a não ser o de Pedagogia. Então, a professora Sônia Penin teve a lucidez de dizer que, mais do que atender uma demanda burocrática, poderia ter sido encarado assim, “vamos por no papel o que a gente faz e ponto final”, seria uma grande oportunidade de a gente se debruçar sobre este problema. Imaginávamos à época que em seis meses ou um ano seríamos capazes disso, mas a coisa foi muito mais complexa. A professora Sonia Penin iniciou este processo no qual eu era representante e, quando ela foi alçada à condição de Pró-Reitora de Graduação, também não sei qual o ano, e isso é fácil de você verificar, ela saiu da presidência da Comissão a qual era ligada à Pró-Reitoria e, em função de sua avaliação sobre meu papel, pediu-me para coordenar a Comissão. Qual era a grande vantagem e o problema desta Comissão? Era difícil fazer as coisas, mas foi uma iniciativa muito interessante, ela congregava representantes de todos os cursos de Licenciatura da USP que, evidentemente, têm visões muito diferentes. **Quais eram os cursos de Licenciaturas?** Olha, precisa ver no documento final da Comissão, você tem. Creio ser mais de 20 cursos, inclusive de Ribeirão e Piracicaba etc. Formar um professor de Português, de Enfermagem são preocupações muito diversas. Esta diversidade colocava justamente este desafio que é como a gente consegue fazer um programa no qual os Institutos se engajem, enxerguem como deles. O princípio fundamental quando eu estava na presidência era se os professores das unidades que estão engajados nas Licenciaturas não olharem para o projeto como sendo de autoria deles não terá êxito. Isto é algo generalizado na educação, veja o caso da Progressão Continuada, ao ser encarada pela rede pública como uma medida que não fazia sentido para os professores, não foram convencidos de seu significado político, desoneraram de fazer dela um elemento de democratização e permanência do aluno.

Aí, aconteceu o que aconteceu, ela foi, de verdade, tornado problema não por suas características técnicas ou políticas e, sim, a forma pela qual a Secretaria Estadual de Educação, na gestão da Prof^a. Rose Neubauer, o implantou, como se fosse um saber fazer cientificamente fundado, redundando em uma série de equívocos ali, desonerando os professores do engajamento que seria capaz de tornar uma proposta exitosa. Então, nossa preocupação era esta, mesmo que ela não fosse tecnicamente tão bem articulada como a anterior, ela teria legitimidade política. Bom, isto evidentemente exigiu um número enorme de discussão, a gente se reunia mensalmente, às vezes mais de uma vez por mês, às sextas-feiras, por duas ou até quatro horas.

Os coordenadores de graduação? Isto, os representantes das Licenciaturas de cada uma unidade. **Eram eleitos nas unidades?** Não necessariamente, em alguns casos eram eleitos, em outros casos nomeados pelo presidente da Comissão de Graduação, em muitas unidades os únicos que se preocupavam com o problema da Licenciatura eram um ou dois professores, preocupados com a formação de professores, os demais não veem a formação de professores como tarefa. Isto é um fato óbvio, uma vez que a Faculdade de Educação da USP em 1970 ganhou autonomia em relação à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, deixando de ser Departamento, chamando para si a formação dos professores.

Pessoas importantes passaram por lá, Antonio Candido, Florestan Fernandes... Muitos deles se engajaram no Centro Regional de Pesquisa em Educação que deu origem a esta Faculdade. **Era da esfera federal, do INEP?** Era um convênio entre INEP, fundado por Anísio Teixeira, em 1953, ele assume, em 1956 ele sai e, em 1958 passa a funcionar aqui acoplado à Faculdade, convênio entre a USP e o governo federal, portanto, dando sistematicidade às pesquisas em Educação, foi o embrião da Faculdade de Educação como unidade independente. O Centro de Pesquisa Regional foi presidido por Fernando de Azevedo, depois passa ao professor Laerte Ramos de Carvalho, chefe de Departamento de Educação, criando um vínculo muito maior com o Centro. Este último foi uma experiência seminal, mesmo não conseguindo o que Anísio Teixeira imaginava, uma base sólida em pesquisas empíricas que pudessem orientar e, na expressão que ele usava, “reconstruir a educação nacional a partir das ciências humanas”. **Bem no diapasão do “Manifesto dos Pioneiros”, de 1932?** Claro, claro... E da firme crença de Dewey e, por decorrência de Anísio Teixeira, muito próximas, de que a forma de conhecimento das ciências seria capaz de renovar as práticas sociais, imprimir uma ordem democrática. Esta visão altamente otimista do impacto das ciências na sociedade contaminou a visão de Anísio Teixeira para o bem ou mal, porque ele foi o responsável por estes estudos sistemáticos. Embora nunca tenha logrado êxito nesta questão

específica, teve como efeito benéfico a formação de grandes pesquisadores, tais como José Marques Werneck, Celso Rui Beisiegel, Luiz Pereira, toda essa gente estava no Centro de Pesquisa Regional, aproveitada para o Departamento de Educação e, posteriormente, para a Faculdade de Educação, com um profundo envolvimento político e acadêmico com a Educação. Se voltarmos à fundação da Faculdade de Educação, criada em 1970, a partir de um projeto de um Nilton Sucupira, da Federal de Pernambuco, e do professor Roque Spencier Maciel de Barros, cuja posição política no início era de apoio ao golpe militar de 1964, não só a isolou das outras unidades e, em particular, da FFLCH. Isto fez com que os grandes intelectuais, notadamente os de sociologia, a Universidade de São Paulo tinha uma presença forte de sociologia da educação, desincumbissem do problema. Não só relegavam para esta Faculdade como havia uma racha político, e esta imagem da Faculdade de Educação permaneceu junto às outras unidades a despeito de sua profunda transformação política. Vamos falar da professora Lisete que já era professora aqui, não dando para imaginar que a Faculdade de Educação fosse uma extensão do projeto político liberal. Depois o professor Roque exara sérias críticas à ditadura militar, justamente pela sua posição liberal.

Um liberal de esquerda? Não, ele sempre foi um liberal, de direita, mas me parece que ele nunca concordou quando houve a inflexão a partir do AI 5, etc, etc que rompe com qualquer liberalismo, mesmo o de direita. Quando o professor José Mário Azanha sofreu um inquérito militar, e havia uma enorme pressão para o desligamento de todos os subversivos, o professor Roque Spencier Maciel afirmou a importância da permanência daquele aqui. Enfim, então, você tinha esta disjunção, e também se atribuía à Faculdade de Educação uma visão um pouco tecnicista do problema, mesmo não sendo há muito tempo, mas a visão permanece, embora a realidade mude, os símbolos associados recrudem, outro problema difícil na hora do consenso. Foi preciso que as outras unidades fossem percebendo as mudanças de posição para que a gente pudesse ir construindo pouco a pouco o consenso, e ele é necessariamente um pouco flexível ou até vago. O documento tem este problema, tentando estabelecer uma linha norteadora geral, abrindo espaço para projetos um pouco mais particulares, devendo ser organizados pelas COCs (Comissão de Acompanhamento de Licenciatura de cada unidade). A impressão que eu tenho é que alguma ou outra tem funcionado, mas ainda não está como a gente tinha imaginado que as próprias COCs pudessem ir apresentando percursos formativos mais adequados à sua visão em diálogo com a Faculdade de Educação, isto tem acontecido pouco, infelizmente. A gente tinha a noção de que o consenso só seria possível na medida em ele fosse mínimo. Ainda assim havia alguns pontos que a gente conseguiu consenso mesmo. O primeiro é que

teria de se acabar com esta idéia de que a formação do professor fosse uma atribuição praticamente exclusiva da Faculdade de Educação. Esta foi uma longa discussão que pouco a pouco as unidades encamparam, umas, com mais força, outras menos. O que aconteceu, pela primeira vez, desde que a Faculdade de Educação se separou, todas as unidades se comprometeram a apresentar até o segundo ano de graduação aos seus alunos na unidade, com as características desta unidade voltada para a formação de professor. Por exemplo, a Filosofia tem uma disciplina, ela tem várias, que examina a figura de Sócrates como educador, dentro da visão deles, tradição deles, tendo na educação um problema. Letras tem uma sobre a Literatura, a formação do homem brasileiro e a educação, a educação e cultura ou algo deste gênero. **Foram disciplinas criadas?** Criadas a partir desse consenso. A biologia tem uma disciplina. No mínimo uma, por isso que a gente chegou. Há Departamentos que têm mais de uma, é o caso da Física, da Matemática. Nestas duas, os alunos já entram na Licenciatura. Não é o caso nenhum dos cursos da FFLCH. Conseguimos que todas as unidades tivessem pelo menos uma disciplina ofertada. **Em caráter optativo ou obrigatório?** Obrigatório para quem fosse fazer Licenciatura e eletivo para todos os demais. Este era o acordo mínimo. Algumas unidades fizeram-nas obrigatórias. O consenso foi sempre assim: “Olha, é muito importante, mas caberá...”, porque a gente não tinha poder normativo em relação às unidades. A gente era um órgão com caráter deliberativo, mas a gente não podia normatizar o currículo de outra unidade, era prerrogativa das próprias unidades a ser aprovado nos Conselhos de Graduação. A gente recomendou fortemente, creio que a maior parte adotou uma disciplina obrigatória, mas nem todas. Foi assim que a gente foi construindo o consenso, tentando trazer para a unidade a discussão da importância, sem ditar regras para as unidades, porque essa é a tradição da Universidade. Isso significou um trabalho que se alongou por três anos para se chegar no documento final. De fato, uma unidade fundada no consenso e na participação não tem a eficácia de uma norma baixada autoritariamente, mas tem a legitimidade. Para mim, fiquei muito feliz com o fato de que ela foi aprovada pelo Conselho de Graduação da Universidade por unanimidade com declaração de voto favorável inclusive... **Conselho de Graduação é o Conselho Universitário?** Não, você tem o Conselho Universitário que é geral. **O CO?** Isto. O Conselho de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Cultura e Extensão. Portanto, o Conselho de Graduação é a instância normativa de toda a Universidade no que diz respeito a... **O que no caso da UNICAMP é a Câmara Central de Graduação e a de Pós-Graduação, ligados às Pró-Reitorias.** Na verdade, a Comissão de Graduação é o órgão deliberativo colegiado da Pró-Reitoria, é o verdadeiro órgão de

normativa. Houve, inclusive, voto favorável até dos alunos, eles tiveram uma participação muito intensa, muito interessante, o DCE mandava representantes, com embates fortes. Então, este consenso ao final e essa participação intensa refletem este esforço de busca, mas mesmo ele tem este problema de ser um documento genérico e que exige um discurso continuado de aplicação que tem sido maior ou menor dependendo da unidade. Agora, ele, de fato, foi difícil, não é uma coisa simples de se conseguir um consenso no meio acadêmico, você circula, você sabe. O preço dele foi a longevidade do processo e o caráter um pouco vago. A apresentação e a discussão com os pares na Faculdade de Educação foi sempre muito mais tensa do que na Comissão Permanente de Formação de Professores. Por vezes a gente fazia reuniões mensais, prévias àquelas reuniões, para identificar qual era a posição da Faculdade de Educação. Os professores dela achavam que a posição tirada deveria prevalecer no documento final, não seria uma a ser debatida com os demais unidades. O documento final nunca foi... Foi muito difícil... Na verdade, eu tinha muito mais problema para o consenso na Faculdade de Educação do que fora, porque era encarado como projeto meu. Tinha muitas coisas ali com as quais eu não concordo. A decisão de um órgão colegiado não é um projeto individual, de ninguém, se não, não há necessidade de um órgão colegiado. Foi um problema sério, muitas vezes é esta a posição da Faculdade de Educação, porque não é mais assim. Mesmo que eu concordasse com as objeções, não haveria uma recepção por parte de outras unidades.

Por que a Comissão de Formação de Professores foi criada para elaborar proposta, num caráter sempre de consulta, nunca de decisão, deliberação?

Então, o documento final... A Comissão não tinha o poder de uma deliberação normativa, mas quando ela faz um documento e ele é aprovado na Comissão de Graduação passa a ter um caráter normativo.

A Comissão Permanente de Licenciaturas não tinha este poder, mas o de enviar uma proposta para o Conselho, tendo ele este poder deliberativo. Por mais difícil que seja o processo, eu acho que do ponto de vista político correto, era preciso que a Universidade como um todo aprovasse para que tivesse poder normativo, que hoje tem, após ter saído da Comissão Permanente de Formação de Professores. O Projeto de Formação é uma ruptura não só com o 3+1, originado nos anos 30 do século passado, e sim com a prática de ser sobretudo uma incumbência da Faculdade de Educação. Ele é uma ruptura no sentido que o projeto de formação promove um engajamento muito mais forte não só nestas disciplinas como o fato de que às outras

unidades é facultado oferecer uma disciplina de Introdução aos Estudos de Educação, até então oferecida exclusivamente pela Faculdade de Educação. Esta última continua oferecer, mas as outras unidades também podem oferecer, e tem oferecido. Significa, por exemplo, que o Departamento de História que tem uma disciplina engaja na formação de professores de toda a Universidade, não só dos bacharéis em história, embora seja um número pequeno ainda, abre, cria uma pluralidade de forma de concepção de professores. Tem isso, o consenso só foi possível porque ele foi a idéia da preservação da pluralidade de visões sobre formação. Isto é um fato. Aqui dentro da Faculdade de Educação, por exemplo, você tem 2 ou 3 grandes visões sobre este programa. Então, mais do que uma ruptura com o 3+1, o programa é uma ruptura com a visão de segmentação: às unidades de origem cabe a formação do conteúdo do biólogo, do historiador, e à Faculdade de Educação caberia a formação educacional e didática. Cabe sim, mas não só, nós somos responsáveis por uma formação no stricto sensu de visão política sobre educação, como eles também são vinculados à formação de um professor de história. A formação de professores é uma tarefa da Universidade para o qual a Faculdade de Educação colabora de maneira mais intensa do que as outras unidades, pela especificidade de seu objeto de estudo, não de forma exclusiva. Isto foi uma coisa difícil de lidar aqui dentro. Há segmentos, não são todos, da Faculdade de Educação que achava que esta era uma tarefa exclusiva dela, que nós perderíamos terreno político. A mim me parece uma visão equivocada, a força da presença da Faculdade de Educação depende menos da normatização do que da excelência de sua oferta. À medida que a Faculdade de Educação seja capaz de oferecer bons cursos a presença vai ser forte, mas se a gente obrigar, e estes cursos não forem capazes de responder aos desafios, ela será fraca a despeito da obrigatoriedade.

Não tem a ver com o fortalecimento do papel da Faculdade de Educação no campo da formação de professores e as dicotomias, entre as muitas criadas, a relação entre bacharelado e licenciatura, embaralhando a configuração da nova proposta? Ou não embaralhou coisa nenhuma? O fortalecimento ou não da Faculdade de Educação, o papel dela e a própria organização do que é o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico?

A questão do fortalecimento é uma questão, a meu ver, quase impossível de responder a não ser por uma estimativa um pouco pessoal. Por que como eu meço qual era a força dela? Claro, se eu fizer uma coisa estritamente quantitativa, falar a força dela é o número de horas, até aumentou. A força dela seria na sua capacidade formativa no stricto sensu. Uma formação pressupõe... Não é

qualquer difusão de um conhecimento ou de uma informação que tem impacto formativo. Para que algo tenha impacto formativo é preciso que aquilo que se aprende seja incorporado por aquele que aprende. De forma que aquele que se submete a um curso, leia um romance, assista a um filme seja de tal forma impactado por esta experiência didática, estética, artística, seja lá o que for, que o próprio ser se transforma. Então, como eu avalio este impacto? Este, para mim, é o único impacto interessante de se avaliar da presença da Faculdade de Educação. É muito difícil. Como eu avalio o impacto que a leitura de um romance teve no aluno? Não é no ENEM, cê entendeu? Eu posso saber a cor do vestido da Capitu e aquilo ao certo não é muito diferente de minha formação, e posso nem lembrar da cor do vestido da Capitu, dos olhos dela ou de tal diálogo, e avaliar que a leitura daquele livro num determinado momento de minha vida foi fundamental. Então, me parece que avaliar a presença da Faculdade de Educação significaria o impacto na formação. Então, o que me parece... Eu vou pegar coisas de minha experiência pessoal. Sábado que vem eu fui convidado para ir... A questão não é pessoal, eu, o Júlio Groppa também já foi. Eu recebi um convite da Letras para fazer um discurso na formatura dos alunos da Letras, como professor homenageado. Isto eu avalio como impacto, cê percebe? Isto significa a presença da Faculdade de Educação. Assim, também, o professor Júlio também foi na Letras. Então, quando eu olho, “nossa, opa”, o número de alunos das outras unidades que veio fazer pós-graduação aqui, isto para mim é impacto, isto sim dá para mensurar, aumentou, diminuiu, a impressão que tenho é que aumentou, o envolvimento deles com a Licenciatura. Isto aumenta sobretudo no meu entender à medida em que formos capazes de fazer com que esta formação tenha um profundo sentido formativo, desculpe-me pela redundância. Então, para outros professores da Faculdade de Educação o fato de que outras unidades abrem cursos diminui a nossa importância. É difícil de se avaliar. São perspectivas completamente diferentes. Eu não acho que a participação de outras unidades... Ela coloca um desafio para gente: ou a gente é capaz de fazer coisas que têm um impacto ou a gente perde a nossa presença. Pedem uma presença numérica? Se a Licenciatura for um fardo a ser carregado, a gente pode triplicar as horas que não se converterá em uma experiência formativa.

