



TATIANA CARVALHO DUARTE

**A REFORMULAÇÃO DAS LICENCIATURAS
DA UNICAMP NO ANO DE 2003: uma visão
institucional**

**CAMPINAS
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TATIANA CARVALHO
DUARTE

**A reformulação das Licenciaturas da Unicamp no ano de
2003: uma visão institucional**

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Márcia Sigríst Malavasi

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA TATIANA
CARVALHO DUARTE
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARIA MÁRCIA SIGRIST MALAVASI

Assinatura do Orientador

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21582-6

CAMPINAS
2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

D85r Duarte, Tatiana Carvalho, 1985-
A reformulação das Licenciaturas da Unicamp no ano de 2003 : uma visão institucional / Tatiana Carvalho Duarte. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Maria Márcia Sigrist Malavasi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Licenciatura. 2. Formação de Professores. 3. Reformulação. I. Malavasi, Maria Márcia Sigrist, 1957-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: The reformulation of the Licenciateship of Unicamp in 2003 : an institutional overview

Palavras-chave em inglês:

Licentiate'ship

Teacher Training

Reformulation

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Maria Márcia Sigrist Malavasi [Orientador]

Luiz Carlos de Freitas

Adriana Varani

Data de defesa: 03-07-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A REFORMULAÇÃO DAS LICENCIATURAS DA UNICAMP NO
ANO DE 2003: UMA VISÃO INSTITUCIONAL**

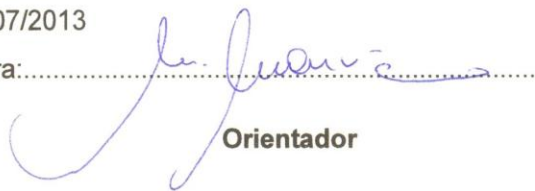
Autor: Tatiana Carvalho Duarte

Orientador: Prof. Dr. Maria Márcia Sigrist Malavasi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Tatiana Carvalho Duarte e aprovada pela
Comissão Julgadora

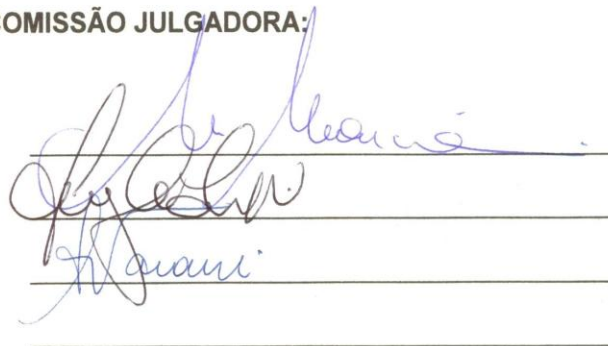
Data: 03/07/2013

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



DEDICATÓRIA

À minha mãe, Carmen.

À minha irmã, Talita.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Maria Márcia Sigrist Malavasi, pela orientação deste trabalho e pelos momentos de aprendizagem e dedicação. Obrigada por aceitar o desafio de caminhar ao meu lado!

Aos professores que participaram do Exame de Qualificação, Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas e a Prof. Dr. Adriana Varani, pela grande contribuição com este estudo, inclusive se dispondo a fazer parte da Banca de Defesa.

Ao Geraldo Betini, pela atenção, conversas, conselhos e ensinamentos que enriqueceram este trabalho. Sua experiência como pesquisador trouxe muitas contribuições para a minha formação pessoal e profissional.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos), pelo diálogo, discussões, aprendizagem e apoio nos momentos de dúvida e dificuldade.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, especialmente, à equipe da secretaria de Pós-Graduação em Educação, pela atenção e atendimentos prestados.

À CAPES, pela bolsa de estudos que possibilitou a realização desta pesquisa.

Aos professores entrevistados, pela disponibilidade e colaboração.

À minha mãe, Carmen, pelo amor incondicional, dedicação sem limites, paciência, confiança, orações e ensinamentos. Obrigada por acreditar na minha vitória! Seu exemplo de grande educadora me inspira. TE AMO!

À minha irmã, Talita, pelo amor, carinho, amizade, companheirismo, apoio incomensurável, cumplicidade, conselhos e risadas. Obrigada pelas conversas noturnas diárias que ajudaram a diminuir a distância e amenizar a saudade. A você, Talita, meu AMOR, minha GRATIDÃO, meu RESPEITO, minha ADMIRAÇÃO!

Ao José Maria Delvaux, pela dedicação, compreensão, confiança e estímulo para a realização e conclusão desta pesquisa. Obrigada pelo apoio!

À família CARVALHO, pelas orações e torcida.

Ao meu cunhado, Milo, pelo carinho, amizade e apoio. Obrigada por estar por perto nos momentos alegres ou difíceis!

Ao Leandro Castro, por ter tornado mais leve a última etapa dessa árdua caminhada.

À amiga, Kátia Chaves, que mesmo frente às dificuldades da distância, provou sua amizade. Obrigada, amiga!

À querida amiga, Rita Menegão, pela amizade, carinho, cuidados, paciência, conselhos, caronas, passeios, conversas e troca de conhecimentos para o enriquecimento desta pesquisa. Agradeço pelo acolhimento junto à sua família. Que nossa amizade permaneça. Obrigada por tudo!

Às amigas, Paulinha Carra e Sara Badra, pela amizade, companheirismo, momentos de alegria, dicas e troca de experiências. Obrigada por terem compartilhado problemas, medos, dúvidas, risadas, planos, almoços, aulas, reuniões... Sentirei saudades!

Às amigas, Gláucia Soares e Renata Arruda, pela amizade e companheirismo. Obrigada por terem trazido para mais perto de mim o conforto de Minas Gerais!

À Luana Almeida, parceira do LOED e de muitos outros momentos. Agradeço pelo carinho, atenção, paciência, sugestões, contribuições na leitura deste trabalho e apoio nas horas difíceis.

Aos amigos de verdade, perto ou longe, que estiveram sempre na torcida.

À Deus, por iluminar os meus passos e minhas decisões. Obrigada meu Deus, por me fortalecer e encorajar dia após dia possibilitando alcançar mais uma vitória.