Poderíamos dizer que, nas décadas de 60 e 70, do século passado, a perspectiva formativa das Faculdades de Educação teria um caráter tecnicista?

Esta tua hipótese de um caráter tecnicista da formação teria de ser examinada um pouco. Por que como eu chegaria à idéia de que os

cursos aqui dados teriam um caráter tecnicista? Pela análise do currículo das disciplinas? Ora, significa que o currículo apresentado é documento normativo que não necessariamente se realiza. Imagina eu pegar o ECA, imaginar que ali eu depreenda a situação da criança e do adolescente no Brasil, não. Nem da FEBEM é o caso, do estatuto deles. O que se faz na prática? A disciplina Estrutura e Funcionamento, enquanto uma disciplina normativa e legal, quando eu pego o que era dado nas aulas da professora Beatriz Fetizon era uma coisa e o currículo era outro. Se eu olhar o currículo era uma coisa, se eu olhar o efetivamente feito era outra. No caso das aulas da professora Beatriz, passam muito longe de qualquer visão tecnicista. Não sei na licenciatura, mas quando eu fiz o curso de pedagogia uma disciplina como técnicas de medidas educacionais, com claro viés... Parece que a Faculdade de Educação nunca teve uma visão absolutamente unitária ou uma prática unitária. Se eu for falar, havia a presença de uma certa visão impregnada de todas as iniciativas e programas norte-americanos do final dos anos 50, anos 60 e 70, do século passado, sim, há professores que foram formados dentro desta visão. Teria de olhar para a diversidade, não acho que haja unidade nem hoje, nem outrora, que pudesse ser encaixada nestas categorias, a meu ver, abstratas. Quando eu olho para o programa de formação aqui, penso em professores como Beatriz Fetizon, Elisandre Castelo Branco, Heloisa, de psicologia. Depende um pouco de quem estava ali, a forma que o programa tomava era inseparável da singularidade de cada um dos professores. Não creio que esta visão [tecnicista] tenha a capacidade de descrever o que se passava aqui. Minha experiência como aluno, Estudos de Problemas Brasileiros, qualquer um que fala desta disciplina vai dizer que era da ditadura, era tudo verdade. Mas o programa que eu tive era uma coisa impressionante, extremamente crítico no que diz respeito à realidade brasileira, porque o professor pegava aquele espaço e fazia dele uma coisa que jamais havia sido prevista na década de 80. Era um programa reacionário da ditadura em sua concepção não em sua execução aqui [Pedagogia], pode ser que em outras unidades fosse completamente diferente. **No curso de filosofia?** No curso de pedagogia, porque na filosofia não fiz, porque parte fiz no Brasil e outra em Estrasburgo. Ainda hoje, creio que haja disciplinas com a nova roupagem, mas igualmente tecnicistas, no sentido de que a formação de um bom professor é resultante da difusão de certas formas de ensino, não usam mais os termos métodos, técnicas, porque estão fora de moda, mas não mudaram muito. Uma proposta construtivista de educação, as pessoas ficam muito bravas, não deixa de ser uma proposta que se fundamenta no limite em técnicas de abordagem pretensamente fundada em uma concepção de ciência, ela é uma proposta tecnocrática. O que o senhor Paulo Renato propõe... Ele quer que a

Faculdade de Educação deixe de discutir as questões ideológicas para formar o professor que seja competente a partir da mensuração por meio dos grandes exames nacionais e regionais ENEM, SAEB, SARESP, etc. Esta é uma visão do que é qualidade de educação. A nós não compete simplesmente preparar os professores para se adequarem a uma política seja ela implementada por quem for. Independente de todas as antipatias que eu não nego em relação ao senhor Paulo Renato, poderia ser o Anísio Teixeira encarnado de novo, a universidade não está a serviço disso. No entanto, há perspectivas aqui dentro que têm muita afinidade, há professores aqui dentro que participam da implementação de um material didático centralizado, percebe. Então, não há uma ruptura, ainda hoje há, no meu entender, visões muito impregnadas pelo tecnicismo. **Não podemos esquecer de que a Faculdade de Educação da USP também gerou uma Secretária Estadual da Educação, a professora Roserlei Neubauer.** Claro. E vários Secretários Municipais, como a professora Lisete e o professor Rubens. Você percebe, isto é interessante. Como eu posso dizer esta Faculdade tem essa característica, não tem... **Como o senhor está apontando que não dá para fechar a questão ou uma hipótese de que é tecnicista ou isto ou aquilo em função dos programas, do que está escrito, tem que ir para além, nos profissionais que trabalham, que geram, que produzem conhecimento, produzem formação. Se eu entendi bem, é isto professor?** Claro, claro. O ponto é não tomar uma prática discursiva, como é o caso de um programa ou até o documento da Licenciatura, como sendo uma prática pedagógica concreta, uma prática formativa, não é verdade. Eu creio que os discursos educacionais têm... Se você for ler os Parâmetros Curriculares vão falar de uma Escola Tecnicista no início da década de 60, do século passado, substituída depois pela Escola Renovada, depois substituída pela... Eu que fui aluno e professor da escola pública e formador não vejo nada daquilo. Estou mais propenso a acreditar na existência de unicórnios azuis do que na existência dessa entidade professor tradicional, professor... São categorias muito mais discursivas do que empíricas. O cerne disso é identificar, ver as práticas. A impressão que eu tenho é que as práticas formativas aqui de professores refletem a enorme diversidade de perspectivas que esta unidade contém. Por exemplo, pegando pessoas que ocuparam cargos centrais na política, o caso da professora Rose Neubauer cuja linha de administração da Secretaria Estadual da Educação é muito distinta do que foi a da professora Lisete em Diadema ou do professor Rubens em São Carlos. Seu eu pegar o professor José Mário Pires de Azanha na presidência do Conselho Estadual da Educação ou na Chefia do Gabinete do Secretário da Educação Paulo de Tarso no início do governo Montoro, vindo depois para ser Secretário da Educação Paulo

Renato, significando uma guinada para o que tem de pior. O estilo Paulo de Tarso, José Mário não tem nada a ver com o de Paulo Renato, José Serra e o dos primeiros não tem nada a ver com o da Rose, nem com o da Lisete, nem com o do Rubens. Quando eu penso nestes professores na sala de aula a coisa é muito distinta. Isto para mim é uma riqueza na formação para os alunos e para a unidade. Então, eu desconfio um pouco de qualquer rótulo muito extensivo. Como eu chego a este rótulo? Não estou dizendo que não haja. Tá claro? Acho que há momentos que há tendências bastante afinadas, embora provavelmente elas neguem. Acho que na maior parte do curso de Licenciatura a presença do tecnicismo na Universidade de São Paulo é relativamente pequena, embora existente.

Eu não sei se isto é revelador de algo ou não, mas eu vejo um diferencial se pensar nesta questão das figuras ou dos destaques de determinadas pessoas no caso da Faculdade de Educação em relação a cargos e postos dentro da universidade e fora, há uma acentuação para a Faculdade de Educação da USP que, no caso da Faculdade de Educação da UNICAMP, é quase inexistente. Para mim, é algo a ser observado, porque quando a gente fala de política de formação ou quando a gente fala das políticas, é importante saber quem é quem neste jogo ou como determinadas instituições ou unidades vão se amalgamando a relações de poder.

Se a gente volta ao que originou a Faculdade de Educação que foi o Centro Regional de Pesquisas em Educação, a idéia é que o grande impacto que a Faculdade teria seria pela difusão ao fim ao cabo de Metodologia e Técnicas de Ensino. Isto nunca vingou até porque talvez não seja viável esta panacéia pedagógica capaz de fazer qualquer aula ser uma boa aula. No entanto, o impacto muito forte que a gente tem e não costuma ser ressaltado é exatamente o que você falou, isto é, que as pessoas que nós preparamos aqui nesta faculdade ocupam um lugar notável na formulação e na implementação das políticas públicas. Veja o fato de, nos últimos anos, termos a presença das professoras Sônia Penin e Selma Garrido na Pró-Reitoria de Graduação, com estilos completamente diferentes. A gente pode fazer avaliações muito distintas, não estou entrando no mérito, mas elas têm um papel muito importante na política de formação do professor da Universidade de São Paulo. Mas eu queria chamar atenção para o miúdo, para a penetração mais capilar. Eu não sei hoje, porque tenho acompanhado pouco. Na Gestão Marta, na cidade de São Paulo, havia cerca de 13 Coordenadorias Regionais de Ensino, mais de 60% delas eram ocupadas por pedagogos e licenciados da Universidade de São Paulo. Quando eu começo a olhar

a carreira dos formados pela Universidade de São Paulo na rede pública municipal, estas pessoas muito rapidamente estão em lugar de destaque, formulando e implementando as políticas locais, desde o professor coordenador em uma escola. Numericamente não somos muitos, se todos os alunos da USP foram para rede, seriam ainda sim um número muito pequeno, não passando de 3% a 4%, quase 1.500 licenciados por ano, dentre os quais nem todos vão para as escolas públicas. O fato é que com a presença destes profissionais, de professor a Secretário da Educação, a USP tem uma legitimidade e força. Uma visão tecnicista como a da atual Secretaria Estadual da Educação não é capaz de se dar conta disso, porque ela só fala: “você têm de preparar professores que sejam capazes de fazer com que os alunos tirem nota X, Y, Z”, independentemente das condições intraescolares, condições da instituição, não é um professor isolado que faz um aluno chegar a este ou àquele patamar, é uma instituição. Esta ênfase da Secretaria Estadual no êxito ou fracasso do indivíduo-professor é de um liberalismo tosco segundo o qual a boa escola seria a reunião de bons professores. Se assim o fosse não se explicaria a persistência da qualidade duvidosa de certas instituições, apesar do rodízio das pessoas. A excelência da USP é claro que depende da qualidade de seus professores, mas sobretudo da força de uma instituição para formar os que chegam. O êxito ou o fracasso escolar é muito mais complexo do que as competências individuais de um professor. Existe na USP um compromisso público centrado, isto foi um consenso que a gente conseguiu, nas instituições públicas escolares. Claro que a gente forma profissional da educação para a rede privada, mas o compromisso da universidade com aquela proposta de formação de professores é com a escola pública, o nosso foco é a escola pública, se individualmente o formando vai ou não para ela não é problema nosso, nós formamos pensando no fortalecimento da escola pública e não na competência do indivíduo. Este foi um consenso duro, mas importante que exigiu uma enorme ruptura não só com o 3+1 e muito mais com a concepção de que o bom professor é um ser dotado de certas qualidades individuais.

No caso da Faculdade de Educação, ela tem um poder de formação para além das licenciaturas, não é isto? Na formação de professores das redes públicas ou não, até na certificação de professores que não têm como o caso do PECFORPROF. Não sei como o senhor avalia este espectro, este mosaico constitutivo da Faculdade de Educação que a projeta para além de seus interiores.

Claro, claro. Você pega o atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, é um professor da Faculdade de Filosofia e Ciências

Humanas, formado em Direito, com uma forte interlocução, inclusive com a Faculdade de Educação. Por diversas vezes discuti coisas com ele, até pessoais, com a atual Secretária do Ensino Superior, a Paula - ----. Um outro ponto que você toca muito importante é a forte presença da Faculdade de Educação da USP na formação continuada, por vezes com iniciativas como o PECFORPROF, com iniciativas que respondem à demanda de secretarias municipais ou estaduais, como o caso de Guarulhos, São Bernardo, ou programas não ligados a secretarias, durante oito anos eu coordenei a formação de professores da rede pública, por meio de cursos de extensão, contando com o apoio da FAPESP, do Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Vários professores aqui trabalham intensivamente em cursos de extensão cultural voltados muito frequentemente, com exclusividade, para os professores da rede pública. Isto é típico da Educação da USP, e é algo que eu gosto muito, não adianta ficar choramingando que os professores teriam sido mal formados, é o nosso trabalho.

Fiquei imaginando aqui, quando o senhor diz qual é o alvo, para onde se destinam os formandos. O senhor pondera que a Universidade de São Paulo forma pouco em relação à demanda, posto no documento de formação que a escola pública é o alvo, dito pelo senhor mesmo que não é só ter bons professores e o ensino vai se resolver, a escola pública vai se transformar, quais outros itens estariam correlacionados com o sucesso ou não da rede pública e na formação de professores, para que, de fato, houvesse uma politização de formação de professores, não só no sentido técnico?

Uma questão difícil. Eu acho que tem um campo, pegando todas as nossas áreas, pesquisa, ensino e extensão, por exemplo, a pesquisa, na medida em que fomos capazes de produzir um conhecimento que elucide um pouco o que é essa caixa preta, a escola brasileira, a gente pouco sabe o que se passa lá. Produzem-se muitos estudos sobre documentos etc, e muito poucos estudos sobre a cultura escolar. À medida que nós fomos capazes de produzir isto, ele tem potencial de impacto na formação de professores e no estabelecimento de diretrizes. Nós temos uma presença bastante intensa nos cursos de cultura e extensão, parecendo-me um inequívoco compromisso da Faculdade de Educação com os ideais de uma escola pública, isto transparece nas no ensino, nas nossas pesquisas. Eu defendo a expansão das Instituições Superiores Públicas na formação dos licenciados, na verdade sou contrário à existência em qualquer nível

de escolas privadas e, sobretudo, na formação de professores. Cabe ao poder público criar alternativas presenciais de formação de professores, não só numérico, e sim de compromisso, tratando-se da relevância pública. Vou dar um exemplo fora da nossa área, a formação de uma elite comprometida com pesquisas sobre doenças infectocontagiosas, moléstias tropicais, pode ter um impacto público fenomenal. Por um lado, temos de ter instituições como a USP e a UNICAMP que fazem pesquisa de ponta, produzem algo, às vezes, até numericamente pequeno, a palavra não é bem vinda, mas vou usar, forma uma elite comprometida com os ideais públicos da educação e, ao mesmo tempo, uma formação intensa e de massa de professores em Instituições Públicas. São duas tarefas, a meu ver diferentes. Isto é um dogma, quando eu falo isto aqui dentro as pessoas ficam com o cabelo em pé. Eu posso formar bons professores fora da universidade esquema USP e UNICAMP. Posso, posso. Não posso formar maus professores.

Professor, gostaria de que o senhor desse em linhas gerais o organograma das várias instâncias que organizam as Licenciaturas da USP.

Ele já está em funcionamento, há coisas aqui e acolá para serem aperfeiçadas, mas está configurado. Já foi formada a Comissão Permanente das Licenciaturas, um órgão ligado à Pró-Reitoria de Graduação. **Que é a CIL?** Comissão Interunidades de Licenciatura. Em cada uma das unidades as COCs (Comissões de Acompanhamento de Curso) que estão em diálogo com esta Comissão Central, a CIL. Aqui, na Faculdade de Educação, há a COC Licenciatura [CAL]. Do ponto de vista da organização está assim formulado, você tem a idéia de um organismo central que tem representantes que se encontram na CIL. Não sei como está funcionando, logo após ter fechado o documento, eu me afastei. **Quando foi fechado o documento, foi extinta a Comissão Permanente de Formação de Professores?** A Comissão da reforma e inaugurada a CIL, exigindo a nomeação de novos representantes e, à época, já era a professora Selma Garrido, Pró-Reitora de graduação, que optou por nomear o professor Nélcio Bizo e não a mim, perfeitamente compreensível graças a profundas divergências que temos com relação à formação de professores.

No que tange ao currículo, o que fica para a Faculdade de Educação e para os Institutos e demais Faculdades em termos de disciplinas?