RESUMO

Essa pesquisa analisa a alteração na redação do artigo 8º do Regimento Geral da UNICAMP (Deliberação Consu-A-35/2003) que ocorreu no ano de 2003, em que os Institutos e Faculdades assumiram a responsabilidade acadêmica e administrativa de suas respectivas Licenciaturas, retirando assim aqueles cursos da responsabilidade exclusiva da Faculdade de Educação (FE). O objetivo central é analisar o processo de reformulação identificando as implicações dessa mudança nos cursos de formação de professores da UNICAMP. Na busca de alcançar os objetivos propostos por este estudo utilizou-se da metodologia qualitativa de pesquisa e optou pela análise de documentos legais e elaborados naquele período e entrevistas semiestruturadas. No total foram realizadas (28) vinte e oito entrevistas, no ano de 2012, com professores, ex-Coordenadores de Curso, atuais Coordenadores de Curso, representantes da Faculdade de Educação, da Subcomissão Permanente de Formação de Professores (SPFP) e da Pró-Reitoria de Graduação (PRG). Os resultados da pesquisa indicam que tímidos avanços foram alcançados, entretanto, alguns problemas surgiram e outros persistiram nos cursos de formação de professores após a reformulação. As melhorias mais significativas remetem-se às novas configurações curriculares. O fato de os Institutos/Faculdades terem assumido algumas disciplinas e, sobretudo, disciplinas de estágio escolar, componente curricular ministrado, anteriormente, apenas pela Faculdade de Educação, foi considerado um avanço. Dentre as dificuldades, após a reformulação de 2003, os cursos de Licenciatura se depararam com um novo problema: a falta de professores ligados ao ensino. Há necessidade de contratação de professores ligados à Educação para atuarem nas Licenciaturas. A análise dos dados permite afirmar que a maioria dos docentes que lecionam nos cursos de formação de professores da UNICAMP vem de áreas específicas e não possuem nenhuma formação na área de Educação. Mesmo reconhecendo o importante papel da universidade no desenvolvimento da sociedade e especialmente na melhoria da qualidade da educação, há pouca atenção dedicada aos cursos formadores de professores na UNICAMP. Somado a essas problemáticas, o cenário dos cursos de Licenciatura traz grandes discussões que ultrapassam as dificuldades institucionais. Nesse quadro da formação de professores como profissão, há uma latente insatisfação e desinteresse por uma carreira profissional de baixo prestígio no mercado de trabalho, com aviltante remuneração e muitas vezes, péssimas condições de trabalho.

Palavras-chave: Formação de Professores; Licenciaturas; Reformulação.

ABSTRACT

This research analyzes the change in the wording of Article 8 of the General Rules of UNICAMP (Deliberation Consu-A-35/2003) that occurred in 2003, in which the Institutes and Faculties took the academic and administrative responsibility of their respective Licenciatures, withdrawing so those courses the responsibility of the Faculty of Education (FE). The main objective is to analyze the reshaping process identifying the implications of this change in training courses for teachers of UNICAMP. Seeking to achieve the objectives proposed by this study it was used qualitative methods of research and opted for analysis of drafted and legal documents that period and semi-structured interviews. In total were performed (28) twenty-eight interviews, in the year 2012, with teachers, former Course Coordinators, current Course Coordinators, representatives of the Faculty of Education, the Permanent Subcommittee for Teacher Training (PSTT) and Pro Rector of Graduation (PRG). The survey results indicate that timid advances have been achieved, however, some problems arose and persisted in others training courses for teachers after the makeover. Significant enhancements refer to the new curricular settings. The fact Institutes / Faculties have taken some courses, and especially, disciplines of stage school, curriculum component taught, previously, only for the Faculty of Education, was considered a breakthrough. Among the difficulties after the 2003 redesign, the Licenciature faced with a new problem: a lack of teachers involved in teaching. There is need to hire teachers linked to Education to act at Licenciature. Data analysis allows us to affirm that the majority of teachers who teach courses in teacher training UNICAMP comes from specific areas and have no training in the area of Education. While recognizing the important duty of the university in the development of society and especially in improving the quality of education, there is little attention paid to teacher training courses at UNICAMP. Added to these problems, the scenario of Licenciature courses brings great discussions that go beyond the institutional difficulties. In the context of teacher education as a profession, there is a latent dissatisfaction and disinterest in a career of low status in the labor market, with demeaning pay and often poor working conditions. Keywords: Teacher Training; Licenciature; Reformulation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO I - ENSINO SUPERIOR, UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHANDO PELA SUA HISTÓRIA	 15
1.1 As contribuições legais para os cursos de Licenciatura	24
1.2 Os desafios da Universidade no Século XXI	31
1.3 Licenciaturas no Brasil e atuação docente: questões atuais	39
 CAPÍTULO II - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS: UM PANORAMA HISTÓRICO DE SUA CRIAÇÃO AOS DIAS ATUAIS	 53
2.1 A formação de professores na Unicamp	57
 CAPÍTULO III - REFORMULAÇÃO DAS LICENCIATURAS: MUDANÇAS, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNICAMP	 63
3.1 A Reformulação das Licenciaturas na Unicamp em 2003	63
3.1.1 Assumir a responsabilidade pelos cursos de Licenciatura: motivos e/ou interesses dos Institutos/Faculdades	67
3.1.2 A Subcomissão Permanente de Formação de Professores (SPFP)	77
3.2 Reformulação das Licenciaturas: fragilidades e potencialidades	85
3.2.1 Mudanças e efeitos nos cursos de Licenciatura	85
3.2.2 Relações (des)construídas	101
3.2.3 O espaço ocupado pelas Licenciaturas na Unicamp	108
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 113
 REFERÊNCIAS	 123
 ANEXOS	 131

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Documentos analisados e os procedimentos para acessá-los	8
Quadro II - Participantes da pesquisa e parâmetros para a escolha	11
Quadro III - Unidades e seus respectivos cursos de Licenciatura	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Arquivo Central
AEPLAN	Assessoria de Economia e Planejamento
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCG	Comissão Central de Graduação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CL	Comissão de Licenciatura
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Universitário
COTIL	Colégio Técnico de Limeira
COTUCA	Colégio Técnico de Campinas
CPL	Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FCM	Faculdade de Ciências Médicas
FE	Faculdade de Educação
FEF	Faculdade de Educação Física
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior
IA	Instituto de Artes
IB	Instituto de Biologia

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IFGW	Instituto de Física “Gleb Wataghin”
IG	Instituto de Geociências
IMECC	Instituto de Matemática, Estatística e Computação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQ	Instituto de Química
ISE	Instituto Superior de Educação
LABORARTE	Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOED	Laboratório de Observação e Estudos Descritivos
MEC	Ministério da Educação
PECIM	Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PREAC	Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários
PRG	Pró-Reitora de Graduação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAE	Serviço de Apoio ao Estudante
SEE	Secretaria de Estado da Educação
Siarq	Sistema de Arquivos da Unicamp
SP	São Paulo
SPFP	Subcomissão Permanente de Formação de Professores
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFV	Universidade Federal de Viçosa
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Muitas pessoas que exercem a profissão docente enaltecem que ensinar é a mais bela profissão existente. Mas, o que se pode entender por ensinar? Concebo que ensinar constitui-se em um ato de compreensão da realidade escolar e reflexão da prática pedagógica, em busca de atender as necessidades e anseios dos alunos, bem como construir uma escola de qualidade e democrática, capaz de ultrapassar o mero cumprimento de técnicas e procedimentos metodológicos estabelecidos.

A escolha pela carreira docente e pelo magistério reside em influências variadas. Em pesquisas realizadas por Tardif e Lessard (2005) algumas dessas influências são reveladas. Muitos professores lembram-se da própria infância, em que ensinar era um sonho, outros que quando alunos gostavam de ajudar os outros, motivo que determinou a escolha da carreira, com opção inclusive de atuar com crianças que têm problemas familiares e sociais ou dificuldades graves de aprendizagem. Há também aqueles que simplesmente gostam do contato com as crianças e acreditam que elas dão um retorno imediato diferentemente dos adultos. “O amor pelas crianças, às vezes, aparece como constitutivo de uma vocação, ou pelo menos, como uma disposição favorável, e mesmo necessária, para orientar-se à docência” (p. 151).