À Faculdade de Educação cabe uma disciplina inicial de Introdução aos Estudos da Educação, oferecida com diferentes enfoques sociológico, histórico e filosófico, abrindo-se turmas pelo Departamento de Filosofia da Educação. **Psicologia entra aí?** Entra como a 2ª disciplina, tendo dois programas distintos, eletivos para os alunos. Eles têm de fazer 1 disciplina de Introdução aos Estudos da Educação, podendo escolher o enfoque, inclusive, disciplinas oferecidas por outros Departamentos. O POEB [Política e Organização da Educação Básica], aí sim o programa modificado. Didática e Metodologia de Ensino. Os Estágios $\frac{3}{4}$ deles são de responsabilidade da Faculdade de Educação, distribuídos ao longo das disciplinas Psicologia até Metodologia de Ensino; $\frac{1}{4}$ é feito na unidade de origem. **Os documentos oficiais nortearam isso?** Não. A gente fez a nossa proposta e encaixou lá. A única alteração substancial foram o número de horas de prática de ensino como componente curricular e de estágio supervisionado.

Aproveitando o gancho, como posso entender a lógica de formulação de uma política de formação da USP e a autonomia da Universidade?

Muito sinceramente a gente funcionou na seguinte lógica. Qual o projeto que a gente quer? E a gente fez. Quais as exigências legais? Encaixa aqui dentro. Então, por exemplo, Prática de Ensino como componente curricular. A gente deu uma interpretação para isto, e distribuímos as disciplinas. Você olha: não foge! Agora nada do que foi normatizado pelo Conselho foi aplicado, só foi encaixado no que a gente queria. Eles dizem que prática de ensino é qualquer atividade que tenha a prática escolar como foco de observação. Então, minha disciplina é. Agora, eu continuo lendo os textos da Hanna Arendt com os meus alunos. Não mudei nada, eu chamo isto de prática. Aplicamos o nome. A única coisa foi o aumento das horas de estágios supervisionado: uma disciplina chamada unidade de estágio, escolas campo de apoio, em decorrência da legislação. Sem ser em confronto com esta última, a universidade tem de pensar o que ela quer.

Salvo engano, a relação que as universidades públicas estabelecem com o Conselho Estadual de Educação nem sempre é um mar de rosa?

E esta ambiguidade que as públicas estaduais, porque a gente se reporta...

RESOLUÇÃO GR nº 38/2003, de 30.05.2003.

Publicada no D.O.E. de 04.06.2003 – Páginas 28 e 29: Dispõe sobre as regras para a realização de estágios acadêmicos pelos alunos de Graduação

O Reitor da Universidade Estadual de Campinas, no uso de suas atribuições legais,
CONSIDERANDO:

- que conforme a Lei nº 6.494/77, “os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com seus currículos, programas e calendários escolares”;
- que o Decreto nº 87.497/82, que regulamentou a legislação citada no item anterior, estabelece que as instituições de ensino devem regular a matéria em relação à inserção do estágio na programação didático-pedagógica e à carga-horária, duração e jornada de estágio, dentre outros;
- que o Decreto nº 87.497/82 também estabelece que “para caracterização e definição do estágio curricular é necessária, entre a instituição de ensino e pessoas jurídicas de direito público e privado, a existência de instrumento jurídico, periodicamente reexaminado, onde estarão acordadas todas as condições de realização daquele estágio, inclusive transferência de recursos à instituição de ensino, quando for o caso”;

RESOLVE:

Artigo 1º - O estágio curricular é uma atividade com finalidade de formação, supervisionada conjuntamente pela Unicamp e pela organização concedente de estágio, podendo ser obrigatório ou não.

§ 1º - São organizações concedentes de estágios as pessoas jurídicas de Direito Público ou Privado e as organizações sociais de interesse público.

§ 2º - Excepcionalmente, a critério da Comissão Central de Graduação - CCG, poderão ser aceitas pessoas físicas como concedentes de estágio desde que sejam profissionais liberais autônomos, devidamente registrados em seus conselhos profissionais e na prefeitura da cidade em que atuam.

§ 3º - A orientação do estágio, em seus aspectos acadêmicos, é realizada exclusivamente pela Unicamp por meio do orientador de estágio, sendo este o responsável acadêmico pelo aluno junto ao Curso de Graduação e designado pela respectiva Comissão de Graduação ou Coordenação de Graduação entre o Corpo Docente da Unidade de Ensino.

§ 4º - A supervisão do estágio pela organização concedente é realizada exclusivamente por meio do supervisor de estágio que é o responsável pelo estagiário junto à concedente de estágio, designado pelo representante da mesma dentre seus profissionais.

Artigo 2º - Os alunos de Graduação da Unicamp somente poderão realizar estágio se essa atividade estiver prevista no Projeto Pedagógico de seu curso como atividade complementar à formação acadêmica do aluno, podendo constar no currículo como disciplina obrigatória ou não, salvo o definido nas disposições transitórias.

Artigo 3º - Para que o estágio seja realizado, é imprescindível que as organizações concedentes de estágios tenham convênio estabelecido com a Unicamp para essa finalidade específica, mesmo no caso de participação de agentes de integração.

§ 1º - No caso de participação de agentes de integração, deve haver convênio específico firmado entre a Unicamp e o agente de integração.

§ 2º - A fim de viabilizar a supervisão, o acompanhamento e a avaliação dos estágios, os convênios estabelecidos entre a Unicamp e os órgãos concedentes de estágio e entre a Unicamp e agentes de integração contemplarão a cobrança de taxas, conforme estabelecido em Deliberação específica, exceto nos casos de instituições públicas de âmbito municipal, estadual e federal, ou de estágio de interesse social, previsto no parágrafo 2º do artigo 3º da Lei 6494/77.

§ 3º - Os convênios serão elaborados em formato previamente aprovado pela Procuradoria Geral da Unicamp.

§ 4º - No caso de a concedente de estágio ser uma pessoa física, o convênio será substituído por um termo de acordo entre o profissional concedente e a Unicamp, com a anuência da coordenação do curso.

Artigo 4º - Para a realização de estágio, haverá a formalização de Termo de Compromisso individual para cada estagiário, assinado por este e pela organização concedente, com a anuência da Coordenação de Graduação do curso do aluno e interveniência do representante da Unicamp.

§ 1º - O Termo de Compromisso será assinado pelo representante responsável pela interveniência da Unicamp sempre antes do início do estágio.

§ 2º - A Unicamp terá apenas um representante responsável pela interveniência da Instituição, designado em Portaria do Gabinete do Reitor.

§ 3º - O Serviço de Apoio ao Estudante - SAE é o órgão gerenciador de estágios na Unicamp.

§ 4º - Aplica-se o disposto neste artigo e seus parágrafos às renovações de Termos de Compromisso.

§ 5º - Os Termos de Compromisso serão elaborados em formato único, previamente aprovado pela Procuradoria Geral da Unicamp.

Artigo 5º - A Coordenação do Curso somente poderá autorizar o estágio quando:

I. o aluno estiver regularmente matriculado em disciplina de seu curso na data da assinatura do Termo de Compromisso;

II. o aluno tiver, no momento da solicitação, CP maior ou igual ao valor estabelecido no programa de estágio do curso; caso não esteja estabelecido, o CP deverá ser maior ou igual a 0,4.

III. o período do estágio não ultrapassar ao trigésimo dia letivo do período subsequente, propiciando a apreciação pela Coordenação do curso de eventual renovação;

IV. o Termo de Compromisso de estágio estiver devidamente acompanhado da descrição das atividades a serem realizadas no estágio;

V. a jornada diária seja de, no máximo, 8 horas;

VI. o horário e o número total de horas semanais para desenvolvimento do estágio seja compatível com a carga horária acadêmica do aluno e com o horário das disciplinas em que o mesmo estiver matriculado no semestre em que o estágio será realizado;

VII. no Termo de Compromisso constar o nome e cargo do supervisor do estágio na organização concedente;

VIII. o Termo de compromisso atender a outras exigências adicionais estabelecidas no Programa de Estágios do curso; e

IX. houver aprovação prévia, pela Comissão de Graduação ou, por sua delegação, pela Coordenação do Curso, das condições de realização de estágio oferecidas pela organização concedente.

Parágrafo único - Em caso de renovação do termo de compromisso, esta autorização só se dará mediante aprovação dos instrumentos de avaliação previstos no artigo 6º.

Artigo 6º - O estágio será avaliado ao final de cada período letivo, pela Comissão de Graduação ou conforme estabelecido no programa de estágio do curso, por meio de:

a) relatório individual elaborado pelo aluno com anuência do supervisor do estágio na organização concedente;

b) questionário de avaliação do estagiário pelo supervisor, disponibilizado pelo SAE; e

c) questionário de avaliação do estágio e da organização concedente pelo aluno, disponibilizado pelo SAE.

Artigo 7º - O programa de estágios de cada curso deverá ser proposto pela respectiva Comissão de Graduação e aprovado pelas Congregações das Unidades responsáveis pelo mesmo.

Parágrafo único - Obrigatoriamente, o programa de estágio deve estabelecer: CP mínimo, carga horária semanal máxima (podendo haver diferenciação para períodos letivos e não-letivos), descrição das atividades válidas para estágio e critérios para elaboração e avaliação do relatório de estágio.

Artigo 8º - Esta Resolução entrará em vigor 120 (cento e vinte) dias a partir da data de sua assinatura, ficando revogadas a Portaria GR 87/98 e demais disposições em contrário.

Disposições Transitórias

Artigo 1º - Após a entrada em vigor da presente Resolução, todos os convênios em andamento, firmados para a finalidade de estágio, deverão atender integralmente à presente Resolução, no prazo máximo de um ano.

Parágrafo único - Os Convênios assinados no período de que trata o Artigo 8º desta Resolução, terão, excepcionalmente, validade de, no máximo, um ano.

Disposições Finais

Artigo 1º - Os alunos de Graduação da Unicamp poderão realizar estágio se essa atividade for proposta pela Comissão de Graduação do curso e aprovada por Deliberação das Congregações responsáveis pelo mesmo. Essa aprovação será válida até a próxima renovação de reconhecimento do curso junto ao CEE quando, então, o estágio deverá estar previsto no Projeto Pedagógico do curso.

Artigo 2º - Até a data da entrada em vigor da presente Resolução, deverão ser adotadas as seguintes providências:

I - os modelos de convênio e de termo de compromisso deverão ser modificados, de modo a contemplar as regras aprovadas;

II - as organizações concedentes deverão ser comunicadas das mudanças ocorridas;

III - o modelo de termo de acordo a ser celebrado com profissionais liberais deverá ser elaborado;

IV - o manual de Estágio deverá ser divulgado para todos os alunos de Graduação da Unicamp.

Artigo 3º - Após a entrada em vigor da presente Resolução, será providenciado pelo SAE, a revisão dos termos de compromisso anteriormente assinados.

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", 30 de maio de 2003.

CARLOS HENRIQUE DE BRITO CRUZ

Reitor

REGIMENTO INTERNO DA SUBCOMISSÃO PERMANENTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA CCG - UNICAMP

Deliberação CCG-Nº 22/2004 - 156ª Reunião – 06.05.2004

TÍTULO

I

Da Subcomissão Permanente de Formação de Professores da Comissão Central de Graduação e seus fins

Artigo 1º. A Subcomissão Permanente de Formação de Professores da Comissão Central de Graduação foi criada pela Deliberação CONSU-A-36, de 16-12-2003, e tem como finalidade prover a Universidade de subsídios no que diz respeito à Política de Formação de Professores.

TÍTULO II

Da Composição da Subcomissão Permanente de Formação de Professores

Artigo 2º. A Subcomissão Permanente de Formação de Professores terá a seguinte composição:

- I. Presidente e Vice-Presidente;
- II. Todos os coordenadores de graduação dos cursos de formação de professores;
- III. Um representante discente dentre os respectivos representantes na Comissão Central de Graduação.

TÍTULO III

Das Atribuições da Subcomissão Permanente de Formação de Professores

Artigo 3º. A Subcomissão tem as seguintes atribuições:

- I. Atuar como fórum de discussão e articulação da política de formação de professores na Unicamp;
- II. Estabelecer parâmetros que orientem as análises das proposições curriculares dos diferentes cursos de Formação de Professores da Unicamp;
- III. Analisar a pertinência e consistência acadêmica dos diferentes projetos pedagógicos dos cursos de Formação de Professores, assim como zelar pela cooperação entre eles;
- IV. Acompanhar o desenvolvimento das atividades de ensino de cada curso, de acordo com os respectivos projetos, pedagógicos, fornecendo subsídios para Coordenações e Comissões de Graduação no que concerne à constante avaliação de suas proposições curriculares;
- V. Produzir informações relativas aos cursos de Formação de Professores da Unicamp.

TÍTULO IV

Do Funcionamento da Subcomissão

CAPÍTULO I – Das Reuniões

Artigo 4º. A Subcomissão se reunirá conforme calendário acordado entre seus membros. No mínimo, haverá uma reunião ordinária por semestre.

Artigo 5º. As reuniões serão presididas pelo Presidente da Subcomissão, e auxiliado ou substituído em casos de impedimentos pelo Vice Presidente.

Artigo 6º. As reuniões serão iniciadas com a presença da maioria (metade mais um) de seus membros em exercício.

Parágrafo Único – Não havendo quorum para o início da reunião, o Presidente realizará uma nova chamada decorridos vinte minutos. Persistindo a falta de quorum, será convocada nova reunião, observando o intervalo mínimo de quarenta e oito horas.

CAPÍTULO II – Do Comparecimento

Artigo 7º. A frequência às reuniões da Subcomissão, estabelecida no Calendário, é obrigatória.

§ 1º - As justificativas de ausência e a inclusão de pontos em pauta deverão ser encaminhadas por escrito ao Presidente da Subcomissão, antes do início de cada reunião.

§ 2º - O membro titular impossibilitado de comparecer à reunião deverá notificar o suplente para que o substitua. Em caso de impossibilidade de comparecimento do coordenador e do coordenador associado, e configurada a excepcionalidade, um professor indicado pela coordenação do curso poderá representar o coordenador de graduação, com direito a voz e a voto.

§ 3º - A não representação do Curso em duas reuniões, no ano, implicará em notificação formal ao diretor da respectiva unidade.

§ 4º - A ausência de um Representante Discente a três reuniões consecutivas ou cinco alternadas, sem justificativa, implicará na perda do mandato.

CAPÍTULO III - Do Papel do Presidente e do Vice-Presidente

Artigo 8º. O Presidente tem como atribuições convocar e coordenar as reuniões e encaminhar a quem de direito os resultados das análises e ponderações feitas pela Subcomissão em consonância com suas atribuições.

Artigo 9º. O mandato do Presidente e do Vice-Presidente será de 2 anos, sendo permitida a recondução por igual período.

CAPÍTULO IV - Do Funcionamento Geral das Reuniões

Artigo 10. A convocação para reunião será realizada com antecedência de no mínimo uma (1) semana.

Artigo 11. A Secretaria da Subcomissão distribuirá aos membros, com antecedência, a pauta dos trabalhos, bem como os pareceres e outros documentos essenciais à apreciação dos assuntos ou processos constantes de pauta.

Artigo 12. Qualquer assunto poderá ser incluído na pauta, com antecedência mínima de cinco (5) dias úteis quando solicitado por escrito, por qualquer membro da Subcomissão, junto à Secretaria da Subcomissão.

Artigo 13. No caso específico da apresentação e discussão de matérias que versem sobre as atribuições da subcomissão constantes dos itens III e IV do Artigo 3º deste Regimento, os procedimentos são os seguintes:

a) A documentação que será objeto de apreciação, análise, discussão e emissão de parecer pela Subcomissão deverá ser encaminhada à CCG pela Unidade interessada,

b) A Subcomissão poderá também apreciar e analisar documentação encaminhada por qualquer um de seus membros.

c) Na reunião prevista, a plenária da Subcomissão designa um Relator para avaliar a documentação.

d) Em uma outra reunião, o Relator apresenta aos membros da Subcomissão seu parecer, que será discutido, votado e encaminhado à CCG pela Presidência da Subcomissão. Parágrafo único - recomenda-se que a documentação em questão seja apresentada pelo coordenador do respectivo curso em uma reunião da Subcomissão. Nesta situação, serão convidados a participar da reunião os membros da comissão de graduação do curso em questão, assim como o coordenador associado.

Artigo 14. Os resultados das análises e ponderações feitas em reunião da Subcomissão serão obtidos mediante votação e, após, encaminhados no formato de Parecer ao Presidente da CCG para as providências necessárias.