De acordo com os autores, alguns professores apontam que levam consigo a satisfação em contribuir na formação de seres que estarão, mais tarde, inseridos na sociedade, e ainda professores que sempre gostaram de ensinar e transmitir coisas às crianças e jovens. Outro fator motivador da escolha pela carreira docente é a relação com os

alunos, uma vez que essa relação entre professores e alunos abarca sentimentos e recompensas. Mas os autores mencionam que o amor ao ofício não se resume ao amor pelas crianças, há também a preocupação com o fato de fazê-los aprenderem e se interessarem pelas matérias ensinadas.

Portanto, muitos professores, especialmente mulheres, destacam a escolha pela profissão docente a partir da origem familiar e do sentimento infantil de ensinar, e ainda alguns professores mencionam a influência de antigos professores na escolha. Geralmente, o amor pelos jovens e o gosto de ensiná-los nasce da história pessoal e escolar dos indivíduos.

Minha história transcorre estes diversos caminhos. Escolhi ser professora porque sempre gostei de crianças e de ensinar. Durante a infância as brincadeiras eram dos mais variados tipos, gostava de boneca, construía casinhas e brincava de ser professora. Nas brincadeiras de ser professora, eu usava o quadro negro, os gizos brancos e coloridos e o apagador ganhos de presente, adorava copiar as minhas professoras da escola, imitava a postura na sala de aula, as falas, as atividades ensinadas. Era uma grande diversão e ao mesmo tempo a demonstração da minha paixão pelo ofício de professor. Também recebi muitas influências da família, mãe e tias que também eram (e são) professoras e de experiências escolares positivas com meus professores.

Embora, no Brasil, desde a década de 90 tenha sido notório o crescimento acelerado dos cursos de Licenciatura (Gatti, Barreto, 2009), sabe-se que tem caído o entusiasmo pela escolha da carreira docente. Esse cenário é marcado pela crise de identidade profissional do professor, as péssimas condições de trabalho dos docentes, a baixa remuneração, o desprestígio social dos profissionais da Educação e dos cursos de Licenciatura e a precariedade dos cursos de formação inicial (ANDRÉ, 2010; CUNHA, 2000; 2004; PEREIRA, 1999; GATTI, 2000).

Após concluir o ensino médio, em 2003, mudei para uma cidade universitária vizinha à minha onde iniciei um cursinho pré-vestibular, que se trata de um curso preparatório para os vestibulares, em especial das universidades públicas.

No período do cursinho surgiu meu primeiro contato com o desprestígio e desvalorização do trabalho docente vindo da sociedade. Durante os intervalos das aulas,

alguns alunos e eu nos reuníamos no hall de entrada e ficávamos conversando sobre os diferentes assuntos, obviamente que o assunto mais comentado era referente ao vestibular, os prazos das inscrições, relação candidato/vaga, pontuações, e claro, os cursos escolhidos. Quando eu dizia que meu curso escolhido era Pedagogia as reações eram de surpresa e descontentamento, ouvia comentários jocosos: “Vai ser professora? Ganha pouco!”. De acordo com as estatísticas eu estava entre a minoria, pois essa profissão é cada vez menos procurada por recém-saídos do ensino médio, que optam por cursos com mais prestígio e melhores salários.

Essas dificuldades encontradas na carreira docente podem ser acompanhadas através das notícias veiculadas pela mídia que mostram a situação do magistério no Brasil, como por exemplo, a reportagem do Jornal *O Globo* no ano de 2012¹ em que apresenta a tabulação de microdados do Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sobre o salário dos professores no Brasil. O Censo revela que as carreiras que levam até o magistério seguem sendo as de pior remuneração, ou seja, o professor ainda recebe o pior salário comparado aos demais profissionais com nível superior. Esse é um dos entraves que demonstra a queda no interesse pelas Licenciaturas por parte dos alunos.

Esses dados da realidade educacional brasileira nos permitem pensar em um dos questionamentos levantando por Amaral (2008): “O magistério é uma profissão menor?” Quais os prejuízos para a qualidade do ensino podem ser alcançados diante de tanto desprestígio social e precária formação inicial? A situação das Licenciaturas no Brasil também é uma questão que traz preocupação e requer maiores investigações.

Ao final desse ano de cursinho tive a felicidade de ser aprovada no vestibular em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e na Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), mas pela proximidade da minha cidade optei pela UFV, iniciando assim a minha trajetória acadêmica.

A formação de professores é questão de meu interesse desde que ingressei no curso de Pedagogia. As discussões referentes à formação docente sempre me chamaram a

¹ A matéria foi publicada no Jornal O Globo, na edição de 21 de maio de 2012. A reportagem está disponível em <http://www.oglobo.globo.com/educacao/professor-ainda-pior-salario-4954397>. Consulta dia 29/10/2012.

atenção. Durante as aulas, os textos discutidos e as inquietações afloradas aumentaram meu interesse por essa temática.

No último ano de Graduação tive a oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). Tratava-se de uma pesquisa na Universidade Federal de Viçosa, em que havia três disciplinas, em especial, de dois departamentos distintos, mas integrados ao Centro de Ciências Exatas, que chamavam a atenção por apresentarem consecutivamente, elevado índice de reprovação. São elas: Cálculo I (MAT146), Física I (FIS201) e Introdução à Mecânica (FIS191) de acordo com dados adquiridos junto à Diretoria de Registro Escolar, da referida instituição. Participaram da pesquisa alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Física e Química, da UFV, e seis professores das mesmas disciplinas. Diante desse contexto, buscamos nessa pesquisa investigar os significados e as funções atribuídas à avaliação da aprendizagem no ensino superior, bem como os fatores responsáveis pelo alto índice de reprovação em disciplinas acadêmicas.

Além de ter oportunizado a imersão na pesquisa, com leituras sobre metodologias e aprofundamento teórico, essa interlocução com os estudantes de Licenciatura proporcionou uma compreensão dos procedimentos, práticas avaliativas e as relações com os processos de formação de licenciandos e com as práticas pedagógicas de professores da educação básica.

Durante a coleta de dados alguns episódios me mobilizaram: conheci e conversei com muitos estudantes de Licenciatura que não viam importância nas disciplinas ministradas pelo Departamento de Educação. Achavam as disciplinas desnecessárias, com professores despreparados e consideravam a Licenciatura como um curso de complementação. Esse fato dialoga com o pensamento de Scheibe (2002, p.55)

A história, no interior das universidades, nem sempre foi favorável à formação dos professores e ao seu potencial de socialização e integração dos conhecimentos das várias áreas. Cultivou-se por um longo tempo, uma tradição de desqualificação tanto dos profissionais que atuam nas faculdades de educação quanto dos professores que elas formam nos cursos de pedagogia, de licenciaturas e de pós-graduação.