CAPÍTULO V – Da Votação

Artigo 15. Só poderá ser votada matéria pertencente à pauta.

Artigo 16. Só se entrará em regime de votação quando o Plenário se sentir suficientemente esclarecido sobre a matéria a ser votada.

Artigo 17. O processo de votação será ativo, no qual o Presidente solicitará que levantem a mão os membros da Subcomissão que forem, na ordem, a favor, contra ou se absterem em relação à proposta. Em cada caso, será feita a contagem de votos e o Presidente proclamará o resultado final da votação.

Artigo 18. Qualquer membro da Subcomissão poderá solicitar que sua declaração de voto conste dos registros.

Artigo 19. O Presidente só terá direito a voto em caso de necessidade de desempate.

Artigo 20. O Vice-Presidente não terá direito a voto, salvo em casos de substituição do Presidente na coordenação das reuniões, e seguindo as condições apontadas no artigo anterior.

Artigo 21. Será considerada aprovada matéria que obtiver a maioria dos votos favoráveis, independentemente do número de abstenções.

CAPÍTULO VI – Dos Registros das Reuniões

Artigo 22 - A Secretaria da Subcomissão lavrará Relatório da Reunião, no qual constarão:

- a) a natureza da reunião, o dia, a hora, o local de sua realização e o nome de quem a presidiu;
- b) nome dos membros da Subcomissão presentes, bem como dos ausentes, consignando, a circunstância de haverem ou não justificado a ausência;
- c) a pauta da reunião;
- d) as conclusões dos pareceres, a síntese dos debates e os resultados de cada matéria ou item, com a respectiva votação;
- e) os votos apresentados por escrito;
- f) as propostas apresentadas por escrito;
- g) as demais ocorrências da reunião.

Parâmetros para Análise e Emissão de Pareceres dos Projetos de Cursos de Formação de Professores.

1. Apresentação

De acordo com seu Regimento Interno, no Artigo 3º, a Subcomissão Permanente de Formação de Professores da CCG tem, dentre outras, as seguintes atribuições: estabelecer parâmetros que orientem as análises das proposições curriculares dos diferentes cursos de Formação de Professores da Unicamp e analisar a pertinência e consistência acadêmica dos diferentes projetos pedagógicos dos cursos de Formação de Professores, assim como zelar pela cooperação entre eles.

Este documento tem como objetivo orientar o trabalho da Subcomissão, no que se refere às duas atribuições acima apontadas, e estabelece parâmetros, gerais e comuns, que até o atual momento são os possíveis de síntese a partir da dinâmica que se estabeleceu nas reuniões, com discussões, consensos e dissensos.

Os parâmetros que este documento estabelece são relacionados aos procedimentos que o Regimento Interno da Subcomissão prevê, para a realização da atribuição de análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores, nos artigos 13 e 14 a seguir reproduzidos.

TÍTULO IV

Do Funcionamento da Subcomissão

CAPÍTULO IV - Do Funcionamento Geral das Reuniões

Artigo 13. No caso específico da apresentação e discussão de matérias que versem sobre as atribuições da subcomissão constantes dos itens III e IV do Artigo 3º deste Regimento, os procedimentos são os seguintes:

- a) A documentação que será objeto de apreciação, análise, discussão e emissão de parecer pela Subcomissão deverá ser encaminhada à CCG pela Unidade interessada.
- b) A Subcomissão poderá também apreciar e analisar documentação encaminhada por qualquer um de seus membros.
- c) Na reunião prevista, a plenária da Subcomissão designa um Relator para avaliar a documentação.
- d) Em uma outra reunião, o Relator apresenta aos membros da Subcomissão seu parecer, que será discutido, votado e encaminhado à CCG pela Presidência da Subcomissão.

Parágrafo único - recomenda-se que a documentação em questão seja apresentada pelo coordenador do respectivo curso em uma reunião da Subcomissão. Nesta situação, serão convidados a participar da reunião os membros da comissão de graduação do curso em questão, assim como o coordenador associado.

Artigo 14. Os resultados das análises e ponderações feitas em reunião da Subcomissão serão obtidos mediante votação e, após, encaminhados no formato de Parecer ao Presidente da CCG para as providências necessárias.

2. Documentação e dinâmica dos trabalhos

A dinâmica do trabalho na Subcomissão prevê a apresentação de uma documentação, a designação de um relator e a emissão de parecer, que será discutido, votado e encaminhado à CCG. Para que a matéria seja apreciada em reunião da Subcomissão, é necessário que conste da **documentação** encaminhada à CCG:

1) *O projeto pedagógico do curso de formação de professores*, em que constem, no mínimo, os seguintes itens, independentemente da forma como são apresentados:

- a) Histórico e justificativa da proposta.
- b) Características das parcerias acadêmicas do curso.
- c) Características do profissional a ser formado.
- d) Organização curricular detalhada, incluindo, além da grade curricular e da carga horária total do curso, uma apresentação dos diferentes campos de conhecimentos, da proposta de inserção das 400 horas de práticas e das 400 horas de estágio profissional supervisionado;

2) Manifestações das Congregações das unidades envolvidas no Projeto do Curso de Formação de Professores, se as houver.

* Caberá à Presidência da Subcomissão a conferência da documentação do Projeto para sua inclusão em pauta de reunião.

3. Parâmetros de análise

A emissão do parecer se dará conforme prevê o artigo 13 do regimento e deverá contemplar os seguintes aspectos:

- 1. Características Gerais do Projeto de Curso de Formação de professores e sua adequação às normas vigentes.
- 2. Características do profissional a ser formado.

3. Articulação entre diferentes unidades acadêmicas no projeto de formação (gestão, campos de conhecimento, oferecimento de disciplinas)
4. Características da estrutura curricular e dos percursos de formação dos alunos.
5. Integração com outros cursos de formação de professores.
6. Relações entre teorias e práticas, ensino e pesquisa, no curso.
7. Características das atividades práticas e dos estágios profissionais (experiências educacionais em escolas e outros locais).

Aprovado pela Subcomissão Permanente de Formação de Professores – reunião realizada em 19.08.2004

A MINUTA PRELIMINAR DA COMISSÃO DE ESTÁGIO, SERÁ TRANSCRITA ABAIXO, NA ÍNTEGRA.

REGIMENTO INTERNO DA COMISSÃO DE ESTÁGIOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sobre a natureza e o funcionamento dos estágios curriculares:

Art. 1 – são compreendidas como atividades de estágio, atividades de imersão no campo de trabalho, que propiciem ao professor em formação o contato com experiências, práticas e conhecimentos de natureza profissional, ou seja: que tenham uma relação com as possibilidades de atuação do futuro professor.

Art. 2 – conforme previsto nas diretrizes Curriculares para Formação de Professores definidas pelo Conselho Nacional de Educação, as atividades de estágio deverão se iniciar no currículo a partir da segunda metade do curso de formação, compreendendo carga horária de 400 horas, Parágrafo 1 – no desenvolvimento dos currículos de licenciatura da Universidade, em responsabilidade, co-responsabilidade ou parceria acadêmica, a Faculdade de Educação se encarrega de metade da carga horária designada, no interior da qual, desenvolverá seu Projeto de Estágio.

Art. 3 – os estágios são atividades que permeiam todo o processo curricular de formação, contando com a participação de todos os espaços de formação da Faculdade, representados pelos departamentos.

Parágrafo 1 – cada departamento participará do projeto de Estágios da Faculdade, com pelo menos XX horas de supervisão, no semestre, seja em cursos de Pedagogia ou de Licenciaturas.

Art. 4 – A Comissão de Estágios da Faculdade de Educação é constituída por:

- Uma coordenação compartilhada.
- Um (a) representante docente de cada departamento.
- Um (a) representante discente de Pedagogia
- Um (a) representante discente da licenciatura integrada de Química e Física.
- Um (a) representante discente dos cursos de licenciatura da Universidade.
- Quatro representantes dos convênios firmados com campos de estágio.

Parágrafo 1 – A coordenação compartilhada é constituída pelos coordenadores associados de pedagogia e licenciatura da Faculdade.

Parágrafo 2 – Os representantes docentes são indicados pelos departamentos por um período de dois anos, com homologação da indicação pela Congregação.

Parágrafo 3 – Os representantes discentes são indicados pelos centros acadêmicos ou DCE, por um período de dois anos.

Parágrafo – 4 Os representantes de convênios são indicados pelo coordenador de estágios, levando-se em conta os seguintes critérios:

- o representante ocupa cargo no campo de estágio, relacionando com atividades didático-pedagógicas: professor, coordenador, orientador pedagógico, diretor, supervisor de ensino, coordenador de museu, membro de ONG, ou qualquer outra função dessa natureza que se ocupe de espaços educativos no campo de estágios;

- a intensidade de participação do referido campo serão escolhidos de acordo com espaço educativo que eles representam, na seguinte ordem: escola pública, escola particular, outros espaços (museus, bibliotecas, ONG's, etc.)

Sobre as atribuições da comissão de estágios

Art. 5 – Compete à Comissão de Estágios:

- elaborar, desenvolver e avaliar o projeto de estágios da Faculdade de Educação para os currículos de Formação de Professores da Universidade, nos cursos de Pedagogia e Licenciatura;
- firmar e coordenar os convênios entre a Faculdade e os campos de estágios, sejam eles, escolas, museus, ONG's ou outros espaços educativos;
- administrar junto às coordenações de Pedagogia e de Licenciaturas a atribuição de atividades de supervisão aos docentes da Faculdade;
- subsidiar os docentes envolvidos em atividades de supervisão e, assuntos relacionados a participação e avaliação dos alunos/estagiários.

Art. 6 – Compete à coordenação da Comissão de Estágios:

- coordenar os trabalhos referentes a elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto de estágio da Faculdade de Educação;
 - convocar e presidir as reuniões da Comissão de Estágios;
 - representar a Comissão de Estágios da Faculdade de Educação em outras instâncias da Universidade, bem como em âmbito externo;
- Assinar convênios de estágios em nome da Faculdade de Educação.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PLANO INTEGRADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP

O PLANINFO - Plano Integrado de Formação de Professores da Unicamp - foi desenvolvido por uma comissão de docentes da Faculdade de Educação, retirada por ocasião da realização do Seminário da FE, em dezembro de 2002 e aprovada em congregação. Ao longo destes meses, a comissão foi se remodelando, sendo atualmente composta pelos seguintes docentes: Angela Soligo, Antonio Carlos Amorim, Antonio Miguel, Elizabeth Mercuri, Maria do Carmo Martins, Marcia Strazzacappa, Maria Inês Petrucci e Helena Freitas.

Lembramos que o referido texto teve como documentos norteadores as Diretrizes para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, nível superior, curso de licenciatura, graduação plena; os Pareceres CNE - Conselho Nacional de Educação (sobretudo os números 09, 21, 27 e 28/2001) sobre duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica; o Diagnóstico de avaliação dos cursos de licenciatura realizado em parceria com os institutos da universidade ao longo dos anos 2000-2001; os textos produzidos para o Fórum e Seminário da FE; o Manual do aluno da UNICAMP; a pesquisa sobre alunos egressos e as avaliações das disciplinas realizadas ao final de cada semestre letivo.

O PLANINFO vem sendo amplamente discutido tanto dentro da Faculdade de Educação quanto no conjunto da Universidade. A última reunião para discussão do documento aconteceu no dia 04 de julho p.p., na sala do CONSU, na Reitoria e contou com a presença dos diretores, coordenadores e coordenadores associados das unidades (Faculdades e Institutos) que possuem a modalidade licenciatura, além do professor Boldrini, Pró-Reitor de Graduação.

No último dia 01, a Comissão do PLANINFO reuniu-se com a Direção da Faculdade para avaliar as tendências até o momento observadas nas leituras do Plano e as possibilidades emergentes de encaminhamento. Estiveram presentes nessa reunião: a diretora Águeda Bittencourt, o diretor associado Jorge Megid Neto, Angela Soligo, Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Maria do Carmo Martins, Marcia Strazzacappa, Maria Inês Petrucci e Helena Freitas.

Nessa reunião, foi possível avaliar que o PLANINFO, de certa forma, vem cumprindo seu papel principal de "suscitador" de reflexões, pois as discussões até então realizadas provocaram um amplo movimento seja de professores, seja de grupos de pesquisa, no redimensionamento de pontos de vista, assim como no exercício da criatividade. No âmbito da Faculdade de Educação, desde a década de 70, já havia um consenso quanto à necessidade de mudança da estrutura dos cursos de formação de professores. O presente texto do PLANINFO nos convida a pensar o curso de formação de professores de uma forma diferenciada. Precisamos pensar na estrutura que temos e analisar o que queremos, num movimento utópico de sonhar o que hoje nos parece ideal.

Fazendo esse exercício de reflexão, sistematizamos os principais pontos inovadores (e que parecem ser já consensuais na Faculdade) da proposta do Plano, para subsidiar novamente as discussões a serem desenvolvidas sobre ele, no interior dos departamentos. São eles:

1 - os cursos de formação de professores (licenciaturas) poderão ter atividades de formação/componentes curriculares na área de Educação desde o primeiro ano do curso, desde o ingresso na universidade, rompendo com o tradicional modelo 3+1 de licenciatura.

2 - as atividades de estágio curricular obrigatório (400 horas) podem ser compartilhadas com as demais unidades de ensino, (Faculdades e Institutos) sendo sua supervisão igualmente compartilhada.

3 - é necessária a criação de uma comissão de estágio responsável pela sua gestão (Universidade e campos de estágio). A supervisão continua a cargo dos docentes dos diferentes departamentos da FE e das demais unidades.

4- as atividades de formação/componentes curriculares, poderão ser compostas pelas horas em sala de aula, com o professor, acrescida de horas de estudos/trabalhos do aluno.

5 - a composição de um Núcleo Comum de Formação de Professores (Núcleo A) com 8 disciplinas gerais e comuns a todos os cursos de formação de professores (Licenciaturas e Pedagogia). Cada disciplina seria de responsabilidade de um departamento ou área.

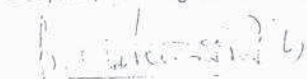
Tendo em vista tais pontos, que consideramos hoje, cruciais para estabelecermos as bases de nossa proposta de formação de professores, e que são produtos das reflexões e embates travados até o momento no processo de socialização dos princípios norteadores do PLANINFO, vislumbramos agora o alcance de novas etapas no processo de construção coletiva do Plano na Faculdade.

Ao avançarmos na direção dessas novas etapas, sentimos a necessidade de entrar em contato com as propostas dos departamentos no que se refere à sua participação no âmbito dos componentes curriculares a serem apontados na perspectiva do novo plano para formação de professores. Por isso, vimos através desse documento, solicitar aos departamentos que apontem/sugiram um componente curricular/disciplina que poderia estar sendo oferecido(a) dentro do Núcleo A, que como já consideramos, envolveria um conjunto de atividades que seriam comuns a todos os cursos de formação docente.

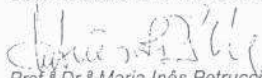
Certas de podermos contar com a colaboração de todos, aguardamos as manifestações dos departamentos, para que possamos dar continuidade a essa tessitura coletiva em torno de um objeto em comum, que é a formação de professores pensada pelos docentes da Faculdade de Educação. Nessa trama, acreditamos que o consenso e o dissenso são movimentos indispensáveis para a manutenção do caráter coletivo de elaboração do PLANINFO.

Aproveitamos para renovar os nossos protestos da mais elevada estima e consideração.

Campinas, 04 de agosto de 2003.



Prof.^a Dr.^a Márcia Maria Strazzacappa Hernández
Coordenadora das Licenciaturas



Prof.^a Dr.^a Maria Inês Petrucci
Coordenadora Ass. das Licenciaturas



Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Martins
Coordenadora da Pedagogia



Prof.^a Dr.^a Ângela Soligo
Coordenadora Ass. da Pedagogia

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PLANO INTEGRADO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP

1. O Plano Integrado de Formação de Professores da Unicamp (PLANINFO) – que integra em um só e mesmo plano a formação de professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em suas diferentes áreas específicas – é de responsabilidade da Faculdade de Educação, à qual compete não apenas emitir diplomas em suas diferentes modalidades mas, sobretudo, definir a estrutura, a filosofia e os princípios orientadores sobre os quais tal formação deverá se assentar, conjuntamente às demais unidades acadêmicas que deverão participar desse processo de formação, definir a extensão, a natureza e as formas em que se dará essa participação.
2. Independentemente da forma de entrada dos alunos no vestibular (para cursos exclusivos de Licenciatura, para Cursos Integrados, Curso, Curso de Bacharelado e Licenciatura – diurnos ou noturnos), para obter o diploma de professor o aluno deverá realizar e concluir o PLANINFO.
3. O PLANINFO não deverá ser concebido como uma complementação pedagógica de cursos de bacharelado, e nem os diferentes bacharelados, necessariamente, como complementos da formação pedagógica em cada área específica. Bacharelados e Licenciaturas deverão ser concebidos como cursos distintos, com objetivos específicos, ainda que possam compartilhar um núcleo comum de disciplinas.
4. O PLANINFO deverá assentar-se em uma **estrutura comum** composta por 4 núcleos, cada um deles contendo um determinado número de **atividades de formação** cuja temática e natureza permanecem comum em dois desses núcleos (A e D), e se diversificam nos outros dois (B e C) em função das atuais 20 diferentes modalidades em que se diversifica a formação de professores na UNICAMP.
5. Entende-se por **atividades de formação** tanto as atividades curriculares teóricas ou teórico-práticas quanto as demais atividades curriculares que estejam associadas ao desenvolvimento de projetos comunitários, de extensão e/ou de pesquisa, aqui categorizadas como 'atividades práticas de formação'. Todas as atividades de formação deverão estar sob a responsabilidade de um ou mais docentes. Entende-se por 'atividades teóricas de formação' aquelas cujo desenvolvimento limita-se ao estudo, reflexão, investigação e problematização do conhecimento com base em leituras, análise e discussão de textos de quaisquer natureza, por parte de alunos e docentes, estudo este realizado sob uma dinâmica de aula centrada na exposição por parte do professor e/ou dos alunos, ou ainda centrada na discussão coletiva e produção interativa do conhecimento. Entende-se por 'atividades teórico-práticas de formação' aquelas para cujo desenvolvimento se requer, além dos procedimentos



presentes em uma atividade teórica de formação, do modo como é aqui concebida, expedientes de outra natureza tais como: atividades de estudo ou pesquisa a serem desenvolvidas parcialmente em outras instituições; atividades de sala de aula que requerem a utilização, construção, manipulação e/ou exploração de materiais de quaisquer natureza (vídeos, computadores, softwares, objetos eletro-eletrônicos, instrumentos científicos, materiais de laboratório, materiais de manipulação, livros didáticos e documentos antigos, textos literários, textos legais, textos de jornais e revistas, diários de campo, etc.), a serem utilizados com finalidades pedagógicas. Além disso, a dinâmica das atividades teórico-práticas de formação geralmente está centrada na produção do conhecimento em sala de aula a partir da análise e problematização de atividades individuais e/ou coletivas de investigação realizadas pelos estudantes em sala de aula e/ou em outras instituições. Entende-se, finalmente, por 'atividades práticas de formação' todas as atividades curriculares nas quais ocorra um envolvimento efetivo dos estudantes ao nível da docência, pesquisa ou extensão, atividades estas, na maioria dos casos, preponderantemente desenvolvidas em campos institucionais externos às unidades acadêmicas responsáveis pela formação. A noção de atividade de formação está, portanto, centrada nas diferentes formas de abordagem das temáticas que integram o currículo e não na natureza e/ou complexidade da própria temática. Tal noção independe também da natureza da especificidade dessas temáticas e pode, portanto, aplicar-se a quaisquer delas. Desse modo, as diferentes modalidades de atividades de formação (teóricas, teórico-práticas e práticas) podem se manifestar nas atividades de formação presentes em quaisquer dos quatro núcleos que compõem a estrutura do PLANINFO, os quais encontram-se descritos no item 7.

6. Nas atividades de formação sobre responsabilidade da FE, de caráter teórico, teórico-prático e prático, recomenda-se que as turmas não excedam, respectivamente, os totais de 50, 40 e 20 alunos por classe; devendo ser abertas tantas turmas de uma mesma atividade quantas forem necessárias, a fim de que tais números não sejam excedidos.
7. Tal estrutura deve contemplar: a) um núcleo obrigatório - e comum às diferentes modalidades - composto de atividades de formação cuja especificidade temática é definida pela natureza do campo científico-profissional da Educação; b) um núcleo obrigatório - e diversificado para as diferentes modalidades - composto de atividades de formação cuja especificidade temática é definida na interação entre o campo científico-profissional da Educação e os dos demais campos de conhecimento associados aos diferentes Cursos de Licenciatura; c) um núcleo diversificado - para as diferentes modalidades - composto de atividades de formação cuja especificidade temática é definida exclusivamente pela natureza dos diferentes campos de conhecimento associados aos diferentes Cursos de Licenciatura; d) um núcleo de atividades culturais de formação eleitas pelo estudante dentre quaisquer disciplinas oferecidas pela UNICAMP.



8. No PLANINFO, o estudante deverá perfazer, no mínimo, 2800 horas. Dessas, 480 horas (8 atividades de formação de 60 horas) deverão estar alocadas no núcleo A, 240 horas (4 atividades de formação de 60 horas) no núcleo B, 1440 horas (24 atividades de formação) no núcleo C, 240 horas (4 atividades de formação) no núcleo D e 400 horas a estágio profissionalizante (também concebido como atividade de formação). Considerando a carga horária mínima proposta, de 2800 horas, e atividades de formação organizadas em 60 horas, apresentamos a seguir uma possível distribuição das atividades dos quatro diferentes núcleos em oito semestres letivos.

Quadro 1: Distribuição das Atividades dos Diferentes Núcleos, por Semestre

Núcleos de Atividades	SEMESTRES								
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
A	1	1	1	1	1	1	1	1	
B	1	-	1	-	1	-	1	-	
C	3	3	3	3	3	3	3	3	
D	-	1	-	1	-	1	-	1	
Total de Atividades	5	5	5	5	5	5	5	5	
Total de horas	300	300	300	300	300	300	300	300	2400
Estágio	400 horas								2800

9. No caso das atividades de formação de natureza prática ou teórico-prática, o número de horas cumpridas pelo estudante poderá exceder o número de horas que realizará com acompanhamento presencial do professor.
10. A forma de percurso do estudante em tal estrutura curricular de atividades não deverá estar definida no sentido a - b - c - d ou em qualquer outro. Ao contrário, as atividades dos 4 núcleos deverão fazer-se presentes ao longo do processo de formação, e não concentrar-se em seu início ou final. Falaremos aqui em 'formas de percurso', no plural, para se ressaltar o fato de ser desejável a existência e convivência com várias alternativas nesse sentido. Tais 'formas de percurso', entretanto, não deverão ser tantas quantas forem os estudantes matriculados no PLANINFO, o que o inviabilizaria, na prática, sob o ponto de vista administrativo, mas tantas quantas forem os Cursos diferenciados de formação de professores que deverão ser administradas pela FE. No presente momento, tais Cursos somam 20 e



acham-se discriminados ao final deste item. Sugere-se, ainda, que o estabelecimento de tais formas diferenciadas de percurso, bem como o de pré-requisitos entre a rede de atividades de formação de cada núcleo (ou de um núcleo para outro) e a diferenciação entre disciplinas obrigatórias e eletivas constituam objetos de negociação com as demais unidades que deverão participar, conjuntamente à FE, do PLANINFO, desde que os seguintes critérios sejam respeitados: a) o de não concentração de disciplinas dos núcleos A, B e D no final do percurso, isto é, o de distribuição das disciplinas desses núcleos ao longo de todos os semestres; b) o de distribuição das 400 horas de estágio ao longo de toda a formação; c) o de vinculação das 400 horas de estágio aos núcleos A, B, C e D do PLANINFO.

Relação de Cursos de Licenciatura da UNICAMP
Licenciatura integrada química-física (56)*
Matemática (01) (29)*
Biologia (06) (46)*
Letras (07) (57)*
Química (05)
Física (04)
Educ. Física (27) (45)
História (19) (44)*
Filosofia (30)
Ciências sociais (16)
Geografia (55)**
Enfermagem (21)
Dança (23)
Educação artística (25)

* noturnos e exclusivamente de licenciatura;

** noturno bacharelado e licenciatura

11. As atividades de estágio profissionalizante devem contemplar uma gama variada de possibilidades ligadas à pesquisa, à extensão e à educação formal e não formal e podem ser realizadas em diferentes espaços institucionais que não o da FE-UNICAMP. Um espaço institucional que deverá, porém, ser valorizado é o escolar e, nele, a valorização das atividades de exercício efetivo da docência. As 400 horas de estágio profissionalizante deverão, portanto, ser compostas de modo a contemplar relações com as atividades de formação dos núcleos A, B e D. Experiências de trabalho coletivo e multidisciplinar constituem opções a serem consideradas. As atividades de estágio deverão ser coordenadas pela Coordenadoria Administrativa de Formação e Docência da Faculdade de Educação (CAFORD-FE) – cuja constituição, composição e funções acham-se discriminadas nos itens 15 e 17 – e ser supervisionadas por equipes de docentes cuja composição varia em



função da natureza da atividade que, em cada momento da formação deverá associar-se a um dos núcleos A, B e D do PLANINFO.

12. As atividades de formação, de quaisquer núcleos, que deverão compor o quadro curricular do PLANINFO poderão também estar alocadas em outras unidades acadêmicas que não a FE, desde que contemplem os objetivos do processo de formação presentes no PLANINFO, sejam estabelecidas em comum acordo no processo de construção da organização curricular do PLANINFO e possam ser ofertadas com a regularidade que o Plano requer.
13. A atuação dos docentes da FE nas atividades de formação deverá ocorrer nos núcleos A, B e/ou D da estrutura curricular do PLANINFO. Os docentes de outras unidades acadêmicas da Universidade responsáveis pelo núcleo C, poderão atuar também nos núcleos A, B e/ou D desde que assegurados os princípios de gestão e organização curricular definidos em conjunto.
14. Segue-se, a título de exemplo, um conjunto de atividades de formação dentre as quais poderiam ser eleitas as que deveriam compor cada um dos núcleos integrantes do PLANINFO:

Núcleo A

- Políticas Públicas federais, estaduais e municipais relativas à Educação Infantil e aos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil
- Gestão Escolar: fundamentos teóricos e prática
- Teorias Pedagógicas na história
- Escola, Cultura e Sociedade
- Escola, Cultura, Cognição e Afetividade
- Educação Escolar, Ética e Relações de poder
- As disciplinas escolares na história (História das disciplinas escolares)
- Educação em espaços virtuais
- Organização do Trabalho Escolar (Educação Escolar, Currículo e Planejamento)
- Teorias Psicológicas relativas ao ensino e à aprendizagem: constituição e caracterização
- A multiplicidade de espaços educativos no mundo contemporâneo.
- Educação e Teorias do Conhecimento
- Problemas e Tendências da Educação Brasileira Contemporânea
- Educação Escolar e Avaliação
- Metodologia da Pesquisa em Educação
- Educação e Imagem
- Educação e Diversidade Cultural

Núcleo B



- Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica em (Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, História, Dança, Enfermagem, Geografia, etc.) I, II e III
- Iniciação à Prática de Investigação em (Educação Matemática, Educação Científica, Educação Artística, Educação Lingüística e Literária, Educação em Enfermagem, etc.)
- História e Filosofia da (Educação Matemática Escolar, Educação Científica Escolar, Educação Artística Escolar, Educação Escolar da Língua Portuguesa, Leitura e da Educação Literária Escolar, Educação Física Escolar, ...) ou....Educação Matemática Escolar: sua história e filosofia e nomes análogos para outras disciplinas escolares.

Núcleo C

- As atividades de formação constantes do Núcleo C, bem como os pré-requisitos que entre elas deverão subsistir, serão definidos conjuntamente com os Institutos.

Núcleo D

- Tecnologias Informáticas no mundo contemporâneo
- A cultura científica no mundo contemporâneo
- Cultura artística e Trabalho Docente
- História da Arte
- História do Cinema
- Teatro, Educação e Trabalho docente
- Trabalho docente e recursos fonoaudiológicos
- Biblioteca escolar e trabalho docente
- Trabalho Docente, profissionalização e sindicalização
- Economia, Política e Educação
- Educação, Corpo e Arte.
- Educação, Trabalho e Cidadania
- Quaisquer outras disciplinas oferecidas pela UNICAMP

Proposta de Encaminhamento das Discussões do PLANINFO

1. Divulgação, Análise e Manifestações na FE

- Encaminhamento para Direção/Congregação – Divulgação; Aprovação de Calendário; Indicação de Comissão de acompanhamento do processo (02 de maio).
- Análise e manifestação das várias instâncias: departamentos, áreas temáticas, CAP, individuais, etc.
- Encaminhamento das manifestações, por escrito, à Direção da FE (até 25 de maio de 2003)



2. Seminário da Faculdade de Educação (29 de maio)

Na primeira parte do Seminário (ou no primeiro dia do Seminário) haverá a formação de Grupos de Trabalho que se responsabilizarão por analisar e discutir as manifestações escritas das diferentes instâncias, tendo como referência o documento original do PLANINFO. Essa análise e discussão deverá produzir e encaminhar, para a discussão coletiva que deverá suceder as discussões nos grupos, um documento contendo TODOS os pontos de divergência e TODOS os de convergência em relação aos princípios do PLANINFO que tenham se manifestado nos documentos analisados, bem como outros pontos que deveriam ter sido contemplados pelo Plano, mas não o foram. Além disso, tal documento deverá destacar os diferentes argumentos apresentados pelos pontos de vista divergentes ou convergentes, bem como apontar para uma possível solução negociada em relação a eles entre os membros do grupo de discussão.

Na segunda parte do Seminário deverá ocorrer a apresentação e a discussão coletiva dos documentos produzidos pelos diferentes grupos. A plenária deverá propor novas saídas para os princípios geradores de conflitos e, com base nessas propostas, a Comissão de Acompanhamento deverá elaborar uma nova versão do PLANINFO, até 5 de junho de 2003.

3. Discussão da nova versão do PLANINFO em instâncias externas à FE.

- Apresentação para as Comissões de Licenciatura e de Pedagogia – 04 de junho (reunião ordinária da CL)
- Apresentação nas Unidades para discussão – mês de junho/julho/agosto.
- Apresentação na Subcomissão de Formação de Professores da CCG – junho
- Discussão nas Comissões de Licenciatura e de Pedagogia, nos Departamentos e nas Áreas Temáticas – junho/julho.

II. Detalhamento dos princípios orientadores do PLANINFO para cada um dos Cursos de Licenciatura (julho a outubro de 2003)

III. Apresentação das 20 versões detalhadas do PLANINFO para a Congregação da FE e das demais Unidades – outubro de 2003.

OBS: Data limite para aprovação pela CCG - abril de 2004



ENTREVISTAS UNICAMP

Entrevista 1

Prof^a. Eloísa Mattos Hoffling*, Departamento de Ciências Sociais na Educação, Faculdade de Educação da UNICAMP.

Estou aqui com a professora Eloísa de Mattos Höfling, da Faculdade de Educação. Primeiramente, gostaria de agradecê-la pela oportunidade desta entrevista, e perguntar-lhe como percebe ou avalia a sua participação na licenciatura da UNICAMP.