Ainda sobre essa questão, Amaral e Oliveira (2008) realizaram pesquisa com licenciandos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sobre o papel das disciplinas pedagógicas e dos professores da Faculdade de Educação na formação desses futuros educadores. Em relação às disciplinas de formação pedagógica, os alunos apresentaram pontos negativos, mencionando que muitas disciplinas deixam a desejar em relação aos conteúdos abordados, e no que se refere aos professores da Faculdade de Educação, os alunos apontaram questões como falta de comprometimento, descaso com os alunos e a não adequação da teoria com a prática.

Essas constatações despertaram questões que me instigaram e essa temática começou a se apresentar para mim como uma linha de investigação.

Nesse percurso acadêmico sempre tive latente em mim a vontade de fazer Mestrado. Às vezes via esse sonho distante e impossível de se realizar, mas diante de tantos questionamentos, dúvidas constantes e reflexões acerca da formação de professores, essa decisão não tardou e busquei a realização desse sonho. Fazer o Mestrado significava a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e a oportunidade de novas experiências, que alicerçarão a minha prática docente futura.

Ao fim de 2010 tive minha aprovação no Mestrado na Universidade Estadual de Campinas. Ser aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp é o que muitos desejam, uma vez que esse programa é um dos maiores do Brasil, e fazer parte do Grupo de Pesquisa LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) é uma grande satisfação, pois é composto por um excelente corpo docente, o que se reflete na qualidade dos encaminhamentos da pesquisa.

O projeto com o qual ingressei no Mestrado não se manteve. Após o estudo das disciplinas, palestras e reflexões, optamos por realizar o resgate de uma reformulação que ocorreu nos cursos de Licenciatura da Unicamp no ano de 2003. Trata-se de uma proposta de mudança regimental, apresentada ao Reitor, sugerindo aos Institutos e Faculdades que assumissem o controle acadêmico e administrativo de suas respectivas Licenciaturas, retirando assim aqueles cursos da responsabilidade exclusiva da Faculdade de Educação².

² É importante salientar que esse movimento de diluição das Licenciaturas já existia em outras universidades, ou seja, não foi uma iniciativa isolada da Unicamp, ela sofre influências de um movimento que acontecia em

Diante desse novo projeto percebi que poderia trazer contribuições e continuidade nas investigações sobre a formação inicial de professores, via Licenciatura.

A ideia de estudar formação de professores no curso de Licenciatura acaba não sendo um norte principal do trabalho. A pesquisa não trata sobre didática pedagogicamente ou que mudanças aconteceram ou não no currículo de cada um dos cursos, mas ela mostra muito mais um movimento físico e administrativo, e, sobretudo, um movimento político dos lugares que ocupavam e os novos espaços que passaram a ocupar.

O objeto dessa pesquisa foi sendo estabelecido e refletido, tornando possível o delineamento do problema, dos objetivos e dos caminhos metodológicos a serem percorridos, e que serão apresentados a seguir.

OBJETIVOS

Na busca por discutir e problematizar questões que envolvem os cursos de Licenciatura oferecidos pela Unicamp formulamos as questões propulsoras desta pesquisa: **Os cursos de Licenciaturas da Unicamp tiveram mudanças significativas depois da reformulação ocorrida no ano de 2003? Houve avanços perceptíveis?**

Frente a estes questionamentos, o objetivo central é analisar o processo de reformulação nos cursos de formação de professores para a Educação Básica da Unicamp, ocorrido em 2003, identificando as mudanças e efeitos resultantes dessa reformulação nos cursos de formação de professores. Com o objetivo central demarcado, indicamos outros objetivos e/ou questões norteadoras:

- a) Analisar o(s) motivo(s) e/ou interesse(s) dos Institutos/Faculdades em assumirem os cursos de formação de professores abrindo a possibilidade de não serem mais de responsabilidade exclusiva da Faculdade de Educação;**

nível nacional. Instituições como, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também discutiram e vivenciaram processos para que as Licenciaturas deixassem de ser exclusividade da Faculdade de Educação.

- b) Compreender a mudança que a reformulação possibilitou para o Instituto/Faculdade e sua respectiva Licenciatura;**
- c) Conhecer o envolvimento dos Institutos/Faculdades com suas respectivas Licenciaturas;**
- d) Compreender a recente relação dos Institutos/Faculdades com a Faculdade de Educação;**
- e) Qual o papel da Subcomissão Permanente de Formação de Professores?**

METODOLOGIA

Na busca de alcançar os objetivos propostos por este estudo optamos pela abordagem qualitativa em que, segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados coletados são descritivos e supõe o contato do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo estudada, privilegiando o processo em detrimento do produto e buscando retratar a perspectiva do participante.

Para coletar informações referentes à reformulação recorreremos à análise de documentos legais e elaborados no período da mudança e ao uso de entrevistas semiestruturadas.

A opção pelos documentos é explicada por se tratar de uma fonte repleta de informações e que fundamentam as afirmações do pesquisador. A análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa [...], seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Os documentos analisados foram: as Deliberações do Conselho Universitário (CONSU); os documentos da Comissão Central de Graduação (CCG); os documentos da Subcomissão Permanente de Formação de Professores; o Relatório de Gestão da Coordenação de Licenciaturas da Faculdade de Educação no período de 06/2004 a 04/2005;

o Relatório Final de Gestão da Direção da Faculdade de Educação/Unicamp (2000-2004); o Relatório de Gestão - biênio 2010-2012 e Proposta de Gestão - biênio 2012-2014 da Subcomissão Permanente de Formação de Professores.

Quadro I - Documentos analisados e os procedimentos para acessá-los:

Deliberações do Conselho Universitário (CONSU)	Consulta ao site da Unicamp disponível em http://www.sg.unicamp.br/consu/
Documentos da Comissão Central de Graduação (CCG)	Contato com a própria CCG, situada no Ciclo Básico I, na Unicamp
Documentos da Subcomissão Permanente de Formação de Professores	Contato com o Arquivo Central do Sistema de Arquivos da Unicamp (AC/Siarq ³)
Relatório de Gestão da Coordenação de Licenciaturas da Faculdade de Educação no período de 06/2004 a 04/2005	Fornecido pela minha Orientadora do Mestrado Prof. Dra. Maria Márcia Sigrist Malavasi
Relatório Final de Gestão da Direção da Faculdade de Educação no período de 2000 a 2004	Fornecido pela Prof. Dra. Águeda Bernadete Bittencourt
Relatório de Gestão - biênio 2010-2012 e Proposta de Gestão - biênio 2012-2014 da Subcomissão Permanente de Formação de Professores	Fornecido pela atual Presidente Eliana Ayoub e o Vice-Presidente Guilherme do Val Toledo Prado, da Subcomissão Permanente de Formação de Professores

Fonte: Elaboração da Pesquisadora - 2012

De posse dos documentos supracitados pudemos realizar a leitura e análise de seu conteúdo o que possibilitou narrar o processo de reformulação dos cursos de Licenciatura na Unicamp ocorrido em 2003.