Bom... A minha participação na licenciatura, junto ao Instituto de Filosofia, Ciências e Letras [Humanas], ela data desde os primeiros cursos de licenciaturas. A professora Beth Pompêo de Camargo [Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de Camargo] e eu trabalhávamos na Faculdade de Educação em uma pesquisa desenvolvida com estudantes da UNICAMP e, quando a Licenciatura do curso de Ciências Sociais demandou professores para desenvolver as disciplinas de Didática e de Práticas de Ensino de Ciências Sociais, ou seja, disciplinas ligadas às Ciências Sociais, nós duas fomos contratadas. Isso foi em março de 1974, e uma coisa importante de se registrar é que, diferentemente da maior parte dos cursos de licenciatura do Brasil, aqui, na Faculdade de Educação, os professores responsáveis pelas três últimas disciplinas do curso de licenciatura (Didática e os 2 semestres de Prática de Ensino) são de responsabilidade dos professores formados na área de conteúdo. Então, a Beth e eu, sociólogas, dávamos aula de Didática e Prática de Ensino para o IFCH, um químico, para os alunos da Química, isto era uma inovação em relação ao curso de licenciatura da UNICAMP. Havia, se eu não me engano, mais um curso no Brasil que tinha este formato. De um modo geral, só a Prática de Ensino, os Estágios, que eram professores da área de conteúdo, nós, no entanto, desde a Didática. Então, a minha participação tem essa longa data, até agora, 2005, quando me aposentei no início de 2006, e acho que, para entender as relações e a participação dos cursos de licenciatura e a inserção dos institutos, pensando em várias questões que você elaborou, o papel da Faculdade de Educação frente aos institutos dentro da UNICAMP, eu entendo que nós deveríamos abordar três vetores, no mínimo, para entender um pouco como as coisas desenvolveram. Um que eu chamei de... ele vai desembocar no processo mais recente que é a mudança do Estatuto que desloca a

* A entrevistada autorizou a publicização de seu nome e de sua entrevista, sendo que esta passou por seu crivo. A entrevista recebeu o número 1.

responsabilidade dos cursos de licenciaturas da Faculdade de Educação para os institutos. Então, este é um ponto que a gente vai focar, quando se chegar um pouco aí, eu tenho impressão que ajudaria a pensar, abordar os três vetores da questão, um que eu chamei de econômico, que se restringe mais à questão da política universitária, com a questão epistemológica em termos de estatuto da educação, da Faculdade de Educação no interior da universidade e a própria configuração política da Faculdade de Educação dentro da UNICAMP que, de certo modo, eles se tocam muito. Eu acho que, na universidade contemporânea, pensando da década de 70 para cá, no Brasil, 80, especialmente na UNICAMP, a área de Ciências Humanas tem historicamente um estatuto não de ponta dentro da universidade. Os profissionais são respeitados, eu sei, individualmente, em termos de documentos legais, mas, na verdade, em termos de ocupação de cargos, em termos de posições chaves na universidade, em termos de reconhecimento do que se produz na área de Humanas não é a área que vem em primeiro lugar e, dentro disso, tanto a faculdade como a Educação como objeto de estudo vem em último lugar. Eu acho, assim, desde o tempo que eu fiz Ciências Sociais, na década de 70, os cursos de licenciaturas sempre foram alvo de debate, discussão, discordância da parte nossa, alunos de Ciências Sociais e, por motivos muito parecidos com os que atualmente os alunos de licenciatura ainda apontam: cursos que eram frágeis, às vezes mal dados, autores que não explicavam, não tinham ponto de ligação com a nossa realidade, uma abordagem que privilegiava mais a questão psicológica, o aspecto psicológico da educação, e não o cultural, o social, que era uma demanda nossa, do curso de Ciências Sociais, muitas coisas que se mantem até hoje. O que eu estou chamando de estatuto epistemológico, a grande e importante influência de profissionais como Luiz Pereira, Maria Isaura Queiroz, o próprio Otávio Ianni, depois, também, o Fernando Henrique, Florestan Fernandes que foram profissionais chave dentro das Ciências Sociais e que tiveram a Educação como objeto de suas pesquisas. Foram professores que se envolveram no movimento em defesa da escola pública, faziam pesquisa sobre educação. Essa posição foi se perdendo nas Ciências Sociais, a ponto de a educação, como objeto de estudo, não estou falando só dos cursos de licenciatura, estará ausente dos cursos de formação de Ciências Sociais. Os alunos de Ciências Sociais têm cursos intensivos e diversificados sobre os movimentos sociais, sobre sindicalismo, sobre várias temáticas, mas não sobre educação. De modo geral, educação aparece como disciplinas optativas dentro das Ciências Sociais, e a UNICAMP não fugiu à regra, pensando na formação básica dos alunos de Ciências Sociais, não dos cursos de licenciatura só. Eu acho que essa desatenção com a educação, em termos epistemológicos, como objeto

de investigação, em termos antropológicos, sociológicos, políticos no interior dos institutos de Ciências Humanas e dos cursos de Ciências Sociais ajudam a entender também essa disputa, essa intensa discussão sobre os cursos de licenciatura, sobre a Faculdade de Educação. E se nós juntarmos as últimas tendências, a situação da universidade pública, a situação da política universitária que tem sido de contenção de verbas, com uma discussão mais em termos de efeito custo/benefício, em relação ao que a universidade tem produzido, para daí determinar destinação de verba, se nós juntamos mais este vetor à discussão, também, pode ajudar a entender esse interesse, eu diria com tom irônico, esse interesse inusitado, enfático, de institutos que, historicamente, não se preocuparam com a educação, de querer se responsabilizar pela formação do profissional da educação. Ou seja, esta disputa, este movimento mais recente que nós vimos acontecer que culminou com a mudança do Estatuto mesmo, de quem é o responsável pela formação do profissional da educação, essa mudança de deslocar para os institutos e não mais centralizar na Faculdade de Educação, eu acho que, também, esse vetor contribui para uma explicação, ou seja, se pensarmos que a verba para a contratação de professores na universidade está cada vez mais contingenciada e que a porta de entrada para a contratação é para os professores atuando na graduação, essas novas alterações impostas ou solicitadas pela nova LDBEN, que aumentam sensivelmente a carga horária didática e prática de ensino dos professores envolveria uma contratação de professores maior. Ou seja, eu acho que se responsabilizar pela formação de professores, num certo sentido pode significar ter possibilidade de contratar mais professor. Eu insisto que isso não é a única explicação, mas, quando penso no contexto da história das licenciaturas dentro das universidades, quando eu penso no papel marginal do objeto educação dentro das Ciências Sociais, quando eu penso que esta discussão extrapola a própria UNICAMP, por exemplo, as várias reuniões da ANPUH. Estas questões, mais o impacto que teve a questão do PLANINFO, um documento bombástico, um catalisador, eu não tenho condições de fazer uma avaliação política, assim mais consistente, até porque em termos históricos faz pouco tempo, mas eu acho que o modo como o PLANINFO, que é uma proposta da Faculdade de Educação para formação de professores, foi apresentado aos institutos foi um fator a mais para deflagrar o processo como ele foi. Eu acho que o PLANINFO em si não teve este propósito, tenho certeza, conheço os professores envolvidos com a elaboração da proposta, mas acabou sendo. Esta coisa que é tão fascinante para nós, das Ciências Sociais, como é que os elementos vão se cruzando no jogo de forças, na realidade social, como é que um fator é super dimensionado em um momento histórico e em outro, não. Então, eu acho que são vários fatores, na minha

visão, que contribuíram para que esta discussão sobre, no âmbito da UNICAMP, quem seriam os responsáveis pela formação de professores, dos profissionais da educação, tivesse o desfecho que teve. A relação, que é uma outra coisa que você me pergunta, Léo, dos institutos com as licenciaturas, com a Faculdade de Educação, sempre foi uma coisa não linear, sempre foi sujeita a chuvas e trovoadas, dependendo do coordenador das licenciaturas aqui, na Faculdade de Educação, e, também, dos coordenadores de graduação, este contato era mais facilitado ou menos facilitado. Há institutos que tem um trânsito histórico presente essas discussões, eu lembraria, sem muita precisão, você deve submeter a outro crivo, Biologia, Química, Física sempre tiveram interesse por questões de ensino, tinham até disciplinas no seu currículo, instrumentalização para o ensino de Física, lembro que era uma coisa que sempre teve. Então, sempre foi não monolítica, sempre foi multifacetada, perpassada pela qualidade dos cursos de licenciaturas, perpassada pela habilidade do coordenador de licenciatura do momento e do coordenador de graduação nos institutos. Lembro-me de um debate que nós tivemos, até fui eu que conduzi, eu fazia parte da comissão de licenciatura da Faculdade de Educação, nós tivemos o suporte da comissão para o debate sobre educação, nós tivemos todos os coordenadores do curso de graduação aqui. Foi no prédio antigo da faculdade, algo memorável, deve estar em algum documento, depoimentos interessantes, mas a Faculdade de Educação e os institutos, não conseguimos capitalizar bem aquele encontro. Enfim, não é uma história linear, dependendo do professor que você conversar, vai ter uma possível leitura. Eu, vindo do âmbito das Ciências Sociais, posso te dizer que, sistematicamente, a Faculdade de Educação e os cursos de licenciatura são desrespeitados, com motivo e sem motivo, sentindo-me à vontade de dizer isso, porque eu nunca tive uma história pessoal de rejeição lá, tanto em avaliação com os alunos, como de colegas de comissão, sempre fui bem tratada, por alguns falsamente, por outros, não, mas não tem uma história de conflito tão denso com o instituto. Independente do tratamento pessoal civilizado, a questão vai além disso, sempre insistia, quando tinha oportunidade, que nós tínhamos que discutir a educação enquanto objeto de investigação dos alunos do IFCH, para além dos cursos de licenciatura. De qualquer modo, eu acho que a licenciatura no interior da UNICAMP, ela tem essa história em alguns momentos mais fortalecida, em outros momentos mais fragilizada. Pela situação minha atual, de professor colaborador por minha aposentadoria em fevereiro de 2006, eu não tenho atuado mais diretamente nos cursos de licenciatura. Eu gostaria muito, acho que tem de ser feita avaliação a médio e a longo prazos sobre qual foi o reflexo dessa mudança de Estatuto, de responsabilização dos cursos de formação para o

profissional da educação das Ciências Sociais. Eu não tenho condições de fazer esta avaliação hoje, mas eu tive mais motivos para me preocupar do que para me alegrar de um instituto que, normalmente, não cuida de educação chamar para si a responsabilidade pela formação do profissional da educação. Espero que a história mostre que eu estava errada ou estou, mas por enquanto é isso.

Professora Elô, a senhora se referiu ao PLANINFO. Por que ele foi bombástico? E a própria configuração dele ou são outras relações? Como a senhora vê isso?

Olha, Léo, mais uma vez eu acho que as coisas são articuladas, é um defeito de fabricação do cientista social, não sei. Veja bem, no momento em que a Nova LDB colocava a importância de se ampliar as horas de formação de professores, demandando um aumento de carga didática e reestruturação curricular dos cursos, consequentemente, possibilidade de maior contratação, a Faculdade de Educação apresenta um documento que reforça que a ela cabe a formação integral do educador, parecendo-me ter sido traduzido, no calor do debate, como se a Educação tivesse inventando moda para ampliar sua carga didática, e isto é uma injustiça, pois não fomos nós que inventamos, era uma exigência da LDB, estava mudando a natureza dos cursos de licenciatura, a partir da mudança em sua composição, não só nas horas de estágio. Ao responder essa exigência, a Faculdade de Educação estava apresentando várias reuniões, muito antes dessa confusão, para discutir essa adequação às novas exigências da LDB porque isso nos afetava diretamente, imagine dar mais horas de estágio com a carga didática que já tínhamos. Então, a Faculdade de Educação já vinha fazendo esta discussão, e um pouco do fruto dessas discussões se cristalizavam no PLANINFO e, ao apresentar, em alguns momentos com mais felicidade, em alguns momentos com menos felicidade frente à Comissão de Licenciatura, as coordenadoras tiveram a ingrata tarefa de apresentar aos institutos essa proposta, é isso que chamo de bombástico. Na minha leitura, aquilo caiu assim como algo oportunista no sentido de fazer valer para si a ampliação da carga didática. Então, a rejeição, discussão veio mais nesse sentido: “não, vocês não vão ficar com toda essa carga didática para vocês”. Não acho que era isso. Havia uma intenção de equacionar, afinal de contas trabalhamos com formação de professores há muito tempo, essas demandas da LDB com um curso que a gente considerava decente, bom, e isso envolvia um aumento da carga didática para nós. O mais bombástico foi o aumento da carga didática para a Faculdade de Educação e a consequente contratação de professores. Então, porque no interior do

IFCH vínhamos discutindo os cursos de graduação como um todo em um esforço grande da professora Rita Morelli e depois do professor Valeriano que assumiu no final do processo esta coordenação. De repente, nós, da Faculdade de Educação, fomos surpreendidos, da educação e da Comissão de Graduação, com uma determinação da congregação deles em conjunto com o IEL e o IA que pedia a responsabilização pelos cursos de licenciaturas. Então, de um debate sobre a natureza de conteúdo dos cursos de graduação, de avaliação mais acadêmica, passou-se para uma posição política, sem ter sido discutido na Comissão de Graduação da qual eu participava e nunca faltava. Este documento [texto do IFCH] aqui pode te ajudar... Olha, um item aqui fica para você de um documento que partiu do IFCH, IEL e IA e que circulou entre alguns professores e os alunos, e os alunos me tiraram uma cópia, não sei se a versão final foi esta: “Parâmetros para a reforma da licenciatura”. Nós vimos em um item, na penúltima página, depois você examina com cuidado, “As práticas de ensino poderiam ser contempladas sob a forma de disciplinas específicas de cada curso, sob responsabilidade das respectivas unidades de ensino, sem nenhum envolvimento com a Faculdade de Educação. Cada unidade seria responsável pela concepção de sua disciplina, pelas ementas, pela composição dos vetores, pelos horários etc.” Isso era uma ideia forte na reformulação deles. [Do IFCH, do IEL e do IA]. O que me horrorizou nesta discussão... Que em alguns momentos eu presenciei, não sei se foi isso que prevaleceu. Que tudo se transformaria em práticas de ensino: seminários, ida à ANPOCS, alguém sugeriu na Comissão de Graduação, eu não sei se isto prevaleceu, por favor, cuidado com isto, mas apareceu na discussão. É o tipo de tratamento ao tema de quem não tem muita discussão acumulada sobre, não é... Colegas nossos, envolvidos no PLANINFO, eram pessoas envolvidas com formação de professores há muito tempo. Não estou dizendo que estavam certos. Não eram oportunistas de plantão, querendo pegar, tirar proveito do que eu estou chamando de vetor econômico. Eu acho que O PLANINFO... Sabe aquela história: documento errado, na hora errada. Para mim foi isso. Eu não sei o que achariam outros colegas vendo esta situação. Foi apresentado, mesmo, repito, com todo o cuidado que as coordenadoras do momento tinham e do empenho que a direção da faculdade estava tendo.

Professora Elô, só aproveitando um gancho, e voltando à questão do PLANINFO, este medo, esta reação, não tem a ver um pouco com esta relação entre o bacharelado e a licenciatura e uma leitura de que haveria uma ingerência imprópria da área de ensino no cerne da pesquisa, para o bacharelado, inclusive,

exigindo alteração de carga horária, horário de professor e tudo mais?

Ótima questão, Léo, inclusive, agradeço. Eu tinha me esquecido – o tempo faz isso, não é – de um aspecto importante dessa discussão, no que, aliás, eu me coloco em posição discordante de muitos colegas daqui da Faculdade de Educação, na época eu me colocava. Realmente, e isso eu entendo perfeitamente as razões dos institutos, no caso, mais uma vez, Ciências Sociais, criou um problema muito sério essa coisa da expansão da carga horária de disciplinas ditas pedagógicas, podendo acarretar prejuízos, talvez, na carga horária das disciplinas de formação. Vou chamar assim “formação específica”. Para nosso uso aqui chamar “disciplina pedagógica” e “disciplina de formação específica” porque as coisas não são assim tão desligadas. Mas realmente acarretaria, e isso era um ponto que nós teríamos que ter examinado com muito cuidado, ter tido tempo para examinar, porque eu mesma, no interior da Comissão de Graduação do IFCH e aqui na Faculdade de Educação, defendia, como defendo até hoje rigorosamente, a posição de não diminuição da carga horária para disciplinas de formação, de conteúdo específico. Entendi e entendo perfeitamente a reação de professores do IFCH contra esta tendência. Era também a minha posição, explicitiei esta posição, só que eu acho que não era insolúvel. Quando eu falo do bombástico, houve um atravessamento da discussão pelas questões políticas de formato institucional da universidade: a criação de subcomissões, a responsabilização ou não, quem ficaria com os cursos de formação de professores. Então houve uma injunção, houve aspectos conjunturais que desviaram totalmente o foco da discussão. Você tem toda razão, essa é uma questão delicada, e com toda razão colegas meus do IFCH e eu própria defendíamos a não diminuição das disciplinas de “conteúdos específicos”, vamos chamar assim, mas que, num primeiro momento, era quase inevitável. Então, Léo, retomando a questão que você coloca, que eu acho muito boa questão. Realmente, num primeiro momento, esse outro aspecto bombástico que coloco no PLANINFO, havia esse super dimensionamento das disciplinas de caráter pedagógico, talvez, em prejuízo de algumas disciplinas de caráter de formação específica. Essa tendência, colegas do IFCH e eu própria fomos radicalmente contra. Mas, hoje, penso eu, atribuo isto a uma questão de primeiro exercício, de dar uma resposta à adequação e exigências da LDB, devendo ser depois, penso eu, pensadas com mais calma, como a gente vai contornar aqui e ali, como se faz para caber em um curso de 4 anos tudo isto que a LDB exige. Então, realmente, esta era uma questão, e eu lembro ter dito isto em um dos muitos debates que nós tivemos dentro da Faculdade de Educação, merecedora de uma discussão maior nossa interna, para depois ser encarada para os institutos. Nós não tínhamos uma

posição consensual sobre isso. Como eu falei, e repito, havia colega que defendia que, para sair licenciado, a carga horária dos cursos pedagógicos deveria ser muito mais ampla e, outros, entre os quais eu, que não deveria ser prejudicada a carga horária das disciplinas de conteúdos. Eu sempre implicava seriamente quando os colegas me perguntavam: “O que precisa para ser um bom professor de sociologia?” Primeiramente, saber sociologia e, depois, junto com isso, ter a formação pedagógica, mas jamais abrir mão da boa formação de sociologia. Isso que você coloca você tem razão: naquele momento, a proposta da Faculdade de Educação se apresentava, também, assim. Posso, também te dizer, correndo o risco de ser ingênua, acompanhando o processo como eu acompanhei, que não foi 100%, porém estive em várias discussões sobre o PLANINFO e tudo, não era essa a posição da Faculdade de Educação. Era muito mais um esforço de adequar às exigências da LDB. Agora, precisava de maior maturidade, eu acho, sobre esse aspecto, para ter chegado aos institutos, mas as injunções fizeram com que as coisas ocorressem como ocorreram.