Além dos dados obtidos por meio dos documentos buscamos complementação nas entrevistas. Como nos orienta LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 33), “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre

³ O Sistema de Arquivos da Unicamp está ligado à Reitoria da Universidade Estadual de Campinas. O Arquivo Central é o órgão coordenador do Sistema de Arquivos (Siarq) e acumulador de documentos permanentes. Ver www.siarq.unicamp.br.

quem pergunta e quem responde”. Além disso, a entrevista possibilita correções e esclarecimentos que tornam suas informações mais eficazes (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Para coletar informações junto aos entrevistados elaboramos um roteiro (ANEXO I) baseado nas questões e nos objetivos da pesquisa. As entrevistas, foram marcadas com antecedência, tiveram a duração aproximada de 30 a 40 minutos, totalizando 17 horas e 15 minutos de gravação, e foram gravadas com autorização dos depoentes, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO II). Segundo Triviños (1987, p. 148) “a gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio”.

Inicialmente os contatos foram feitos via e-mails. Os sujeitos que não retornaram os e-mails foram contatados por telefones das secretarias e/ou gabinetes/salas. Sem sucesso nos telefonemas fomos à procura deles nos Institutos/Faculdades, e em alguns casos obtivemos manifestações positivas quanto à participação.

As justificativas para a não participação, dadas via e-mails, telefonemas ou pessoalmente, se apresentaram de diferentes formas: houve quem afirmou não ter participado da reformulação e está há poucos meses na Coordenação de Graduação, um participante alegou que a reformulação aconteceu já faz muito tempo e que ele não lembra bem dos detalhes, outro declarou que não participou em nada naquela mudança e que esteve fora do Brasil por seis meses e não sabe se poderia dar alguma contribuição.

Durante o percurso de coleta de dados muitas entrevistas foram canceladas e reagendas por motivos pessoais e/ou compromissos acadêmicos. Em sua maioria, as entrevistas foram realizadas nos próprios Institutos/Faculdades, no entanto, algumas foram realizadas fora desses, nos novos locais de trabalho dos entrevistados.

A meta era atingir 24 Coordenadores, sendo 12 Coordenadores de Curso à época da mudança e 12 Coordenadores de Curso à época da pesquisa. Um total de 17 Coordenadores se fizeram representar na pesquisa, sendo 7 Coordenadores de Curso à época da mudança, 8 Coordenadores de Curso à época da pesquisa e 2 Coordenadores Associados de Curso à época da pesquisa. É importante pontuar que um Coordenador de Curso à época da mudança está novamente no cargo.

Vale ressaltar que os Coordenadores da Licenciatura em Enfermagem não participaram da entrevista, uma vez que essa Licenciatura não forma seus licenciandos para atuarem como docentes na Educação Básica e sim para atuarem como educadores em questões relativas à saúde, os Coordenadores do curso de Licenciatura em Música também não foram incluídos, pois a modalidade Licenciatura foi criada/implantada após a reformulação de 2003, e a Licenciatura em Pedagogia e a Licenciatura Integrada em Química e Física não participaram da pesquisa, pois essas Licenciaturas são de responsabilidade da Faculdade de Educação.

Na Unicamp existem 11 Unidades (8 Institutos e 3 Faculdades) que oferecem um total de 24 cursos de Licenciatura: IFCH (Ciências Sociais diurno e noturno, História, Filosofia), IA (Artes Visuais, Dança, Música), IEL (Letras diurno e noturno), IMECC (Matemática diurno e noturno), IFGW (Física diurno e noturno), FEF (Educação Física diurno e noturno), IB (Biologia diurno e noturno), IG (Geografia diurno e noturno), IQ (Química diurno), FE (Pedagogia diurno e noturno, Licenciatura Integrada em Química e Física noturno) e FCM (Enfermagem).

No total foram 28 entrevistados. Todas as entrevistas foram realizadas no ano de 2012. A escolha dos participantes dessa pesquisa se deu a partir de sua imersão na problemática em questão.

Quadro II - Participantes da pesquisa e parâmetros para a escolha:

7 Coordenadores de Cursos à época da mudança: - Biologia, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Química, Física, Letras 5 professores à época da mudança: - Ciências Sociais, Física, Letras, Música, Química	Participaram da reformulação e atualmente atuam nos Institutos/Faculdades
8 Coordenadores de Curso à época da pesquisa: - Artes Visuais, Biologia, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, História, Letras 2 Coordenadores Associados de Curso à época da pesquisa: - Dança, Letras	Responsáveis pelos cursos e atuam diretamente nas modalidades Licenciatura e Bacharelado
2 Representantes da Subcomissão Permanente de Formação de Professores à época da pesquisa	Promovem a interlocução com os Coordenadores de Curso que oferecem Licenciaturas
1 Representante da Faculdade de Educação à época da mudança 2 Representantes da Subcomissão Permanente de Formação de Professores à época da mudança	Participaram da reformulação e ao longo desses anos ainda se fazem presentes na Faculdade de Educação
1 Representante da Pró-Reitoria de Graduação à época da pesquisa	Responsável em coordenar as atividades referentes ao ensino de Graduação

Fonte: Elaboração da Pesquisadora - 2012

Assim, as entrevistas enriqueceram a historicidade da reformulação e foram essenciais para se pensar nas suas implicações nos cursos de Licenciatura, na Faculdade de Educação, nos Institutos/Faculdades e na Universidade.

A partir das informações obtidas por meio dos documentos acessados, das transcrições das entrevistas e das demais informações adquiridas durante a coleta de dados, debruçamos na análise dos dados. Segundo André e Ludke (1986, p. 23)

A análise dos dados tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação e a interpretação dos dados tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

A organização dos dados da pesquisa permitiu estabelecer algumas temáticas de análise:

1- Mudanças e efeitos nos cursos de Licenciatura

Nesta temática, a partir das entrevistas, ficam evidentes os avanços, dificuldades e mudanças nos cursos de Licenciatura e nos Institutos/Faculdades a partir da reformulação ocorrida em 2003. Essas mudanças emergem nas falas dos entrevistados de forma a evidenciar as melhorias alcançadas nos cursos de formação de professores, como alterações curriculares e estruturais, e as fragilidades dos cursos, como a falta de professores ligados à Educação e as insatisfações com o mercado de trabalho.

2- Relações (des)construídas

Nesta temática evidenciam-se as relações estabelecidas entre os professores dos Institutos/Faculdades e suas respectivas Licenciaturas e o envolvimento entre Institutos/Faculdades e a Faculdade de Educação. Já na década de 90, Pagotto (1998, p. 379) explicita as diversas posições de docentes sobre formação de professores e a relação com as Licenciaturas, sendo que há: 1) aqueles que trabalham com disciplinas específicas e se esquecem de que o curso, objeto de seu trabalho docente, é a Licenciatura; 2) aqueles que desdenham qualquer proposta para que o curso priorize a formação de professores; 3)

aqueles que se manifestam de forma ambígua: são favoráveis à formação, mas não vêm como participar dessa formação por outra via que não seja pela oferta dos conteúdos das disciplinas que atua, eximindo-se de qualquer outro compromisso; 4) aqueles que, trabalhando na licenciatura, assumem que estão formando professores e organizam seu trabalho com esse fim, mesmo atuando também no bacharelado e na pós-graduação; e os professores das disciplinas pedagógicas que geralmente manifestam cuidados especiais na formação de professores, muito embora nem sempre suficientes para garantir ações conjuntas entre eles próprios ou com os docentes das áreas específicas.