Professora Elo, com relação a todos esses impasses, a toda essa complexidade de movimentos dos institutos, Faculdade de Educação, diante das propostas, dos projetos de formação, como ficou a posição da reitoria?

Olha, Léo, mais uma vez eu chamo atenção que uma coisa é pensar como que questões como essas que você está colocando, tão importantes, foram tratadas e como elas caíram naquele contexto. Tudo adquiria uma outra coloração, tinha uma outra dimensão nesse contexto de tanta disputa institucional: correlações de poder, quem controla a formação, quem assina os diplomas. Então, essas coisas têm que ser pensadas naquele contexto que eu vivi, como professora da Faculdade de Educação e membro do CONSU, sempre uma leitura minha. Então, eu acho assim, a nossa intervenção, da Faculdade de Educação, uma tentativa de discutir com os órgãos colegiados da universidade a responsabilização pela formação dos profissionais da educação que ela forma. As nossas colocações iam muito nesse sentido de que, informados, também, por esta nova LDB, o curso de licenciatura estava mudando de natureza, estava adquirindo outras dimensões e como que a universidade se colocava em relação a isto. A gente sempre entendeu que isto não era uma tarefa só da Faculdade de Educação. Só que isto naquele momento de muita disputa, de proposições de institutos A, B, ou C, pelo rompimento, outros pela manutenção. Eu não sinto que a universidade tenha essa preocupação histórica, como naquele momento também não tinha. Você me pergunta, qual foi a posição da Reitoria nesse processo todo?

Colocando a minha impressão e sensação, explicitamente a Reitoria cumpriu todos os passos, propiciando todos os momentos de discussão. Não houve uma interferência explícita no sentido de direcionar esta ou aquela posição. Mas você olhando em um subtexto, de longe, qual foi a atuação dos pró-reitores, de graduação, por exemplo, as falas do CONSU e as reuniões ocorridas, esse panorama me dá a impressão de que a reitoria não intercedeu favoravelmente à Faculdade de Educação. Eu acho que o desfecho ali já estava montado nas últimas reuniões do CONSU, era uma tragédia anunciada, a gente sabia o que ia acontecer, poderia ter tomado outro rumo, mas a posição da Faculdade de Educação não foi apoiada pelos órgãos colegiados. Motivos para isso há muitos, eu acho que uma pesquisa com mais tempo poderia dizer, mas eu senti que, mais uma vez eu digo isto, informada por vários fatores, talvez, pelo desempenho da Faculdade de Educação nos cursos de licenciaturas, pela força política que os institutos tinham, ao pressionar a Reitoria e o CONSU para mudar... Eles propunham, e, nos documentos deles você vai ver, uma alteração do Regimento Geral da universidade, não é pouca coisa. Então, se tratava disso, não era acrescentar mais hora ou menos hora, uma discussão de muito impacto, e foi ganha por margem muito favorável. Eu sinto que, informada por várias coisas, seria leviano de minha parte dizer “a reitoria ficou contra a Faculdade de Educação”, não é isto que estou dizendo. Na minha percepção, a reitoria, por razões que o tempo dirá, eu acho que poderia ter conduzido o debate de outra maneira, e não o fez. Aparentemente, você não vai achar indícios... Não é isso que eu sei do movimento real, pelas coisas que aconteciam. Eu acho pouco sério centralizar ou na figura do reitor ou dessa reitoria e dizer que jogou contra. Em função dos embates, de toda a história, eu acho que não tivemos um apoio claro da reitoria como um todo para essa discussão.

Entrevista 2

Prof. Antonio Carlos Amorim*, Departamento de Linguagens e Arte, Faculdade de Educação da UNICAMP.

Professor, primeiramente, gostaria de agradecê-lo, por esta oportunidade de entrevista na qual estará falando como ex-presidente da Subcomissão de Formação de Professores, e o primeiro ponto que eu gostaria de levantar é que o senhor fizesse um pouco a trajetória, o percurso do que tange à formação de professores no caso da UNICAMP e, se, em particular, na constituição da Subcomissão Permanente de Formação de Professores foi, de fato, uma ruptura ou não. Como o senhor vê isto?

Bom, inicialmente, gostaria de agradecer a você esta oportunidade de contar algumas versões da história, que aconteceu nos últimos 5, 6 anos com relação à formação de professores aqui na UNICAMP. Antes de falar especificamente a respeito do trabalho da Subcomissão Permanente de Formação de Professores, é importante, no meu ponto de vista, destacar como já aconteciam várias discussões dentro da Faculdade de Educação com relação à reformulação das licenciaturas. Em especial, essas ideias, a respeito da reformulação das licenciaturas, devido, inicialmente, à LDB e às normatizações do Conselho Estadual da Educação, elas foram possíveis de se organizar, decidir aqui na Faculdade de Educação, porque nunca tivemos um modelo único de formação. Por exemplo, podia indicar que era o baseado no 3+1. A Faculdade de Educação, já desde o final dos anos 80 e começo dos anos 90, era responsável por cursos de licenciaturas – exclusivamente de licenciaturas –, foram os cursos noturnos, criados, aqui, de Física, de Matemática, de Biologia, inicialmente. Já a experiência com esses formatos diferenciados de cursos de licenciaturas, exclusivamente, e, na relação com o Bacharelado, mesmo tendo aquela estrutura estabelecida das disciplinas obrigatórias da parte pedagógica foi estabelecida antes da nova LDB, a participação da Faculdade de Educação era também organizada neste obrigatório e mais uma variedade. Sempre, é interessante pensar esta característica dos cursos de formação de professores que sempre foram variados. Havia pontos comuns, sempre houve pontos comuns, mas havia muita variação. Esta última foi, especialmente, devida à constituição na Faculdade de Educação dos grupos de

* O entrevistado autorizou a publicização de seu nome e de sua entrevista, mas esta não passou por seu crivo. A entrevista recebeu o número 2.

ensino das disciplinas escolares. Era onde acontecia intensificadamente à medida em que, aqui, em especial no Departamento de Metodologia de Ensino, tinha gente que trabalhava com ensino de várias coisas. Então, em geral, as variações aconteciam aí. Não apenas, acontece, também, em 1997, 1998, aqui na Faculdade, um levantamento da coordenação das licenciaturas, a respeito do que poderia ser caracterizado como atividades práticas na formação dos professores, porque a prática de ensino e estágio supervisionado, disciplinas presentes em todos os cursos (Prática de Ensino de Biologia e Estágio Supervisionado I e II), ali, é claro, até chama prática. Na Didática Aplicada ao Ensino, na Didática Especial para o ensino das disciplinas, também, uma característica de prática poderia ser evidenciada e, nas outras disciplinas, as de fundamentos da Psicologia, da Sociologia, da História, da Filosofia, houve um mapeamento bastante interessante a respeito de como essas disciplinas aconteciam, e várias delas, psicologia, educação e sociedade, além das didáticas e práticas de ensino, podiam ser identificadas como disciplinas que tinham algum conteúdo prático, de prática de formação. Então, aquela discussão de que os cursos eram muito teóricos, só os estágios que são a hora de fazer a relação com a escola ou com outros espaços educativos, em 1997 e 1998, não era isto que se vislumbrava a partir dos estudos que a própria Coordenação de Licenciaturas organizou. Era bem mesmo uma discussão, uma organização da Coordenação de Licenciaturas, a Coordenação de Pedagogia, com relação a este movimento de reorientar e reconfigurar a formação de professores, ela não seguiu junto. Até o final foi assim, até as Diretrizes da Pedagogia foram aprovadas depois das demais licenciaturas. Houve um momento muito importante para a gente poder analisar o que aconteceu com a criação da Subcomissão [Permanente de Formação de Professores] que foi a necessidade que a Faculdade de Educação tomou para ela mesma, nós, aqui, professores, quisemos assumir um projeto único de formação de professores que fizesse a integração entre todas as licenciaturas e a Pedagogia também, tanto formar professor, como o cientista, o bacharel. Este processo foi construído no final de 2001 e, em especial em 2002, com a criação do Fórum de Formação da Faculdade de Educação. Este último tinha a coordenação do Departamento da Metodologia de Ensino, ampliado com a conexão com as duas Coordenações (de Graduação, de Licenciaturas, de Pedagogia) e, também, com convite aberto a todos representantes de unidades e coordenadores dos bacharelados das diferentes áreas em que havia licenciatura. Então, além de nós, professores da Faculdade de Educação, tinham professores do IFCH, da Química, da Física, Biologia, da Geociências, de todas as demais unidades, da Educação Física, Enfermagem. Durante um ano foram realizados debates e

apresentações de como poderiam ser orientações possíveis e leituras a respeito das Diretrizes, porque era o momento em que elas não estavam organizadas, mas os documentos a respeito da formação de professores e, em especial, a concernente à identidade profissional, importante para se pensar qualquer tipo de projeto de formação de professores no Brasil. Aqui, em especial, ela tem uma dimensão destacável porque a identidade profissional, por muitos de nós da Faculdade de Educação não era compreendida como identidade única, podendo ser afirmada em uma pluralidade, inclusive, na relação com o Bacharelado. A identidade de formação de professores se constitui numa diferença ou aproximação com o próprio percurso do Bacharelado; se ela é única ou trabalhando numa variação, esta tendo a ver com os campos disciplinares, ou seja, você forma um professor de alguma coisa, além dele lecionar determinadas disciplinas, tem uma série de outras preocupações, entendimentos e conhecimentos, todos plurais, tornando quase impossível de se trabalhar com a relação entre identidade e unidade. Esta era uma discussão com a qual eu me identifiquei bastante e participei muito em Fóruns que afirmavam as diferenças, as trajetórias das diferenças. Houve sim uma competição teórica [**– no Fórum de 2002? Sim.**] a respeito das identidades que eram unificadas, de uma força da unidade, do conhecimento, podendo ser a docência, a relação entre a teoria e prática, a unidade entre o ensino e pesquisa. Uma consequência do movimento das pluralidades, das diferenças, na unidade, e nelas encontrar a identidade é, também, a constituição do Plano Integrado de Formação de Professores (PLANINFO), fruto de discussão, disputa e interesse. Este último vai sair de uma ideia de unidade, de plano unificado, de identidade única, de trajetória específica, para o caminho da chamada integração, outra palavra geradora de muita divergência na Faculdade de Educação quanto a sua tradução, significando síntese ou juntar um monte de gente ou colocar diferentes experiências em um mesmo espaço-tempo de aprendizagem. O PLANINFO, datado do final de 2002, e, em 2003, a discussão alcançou a universidade, já tinha uma relação direta com as Diretrizes no que elas estabeleciam de carga horária, assim como com a Deliberação, quase como decalque, ele aceita bastante que aquele é o formato. Digo isto, porque, nas experiências que eu conheci posteriormente de várias outras universidades, o questionamento à carga horária de atividades práticas nunca passou aqui tão forte. Muitas universidades que se negaram, simplesmente, argumentando que 400 horas de Estágio são suficientes, não precisa ter 400 de prática e 200 horas de atividades culturais, porque iria criar um excesso de prática. Nós, aqui, consideramos que esta quantidade maior de prática poderia ser equivalente às relações das práticas profissionais escolares, não escolares ou das práticas de ensino. [**–**

400 horas práticas, 400 Estágio, 200 atividades culturais? Sim.].

Muitas universidades, soube, que, na reformulação, não assumiram isto, não foram considerar que teria de haver um espaço expresso no currículo. Nós, aqui, desde o PLANINFO, estava evidente, porque, também, compreendia-se que era uma forma de, a partir dos itens teoria, práticas, estágio e atividades culturais, integrar, também, os conhecimentos de formação. O PLANINFO não foi um documento suficientemente discutido em qualquer instância, porque era preliminar, exigindo de nós mesmos um envolvimento bastante diferenciado daquele que já tínhamos com as licenciaturas e, em especial, uma conversa, uma aproximação, quase uma integração entre os cursos de formação de professores e a Pedagogia, outro assunto forte interno à Faculdade de Educação, o quanto fazer esta aproximação entre Pedagogia e demais licenciaturas é um caminho possível, de um não engolir o outro, de não enfraquecer ou de a Pedagogia ser o parâmetro e modelo de formação de professores. O PLANINFO foi apresentado como proposta da Faculdade de Educação para a reorganização de todas as licenciaturas na Comissão Central de Graduação (CGC), indicando-o como a política de formação da universidade. Além das características ligadas à concepção de conhecimento, de prática e identidade profissional expressos pelo documento, trazia o PLANINFO como espaço de formação de professores a Faculdade de Educação, coordenando todo um movimento para além do que já fazia nas 5 disciplinas e mais 2 estágios, centralizando a seleção, organização e produção de conhecimento que os próprios institutos teriam que fazer para o currículo. O PLANINFO conseguia ter esta proposição, porque entre nós na Faculdade, eu entrei aqui em 1997, peguei um assunto de longa data. Para as mudanças, anteriores a este movimento, na criação de novos cursos, na relação entre bacharelado e licenciatura, sempre houve a manifestação de um grupo dentro do DEME que era o fato de nós podermos trabalhar com colegas dos demais institutos na criação desta relação entre ensino e especificidades, porque como a gente não iria conseguir criar aqui dentro da faculdade um corpo docente para trabalhar com cada um dos cursos, como também havia este estímulo para que as áreas de ensino fossem bastante compartilhadas entre nós e os demais institutos, até para podermos pensar em uma participação da Faculdade de Educação que fosse do próprio Departamento de Metodologia de Ensino mas atrelada ao campo pedagógico, à área de educação, por exemplo, a Didática pudesse ser um campo que congregasse bastante isso. À medida em que os grupos de pesquisa foram se desenvolvendo, consolidando, as linhas foram variando e, em especial, na Pedagogia foram sendo criadas algumas disciplinas, houve, também, este interesse de que as próprias licenciaturas expressassem estas disciplinas que eram da

Educação e que não significassem a relação exclusiva com outro campo disciplinar, ou seja, que não fossem as disciplinas de ensino de [contra a ideia de que a relação com os conteúdos específicos se reduza às “disciplinas de ensino de”. Por exemplo, o estágio, é mais que isso: é um mergulho no campo profissional como um todo (não uma observação de ensino). A nossa participação pode ser também com outro tipo de qualificação, que em um determinado momento nós achamos que poderíamos fazer fora das tradições, porque, obrigatoriamente, tinha que ter Didática, Educação e Sociedade, quando isto não precisa ter mais, nós podemos pensar o que é possível fazer com a nossa contribuição específica. Uma outra característica que é bem anterior, e ela faz compreender o PLANINFO, é o estágio atrelado à prática de ensino, alvo de bastante crítica, não de opinião, mas de campo de pesquisa, de tese que tinham sido feita, por exemplo, a Pedagogia trabalhou, a partir de uma grande reformulação, a prática de ensino era uma coisa e o estágio era outra, garantindo que este último tenha seu espaço não associado a uma disciplina, um movimento, talvez, até não disciplinar, expresso muito bem no PLANINFO, o que é o espaço do estágio, prática de formação, imersão no campo profissional, o que são as práticas de ensino. **[– Diferenciadas 400 horas e 200 horas. Sim.]**. Hoje, se vê nos próprios currículos esta afirmação de que os estágios são um espaço não atrelado a nenhuma outra disciplina, ganha uma posição curricular de estágio, não é um lugar em que se discute uma prática de ensino, ela também era afirmada como um campo próprio. Na reformulação, ficou que nos institutos há prática de ensino, os alunos aprendem coisas relacionadas a esta prática em um significado o mais amplo que se puder imaginar, desde técnica. Bom, e o PLANINFO é apresentado como resultante de uma expressão intelectual da unidade na universidade que, juntada sua experiência, praticamente 30 anos de formação de professores, ela pode dizer isto para a universidade. Este alcance do documento é importante, porque da apresentação dele há várias consequências a mais, talvez que tenha na variação discursiva a perda da responsabilidade das licenciaturas. **[– O documento que ensinou, ou não? Não.]** Pois é, não foi o documento, mas em uma análise discursiva, com a apresentação deste documento, pelo conteúdo dele e tudo que simbolizava e, em especial, pelo instrumento de poder da Faculdade de Educação, uma vez que é o lugar que tem competência histórica, intelectual e a experiência de dizer à universidade como tem de ser o currículo de formação de professores. Agora, era um documento que a Faculdade de Educação não conseguia bancar sozinha, dependendo, evidentemente, de um compartilhamento destes sentidos com todas as unidades, porque no mínimo metade daquilo que estava no documento não dizia respeito à Educação fazer, e sim às outras

unidades fazerem. É interessante como havia vários movimentos político acadêmicos de resistência a respeito desta posição da FE como lugar da formação de professores. **[– O caráter hegemônico da Faculdade de Educação?** Acho que o caráter hegemônico do documento.] O documento tem um caráter hegemônico, porque tem um plano de unificação ao ganhar que todos os cursos têm de ser balizados por este tipo de modelo comum em uma história na qual tudo era muito variado. Aí, se você não tivesse determinados acordos de que ele era o modelo que representasse melhor, ele iria água abaixo. Aconteceu isto, porque havia outras forças e interesses políticos que tomaram a formação de professores como tema de pesquisa e prestação de serviços, de relação com a sociedade, para várias unidades, naquele momento era fundamental [versão para o fracasso do PLANINFO]. **[– Capitação de recursos?** Não só.]. Sobrevivência mesmo de especificidade de campo, aí, você pode dizer, epistemológica, da comunidade científica, na relação com os ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia. O aparecimento da formação de professores como alguma coisa importante, com a qual algumas unidades identificavam-se muito pelas suas próprias histórias. Aí, o que você pode pensar, não é só a Faculdade de Educação que tem o direito de puxar para si a competência para isto, mas não nesse modelo. Se fosse uma conversa acadêmica, de possibilidades, de competência de formação intelectual, ir-se-ia para o debate e estabelece outro tipo de organização para que todas estas expressões intelectuais sejam contempladas em um processo de formação. Com o que a Faculdade de Educação pensou, chegou como um Plano Unificado, era essencial quebrar com ele para que outros movimentos acontecessem. Então, não deu nem para conversar com o Plano, o aparecimento do PLANINFO é narrado dentro da Pró-Reitoria de Graduação, por quem participou e, depois que eu assumi a presidência da Subcomissão tinha um resquício desta história recentíssima, era de que com ele não dava para conversar, com uma ideia de que ele não era consensual, ele não agregou. Ele precisou ser destruído, apesar de ser parcial, porque várias reformulações de 2004 fazem referências positivas ao PLANINFO como algo bastante importante, gestando movimentos de modelos de formação, tendo em pauta o destino de verbas dentro da universidade, a possibilidade de campo de atuação de pesquisa, ensino e extensão, a participação independente e autônoma, sem a Faculdade de Educação, em projetos de formação de professores. **[Em um primeiro momento, IFCH, Artes e IEL. Sim].** Por sinal, eles tinham propostas de formação de professores integrando-as entre si, o que não aconteceu, havendo um distanciamento cada vez maior, cada um ficou em seu lugar. **[No caso do IA?]** Por exemplo, quando eles pensaram em, por exemplo, fazer associações entre alguns aspectos da linguagem com

história da arte ou com história, do curso de História. Não vou me recordar, especificamente, como alguns tipos de exemplos que foram sendo tecidos, em especial nas reuniões da Subcomissão e como cada um foi cuidando de seu pedaço, ficando nítido que cada um queria ser responsável pelo curso, sem precisar ter uma conversa, uma negociação, um caminho, com outra unidade, nem entre eles, muito menos com a Faculdade de Educação. Quando foi estabelecido que a figura da Faculdade de Educação era de parceira acadêmica, pudemos estabelecer o que era para nós parceria. **[– Não, parceria acadêmica não é regimental, com esta denominação?** Esta denominação é regimental, só que você não sabe o que isto quer significar. – **Refiro-me, especificamente, à alteração do Artigo 8º em que, antes, estava expresso a Faculdade de Educação é responsável pelas licenciaturas, pela formação de professores, depois,**] (...) qualquer unidade pode ser responsável, com previsão de parceria acadêmica com a Faculdade de Educação, está lá a previsão, por sinal pode haver curso sem ter parceria. Agora, prevendo-se a parceria acadêmica, a Faculdade de Educação estabeleceu o que é, no mínimo. **[– Esta parceria materializou-se na configuração curricular, quais disciplinas a Faculdade de Educação ofereceria, em termos das obrigatórias e eletivas.]** (...) Além disso, se todo o processo de construção, avaliação e gestão dos currículos de formação de professores, a Faculdade de Educação tem de participar, se não, ela não considera estar numa condição de parceira acadêmica, significando que, em todas as coordenações de graduação de todos os institutos, tem de ter uma presença da Faculdade de Educação. Mantinha a mesma coisa que havia antes, do ponto de vista da participação da Faculdade de Educação nos processos. Por exemplo, todos os cursos que foram reformulados tiveram que passar pela Faculdade de Educação para serem aprovados. **[– Quais foram eles?** Os cursos que foram aprovados?] licenciaturas, todas as 21 que temos, Letras (diurno e noturno), Química (diurno), Filosofia (diurno), História (diurno), as 4 primeiras; Biologia (diurno e noturno), não nesta ordem cronológica, tá, Educação Física, este completamente reformulado, porque as Diretrizes estabeleciam um tal do graduado, por causa do Bacharel, aí, a licenciatura entrava com uma outra dimensão, a Enfermagem (diurno), a Física (noturno e diurno) junto com a Matemática (diurno e noturno), Geografia (noturno), Artes (Dança, Música e Artes Visuais – diurno), Ciências Sociais (diurno e noturno) e a licenciatura Integrada Física-Química (noturno), de responsabilidade da Faculdade de Educação e a Pedagogia (diurno e noturno), todos os cursos que passaram 2004, 2005, 2006, foram quando terminamos as reformulações. Em todas em que a FE apresentou... como participação, em termos curriculares e, também, administrativamente, foram aceitas, e, aí, cada curso tem sua

história, de como aceitou ou não este movimento, colocado por alguns como imposição, já que as disciplinas têm um movimento na formação. Nós gostaríamos que estivessem desde o começo do curso, que os Estágios fossem obrigatórios somente na segunda metade do curso. Então, há variações... **[- Esse espaço privilegiado de discussão era a Subcomissão? Não.] [Ele era um espaço de ressonância das discussões ou contradições, tensões criadas nos institutos ou faculdades? Isto]** No primeiro ano de trabalho em que Química, História, Letras e Filosofia foram criados, os coordenadores já entraram na Subcomissão com a afirmação de que a gente teria de fazer a adequação às normativas rapidamente. Por outro lado, nós achávamos que tinha de ter uma discussão maior, demorando aquele ano e, de todo maneira, os demais cursos esperaram, com exceção destes mencionados, que já trouxeram suas proposições, discutidas nas Comissões de Graduação. Muitas vezes tem representante da Faculdade de Educação. Para estes cursos, a Subcomissão Permanente foi o lugar de discussão político-acadêmica com ressonâncias variadas, mas ali se construía algum tipo de parâmetro para saber como iríamos reformular os cursos no geral, não foram feitos de uma vez, e, sim, a cada caso. Como a discussão na Subcomissão tinha a participação de todos os coordenadores de graduação, nós criamos um ritmo de, ao se apresentar a proposta, ela era discutida por todo mundo, eram feitas sugestões, voltando para a unidade, para se conversar. A medida em que a gente foi criando um modo de trabalho da própria Comissão, pareceres, que os projetos teriam de conter. Imagine que a discussão era: quero aprovar meu curso, não acho que a Faculdade de Educação tem o direito de colocar estas disciplinas e, ao mesmo tempo, a gente não sabia, não votado, o que a Subcomissão poderia alcançar. Quando eu e a Lílian assumimos, a gente tinha certeza de que aquilo não ia ser uma instância burocrática, se não era a Faculdade de Educação o espaço da discussão política de formação de professores na universidade, seria aquela instância. **[- Os embates e as tensões, derivadas das ações do IEL, IFCH e as Artes, na instância do CONSU deram-se somente por conta da alteração do Regimento, deslocando-se para o âmbito da Subcomissão?]** Porque, também, o CONSU vai carregando uma discussão da CGC [Comissão Central de Graduação] onde aconteceram os questionamentos mais violentos. **[- Há documentos do IEL que rechaçam e desqualificam a Faculdade de Educação, beirando ao desrespeito. Sim] [Desconsiderando a Faculdade de Educação como interlocutor intelectual, depositário de um conhecimento acumulado sobre formação de professores, fazendo tabula rasa de toda uma trajetória acumulada. Como isto apareceu na Subcomissão?]** Como ela deriva do CONSU, como um acordo, a partir da negativa da Faculdade de Educação como

responsável obrigatória, ao se deslocar para Subcomissão, reservando a presidência e vice para membros da FE. Querer que a reitoria encampasse a formação de professores já era um movimento de alguns grupos no interior da Faculdade de Educação, em função da fragilidade da Comissão de licenciaturas, não dando conta de alterar o currículo de outros cursos. Este modelo que ficava interno a uma unidade era criticado por algumas vertentes aqui dentro que diziam: 'se é um projeto da universidade cuidar da formação de professores, que isto saia, também, de qualquer unidade, alcançando a reitoria'. Acho que isto foi um momento de que estas coisas foram negociadas, e o fato de quando foi instalada a Subcomissão, presidida pela Faculdade de Educação, não visto de forma positiva por boa parte dos coordenadores de graduação. Agora, o que acontecia, todos eram obrigados a ir à reunião, algo que não faziam à época da Comissão de Licenciaturas, obrigados a negociarem entre eles e como uma presidência da FE, mesmo dizendo que a FE não poderia ingerir na formulação curricular. Não foram tempos fáceis. **[- O senhor foi ameaçado, pego na esquina? Não.]** Um clima de desrespeito, de um certo desdém, ele, inicialmente, era muito presente. Nem tudo nos documentos aparece: expressões faciais, determinados encaminhados. **[- Nos tons pejorativos ou pernósticos ou extremamente arrogantes.]** Só que não eram majoritários, eram bem localizados, muitos não compartilhavam. Eram pessoas específicas, coordenadores de graduação, interessados para acelerar a carreira, e disputa política foi impulsionadora, e, à medida em que as coordenações alternaram, podia-se perceber que o tom mudava. A Subcomissão, antes provisória, subsidiava a CCG na avaliação dos desenvolvimentos curriculares dos cursos. **[- E não era permanente, uma comissão como qualquer outra? Sim]** O que vai dar um caráter a uma Comissão de Formação de Professores? Cuidar de todos os processos, inclusive, o de avaliação. O que aconteceu é que eles se viram em uma situação de autonomia relativa e, construída pelo grupo, e como teve um trabalho bom de vários coordenadores, interessados nas mudanças para os cursos, pensar de forma avaliada, foi criando uma colaboração, uma experiência. Não é a Alice no país da maravilha, não. **[- Este processo, estas contradições, estes avanços estão expressos nas atas das reuniões da Subcomissão?]** Aquilo não é ata, e sim relatórios das reuniões. Eles trazem alguns destes movimentos de contradição e colaboração internos ao grupo, mas não é um documento de riqueza adensada em relação ao que estou te contando agora ou mesmo que os documentos escritos, projetos pedagógicos, porque eles deveriam ter um histórico, presentes muitas contradições. Para a formação de professores, é fundamental haver formação nos campos pedagógicos tais e tais, e a Faculdade de Educação é a única a fazer isto. Mesmo assim, há

outros que acham não ter importância e, em especial, Psicologia, altamente contestada pela Filosofia e Arte-educação. Na Subcomissão, não passaria nenhum curso sem a parceria com a FE.

[- Por conta da Presidência?] Por conta do reconhecimento que outros coordenadores tinham por meio de suas experiências.

[- Foram criando-se legitimidade? Legitimidade. A Faculdade de Educação, nestes espaços das contradições e no percurso de negação e afirmação, criou uma síntese possível a legitimidade.] Quando eu terminei o 4º ano da gestão.

[- Você teve lá de...] marco de 2004 a abril de 2008. A Subcomissão, ela começa a funcionar em 2004, porque no final de 2002 o PLANINFO, apresentação dele em meados de 2003 na CCG, e, em dezembro, reunião do CONSU que cria a Subcomissão.

[- Neste momento, você acha que, em relação à proposta da universidade, os conflitos e as contradições estão equacionados?] Hoje? Ou até onde pude acompanhar? **[Tanto faz, né?]** Não, acho que em hipótese alguma, porque o que aconteceu quando terminamos a reformulação de todos os cursos, houve as radicais e os ajustes mínimos, realmente, maquiagens e cicatrizes a aparecer; com previsão de alteração daqui a não sei quantos anos, movimentos para fazer ajustes mais equilibrados diante do que estava sendo discutido. Quando terminamos toda a reformulação, espera-se um acompanhamento do desenvolvimento destes cursos, em especial, os Estágios Supervisionados e as chamadas Atividades Práticas de Formação. Passamos mais de um ano pautando a temática dos Estágios e das Práticas. Ninguém queria conversar sobre as 800 horas, o que, efetivamente, era a novidade da responsabilidade. Se você assume a responsabilidade sobre os conteúdos que você já conhece, tudo bem, e aquilo de caráter de formação, nunca trabalhados por diversos cursos, sequer em seus bacharelados. Mesmo na Faculdade de Educação, é um movimento muito demorado, o estabelecimento do projeto de estágio. Mas, na Subcomissão, foi um ponto sobre o que insistimos, apesar de um pequeno avanço. O que eu acho que hoje acontece é uma outra estabilização, o que caracteriza mais fortemente a formação de professores vai estar nas disciplinas que a FE assume, sendo raro os institutos assumirem, abrindo possibilidades, nestes últimos, de formação de grupos de professores com afinidade na formação de professores, constituindo os sentidos que cada unidade dá à formação. Quando eu e Lílian saímos, encaminhamos um projeto para o Pró-Docência do MEC, com financiamento, com o objetivo principal de avaliação dos sentidos constituídos em cada um dos cursos. Esta é uma meta em termos de política, porque isto tudo, a história pode ser revertida. Pela análise conjunta, pensar um lugar da FE, não sei se em todos os cursos, fora do campo de disputas como aquele de 2003. Uma análise que faço é de que a responsabilidade precocemente assumida por muitos

institutos, até por falta de opção para adequar os currículos, incide, também, sobre os Estágios Supervisionados, podendo ser assumidos pela FE por meio de um projeto integrado, mesmo que muita gente aqui não concorde por ter havido uma reorganização do trabalho na FE, com uma sobrecarga de trabalho. A disciplina Escola e Cultura, por exemplo, que em todos os cursos de licenciatura não se caracteriza como acadêmica, de tradição acadêmica, e acho um movimento muito bonito, e sei lá a quantos anos ela vai pode ser avaliada, porque ela não tem nenhuma referência, os planos, como são organizados, em que ela se espelha, a gente abriu na graduação uma disciplina, fruto dessas várias experimentações. **[- Então, a rubrica Escola e Cultura seria Escola, Cultura e Educação no sentido amplo?]** O conceito amplo de Educação, talvez. Não quer dizer que seja educação e cultura, nem equivalência. A palavra cultura foi introduzida nesta disciplina, na criação de um Departamento, da relação de um outro que trabalha com Arte, ela, também, vai significando para alguns como uma colonização supra cultural da discussão de sociedade. Acho que veio para chamar a conversa para aquilo que peculiar à escola como uma produção histórica e sociocultural, podendo ser, também, algo que não tenha nada a ver com ela diretamente, somente analisável por matrizes sociológicas. Acho que ela seja uma invenção, uma das disciplinas mais procuradas.