3- O espaço ocupado pelas Licenciaturas na Unicamp

Nesta temática aponta-se a relação dos cursos de Licenciatura e a Universidade Estadual de Campinas. De acordo com Penin (2001), são muitas as afirmações de insatisfação quanto à maneira como a formação de professores tem sido realizada dentro das universidades brasileiras. E então cabe perguntar: Qual o investimento da universidade na formação de professores? Na Unicamp há prioridade maior na Pós-Graduação que acusa uma hierarquização das atividades acadêmicas em que o ensino ocupa menor interesse institucional, sobretudo, o ensino nos cursos de Licenciatura por sua vinculação desprestigiada com a formação do professor. Chamlian (2003, p. 42) afirma que

De modo geral, podemos dizer que os problemas relacionados à questão do ensino nas universidades, em toda a parte, têm suas raízes no chamado “éthos acadêmico”, que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa.

A universidade tem um papel fundamental no desenvolvimento da melhoria da qualidade da educação básica brasileira, e nesse sentido, os cursos de Licenciatura precisam ocupar um lugar privilegiado nas políticas das universidades assumindo compromissos com a formação de professores e o sistema público educacional. Os professores formadores também precisam assumir responsabilidades e definir prioridades na busca de oferecerem uma formação de qualidade aos licenciandos.

Os resultados desse processo orientaram a estrutura e organização dessa dissertação:

Capítulo I: Educação Superior, Universidade e Formação de Professores: caminhando pela sua história - exporemos um breve histórico sobre a educação superior brasileira e a trajetória da universidade na formação de professores, contemplando o percurso das legislações sobre as Licenciaturas no Brasil, abordaremos os desafios da universidade no século XXI, e traremos discussões atuais sobre as Licenciaturas no Brasil e a atuação docente.

Capítulo II: Universidade Estadual de Campinas: um panorama histórico de sua criação aos dias atuais - apresentaremos a Unicamp, *lócus* dessa pesquisa, explicitando a formação de professores no seu interior.

Capítulo III: Reformulação das Licenciaturas: mudanças, limites e possibilidades para a formação de professores na Unicamp - procuraremos analisar os dados obtidos a partir da análise documental e das entrevistas semiestruturadas realizadas.

Enfim, **Considerações Finais** - traremos resultados da pesquisa em uma síntese que condensa a análise.

CAPÍTULO I

ENSINO SUPERIOR, UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHANDO PELA SUA HISTÓRIA

Este capítulo foi desenvolvido tentando situar a área da formação de professores em suas decorrências contextuais e políticas, focando no movimento de consolidação organizacional da universidade brasileira e sua trajetória na formação de professores, demarcando as regulamentações produzidas, as estruturas organizacionais institucionais e curriculares que deram origem aos entraves e embates até hoje encontrados e discutidos nos cursos de Licenciatura⁴, apresentando também algumas considerações atuais sobre as Licenciaturas no Brasil e a atuação docente.

Em relação a outros países latino-americanos, a Educação Superior brasileira pode ser considerada um sistema atrasado, pois, somente após três séculos do descobrimento do Brasil, no século XIX, começaram a surgir as primeiras faculdades isoladas. O ensino superior e os cursos de formação de docentes para o ensino primário antecederam à instalação da universidade.

Durante o período colonial, o Brasil não fundou nenhuma instituição de ensino superior. Para graduarem-se os estudantes da elite colonial portuguesa - filhos da elite portuguesa nascidos no Brasil - precisavam ir até a Metrópole para frequentar a Universidade de Coimbra.

A chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808 trouxe as primeiras transformações na educação superior e propiciou a criação de instituições estatais de ensino superior. Na Bahia os comerciantes locais solicitaram ao Príncipe Regente, D. João VI, a criação de uma universidade no Brasil. No entanto, em vez da criação dessa universidade, Salvador passou a sediar Cursos de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia.

⁴ Com relação ao modelo de formação de professores, na área da Licenciatura destacamos a prevalência em muitas instituições de ensino superior do esquema “3+1”, a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura e o ensino do conteúdo específico em detrimento do conteúdo pedagógico.

De acordo com Saviani (2009) durante todo o período colonial brasileiro, desde a criação dos colégios jesuítas, passando pelo novo modo educacional implementado com a Reforma Pombalina através das aulas régias, até os cursos superiores criados a partir da vinda da Família Real em 1808, não havia interesse e preocupação explícita com a questão da formação de professores.

Essa preocupação aparece pela primeira vez em 1827 na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827.

Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias (SAVIANI, 2009, p. 144).

A Província do Rio de Janeiro instituiu em Niterói, no ano de 1835, a primeira Escola Normal do país, sendo uma das pioneiras na América Latina. Ainda no século XIX a maioria das províncias criou suas escolas para a formação dos professores primários: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890.

Assim como no Brasil Colônia não foi criada nenhuma instituição de ensino superior, no período imperial, o Brasil também não criou nenhuma universidade em seu território, que para Oliven (2002, p. 26) “[...] isto talvez se deva ao alto conceito da Universidade de Coimbra, o que dificultava a sua substituição por uma instituição do jovem país”. Ao final do Império o país possuía seis estabelecimentos cíveis de Ensino Superior e nenhuma universidade.

Quanto ao ensino secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), inicialmente, os professores não tinham uma preparação sistemática e eram licenciados sem uma formação prática de ensino. No século XX surgem as preocupações com a formação de professores para atuarem no secundário em cursos regulares e específicos. Assim, a formação desse tipo de professor inicia-se com a criação das universidades, pois “até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas [...]” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 37).

A criação da primeira universidade do Brasil foi em 1920 no Rio de Janeiro, feita pela justaposição de três escolas profissionais já existentes (Medicina, Direito e Politécnica). A Universidade do Rio de Janeiro “era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades” (OLIVEN, 2002, p. 26). Ainda acrescenta Piletti (2002, p. 80) que “a Universidade do Rio de Janeiro não teve existência mais que nominal, nunca chegando a funcionar na prática, pois as escolas que a formaram continuaram técnica e administrativamente isoladas”.

A década de 30 foi cenário de mudanças significativas na educação brasileira. No início dos anos de 1930, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e seu primeiro titular, Francisco Campos, criou em 1931 o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando para o ensino superior, o regime universitário, e elevando para o nível superior a formação de professores secundários no país. Esse Estatuto reformou o ensino superior, através do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931.

Eis algumas das diretrizes para o Ensino Superior a partir desse Estatuto:

- a universidade poderá ser pública (federal, estadual ou municipal) ou livre (particular);
- definir um modelo de administração universitária: uma Reitoria e um Conselho Universitário;
- possibilitar a autonomia de organização administrativa e didática, instituída em estatutos aprovados pelo Ministério da Educação.

O Art. 5º desse Decreto determinava que:

A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

I. Congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Segundo Amaral (2008) a Faculdade de Educação, Ciências e Letras tinha como finalidade formar professores para o ensino secundário. Mas essa função foi assumida por

outras instituições, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL. No decorrer de sua história, as FFCL se distanciaram da sua função de origem, de formar professores primários e secundários, e deslocaram sua preocupação para a formação de especialistas nas disciplinas literárias e científicas, limitando-se ao ensino superior. Esse reducionismo traz à tona a explicação sobre a desvalorização dos Departamentos de Educação nas FFCL e que é percebida até hoje.

Ainda em meados dos anos 1930 surge no Brasil uma nova fase com a chegada dos Institutos de Educação. As duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo. Segundo Saviani (2009) os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação.

O Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932, que transformou a Escola Normal em Escola de Professores. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi incorporado à Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935, que tinha como uma de suas finalidades promover a formação do magistério em todos os seus graus. A UDF, ao incorporar o Instituto de Educação tornou-se a primeira escola a elevar os estudos pedagógicos para o nível universitário com a preocupação de formar professores dentro de uma estrutura verticalizada de formação de professores em um único local.

A Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, nascia com a função de “cérebro da nacionalidade”, tendo como projeto um modelo de universidade que produzisse cultura e dirigentes culturais e políticos capazes de modernizar o país. A USP contava com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que tinha por finalidade a formação de docentes e pesquisadores. De acordo com Ayres (2005) a Universidade de São Paulo incorpora à sua estrutura o Instituto de Educação, implantado por Fernando de Azevedo, que já oferecia cursos de nível superior desde 1933.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras oferecia os conhecimentos específicos e, só após a formação específica dada em seus cursos de origem, os alunos se dirigiam ao Instituto de Educação para cursar as disciplinas pedagógicas destinadas à formação docente (AMARAL, 2008, p. 66).

Essa organização durou até o ano de 1938 quando o Instituto de Educação foi desligado da universidade e a FFCL assumiu também os estudos pedagógicos. Em 1970 foi criada a Faculdade de Educação na USP, o que possibilitou inúmeros avanços na formação dos professores para a escola básica.

A carência de simpatia do Ministério da Educação e o “clima político autoritário” dominante no país configuraram na extinção da Universidade do Distrito Federal em 1939. Seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil (UB), nome dado à primeira universidade brasileira, a antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. A UB contaria com a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e uma Faculdade Nacional de Educação. Ao ser regulamentada pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 04/04/1939, a Universidade do Brasil contava com um curso de Pedagogia com duração de três anos que conferia ao aluno o título de Bacharel em Pedagogia. Havia também o curso de Didática, cuja duração era de um ano, e ao ser cursado por bacharéis do curso de Pedagogia, conferia a eles o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formassem o seu curso de bacharelado, permitindo-lhes, o exercício do magistério (Art. 19º). De acordo com Saviani (2009, p. 146)

[...] foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Em relação à formação de professores no Brasil, Ayres (2005) afirma que a Universidade de São Paulo, a Universidade do Distrito Federal e a Universidade do Brasil, expressaram a gênese da formação de professores para o ensino secundário, apresentando diferentes perspectivas desse processo. Conforme a autora, a USP tinha uma aspiração por construir uma elite intelectual e política que devolvesse a São Paulo a hegemonia que havia perdido. O projeto educacional da UDF era mais amplo, incluindo todo o sistema

educacional do Distrito Federal, e que pudesse ser estendido a todo país. A UB, criada por uma forte perspectiva autoritária e centralizadora, era influenciada pelo regime do Estado Novo e mais voltada para a formação de quadros técnicos e intelectuais para servir à burocracia do Estado.

No ano de 1966 foi fundada a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)⁵. A Unicamp foi criada pela Lei nº 7.655 de 28 de dezembro de 1962 e inaugurada oficialmente em 1966. A Unicamp é voltada especificamente para a pesquisa científica.

Em 1968 foi debatida e aprovada a primeira Reforma Universitária no Congresso Nacional. A Reforma Universitária de 1968 “possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação quanto das atividades científicas no país” (OLIVEN, 2002, p. 33). Outras possibilidades foram estabelecidas, a Lei nº 5.540/68 instituiu o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, com o objetivo de fixar os professores-pesquisadores na universidade; a extinção do regime de cátedras, substituído pelo regime departamental e pela divisão dos cursos de Graduação entre o ciclo básico (Institutos) e o ciclo profissional (Faculdades e Escolas); e caracterizou o ensino superior indissociável da pesquisa.

No contexto da Reforma de 1968 houve a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação⁶. Porém, segundo Mendonça (2002, p. 17), a criação da Faculdade de Educação não promoveu melhorias significativas para os cursos de formação de professores.

Entendida com frequência como escola residual (a que “sobrou” do desmembramento da faculdade de filosofia), a nova instituição sofreu um processo de expansão ainda mais acelerado e indiscriminado que as escolas de filosofia, o que gerou maior desqualificação dos cursos de licenciatura.

⁵ No Capítulo II, apresentaremos brevemente a história de criação da Unicamp, sua disposição atual e a organização da formação de professores no seu interior.

⁶ As universidades brasileiras não seguem um modelo único de estrutura administrativa, elas podem ser organizadas em Faculdades, Institutos, Departamentos, Centros etc. Optamos por discorrer apenas sobre a Faculdade de Educação uma vez que na Unicamp, *locus* da pesquisa, a estrutura administrativa constitui-se de Faculdades e Institutos.

Mesmo com a criação de um espaço destinado à formação de professores, o esquema “3+1” prevalece no período de 1930 a 1968, no qual o bacharel, após concluir o curso optava por cursar as chamadas matérias pedagógicas. Esses profissionais estariam habilitados a ministrar aulas das disciplinas que compunham o curso secundário. Tal modelo “enfatizaria a formação disciplinar, isto é, fornecer ao aluno a bagagem teórica necessária sobre a disciplina a ser ministrada, apontando para a relevância dos saberes disciplinares em detrimento dos outros saberes da docência” (AMARAL, 2008, p. 73).

De acordo com a autora, uma das relevantes questões que aparecem nesse contexto é a dos territórios de formação. Nas universidades públicas, a formação dos conhecimentos da disciplina que será lecionada pelo futuro professor, é ensinada nos Institutos/Escolas de formação, como por exemplo, a formação nas disciplinas de Química, Física ou Biologia, e a formação para a docência, ou seja, a parte pedagógica, é ensinada nas Faculdades de Educação por meio de um núcleo que se compunha de disciplinas como Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Psicologia da Educação e mais a Prática de Ensino.

Após 1968 com a busca por mais vagas na universidade, ocorreu um aumento das instituições privadas. Entre 1965 e 1980 o total das matrículas, no setor privado, pularam de 44% para 64%, através basicamente da criação de faculdades isoladas de pequeno porte. Em 1999 existiam 1097 Instituições de ensino superior, sendo 526 particulares.

O crescimento do ensino superior particular que já vinha acontecendo no país passa a ser área de atendimento aos cursos de Licenciatura, para a formação no ensino superior.

Se cursos como Economia, Administração, Comunicação, entre outros são praticamente impossíveis de serem concluídos em menos de quatro anos, a licenciatura pode ser integralizada em seis semestres. A positiva relação custo-benefício tão almejada por diversas instituições de ensino superior privadas fica mais tangível já que o aluno receberá um diploma de graduação plena, estando apto a lecionar na educação básica em três anos (AMARAL, 2008, p. 88).

Dessa forma, dificilmente o ensino superior oferece um avanço significativo da educação pública e da inclusão social, pois amplia cada vez mais a ação do setor privado,

tornando a educação um “produto” que os “clientes” adquirem no mercado universitário (CATANI & OLIVEIRA, 2002).

Nos anos de 1990 o Brasil experimentou uma nova fase no ensino superior. A vigência da Constituição garantiu os princípios da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de fixar as diretrizes e bases da educação nacional com a LDB 9.394/96.

A Lei 9.394/96 define a formação de professores em nível superior em cursos de Licenciatura, em Graduação Plena e não inclui as Licenciaturas Curtas⁷. A Constituição Federal de 1988 apontou para a necessidade de valorização do magistério e então as Licenciaturas Curtas foram extintas pela nova LDB, ao revogar a Lei nº 5.692/71, LDB anterior.

A nova LDB trouxe uma nova possibilidade no que se refere às instituições que poderão formar os profissionais da educação para todos os níveis da Educação Básica. Além das universidades, os Institutos Superiores de Educação (ISEs) também podem oferecer cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso Normal Superior⁸, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (Art. 62º e 63º).

A nova Lei e toda a legislação complementar que a sucedeu, não definem claramente as atribuições dos Institutos Superiores de Educação no que diz respeito à formação dos professores. Isso pode significar um risco alto de desprofissionalização e desvalorização que uma formação fora da universidade pode acarretar, com perda de qualidade e desprestígio para a formação dos profissionais. Segundo Scheibe (2002, p. 54), “o modelo dos ISEs, coloca também, uma clara intenção de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação dos professores”.

⁷ As Licenciaturas Curtas configurava-se em um processo mais aligeirado na formação dos professores. Era um curso superior, com cargas horárias mínimas estabelecidas em 1200 e 1500 horas-aula, nas áreas das Humanidades e das Ciências, respectivamente, habilitando os docentes para o exercício do magistério dos anos finais do ensino fundamental.

⁸ Esses cursos não se firmaram no cenário educacional e puderam ser convertidos em curso de Pedagogia, segundo a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

A partir da década de 2000, o Brasil adotou várias políticas de expansão do ensino superior, dentre elas, destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). No ano de 2007 o Governo Federal instituiu o REUNI com “o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. O programa envolveu a destinação de verba extra às universidades públicas mediante termo de compromisso de expansão, com ênfase na ampliação de vagas e na criação de cursos noturnos.

É fato que o movimento de expansão das universidades pode representar uma oportunidade singular para a expansão qualitativa das licenciaturas, inclusive com a sua preservação no ambiente universitário da pesquisa e produção de conhecimento, ao invés do seu alijamento em institutos superiores ou outros cenários, desvinculados da universidade (VELLOSO, 2012, p. 431).

Além do mais, no intuito de elevar a qualidade do ensino superior público, uma das dimensões do programa é o suporte da Pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de Graduação. Nesse sentido, a Portaria Nº 582, de 14 de maio de 2008, instituiu as Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino, nas modalidades de Mestrado e Doutorado. A concessão das Bolsas é realizada em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recursos descentralizados pela SESu (Reuni 2008 - Relatório de Primeiro Ano).

Há também programas voltados, exclusivamente, para a formação de professores, como o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI):

O PIBID foi criado em 2009, que tem por finalidade conceder bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados em cursos de Licenciatura. A bolsa é concedida tanto para os licenciandos quanto para o coordenador institucional (professor da IES responsável perante a CAPES pelo acompanhamento, organização e execução das atividades) e o professor supervisor (professor da escola pública que está ligado ao projeto). O PIBID tem como objetivo fomentar a iniciação a docência para melhor qualificá-la, na

busca de melhorar o desempenho da educação básica. E o PLI tem como objetivo elevar a qualidade dos cursos de Graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de Licenciatura e a formação de professores, bem como a formulação e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no ensino fundamental e no ensino médio. A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com base no Tratado de Amizade assinado entre Brasil e Portugal em 22 de abril de 2000 e no Memorando de Entendimento assinado entre CAPES e a Universidade de Coimbra em 19 de maio de 2010, tornou pública a realização de seleção de projetos nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física.

De acordo com os textos legais, essas políticas supracitadas visam não somente a ampliação de vagas no Ensino Superior, mas também a qualificação, a ampliação do acesso e permanência na educação superior com qualidade, a melhoria da infra-estrutura e contratação de professores, a melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores.

1.1 As contribuições legais para os cursos de Licenciatura

No decorrer do seu processo histórico, os cursos de Licenciatura no Brasil perpassaram por diferentes etapas de desenvolvimento, mas o que se percebe é que, mesmo passado dezenas de anos desde a sua origem, os problemas dos cursos de formação persistem nos dias de hoje.

Como apresentado anteriormente a formação de professores em cursos específicos é estabelecida no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), nas primeiras décadas do século XX, com o início da expansão industrial no país, a necessidade de escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no sistema de ensino, tendo como consequência a exigência por mais professores.

Então, nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3+1) (GATTI & BARRETO, 2009, p. 37).

Esse modelo “3+1”, que determinava três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática, se estendeu ao curso de Pedagogia, criado em 1939, destinado a formar bacharéis (técnicos em educação) e professores para as Escolas Normais.

Até a promulgação da LDB 4.024/61 os cursos de Licenciatura apresentavam a seguinte situação: 1) o conceito licenciado destinava-se aos que possuísem uma formação pedagógica e os concediam o direito de exercer o magistério; 2) os cursos de Licenciatura seguiam a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas específicas duravam três anos e as de natureza pedagógica um ano; 3) havia uma formação prática em ginásio de aplicação, determinada por lei; 4) licenciados eram os professores da área de Filosofia, de Ciências, de Letras e de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 trouxe novos rumos para o ensino brasileiro. A Lei 4.024/61 especifica que

Art. 53º A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 59º A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Em 1968, com a Reforma Universitária, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi desmembrada e foi criada a Faculdade de Educação que passou a se responsabilizar pelos cursos de Licenciatura.

No que se refere ao curso de Pedagogia, na busca de atender ao que estava previsto na Reforma Universitária, o Parecer nº 252/69 e a Resolução nº 2/69 regulamentou a formação do pedagogo, substituindo a formação do técnico em educação na formação do especialista em Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, e manteve a formação do professor de Escola Normal.

Em 1971, ocorreu outra alteração no processo de formação do profissional da educação no Brasil. O Congresso Nacional decreta a Lei 5.692/71 que institui as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, prevendo para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau a formação de professores em nível superior, em cursos de Licenciatura Curta ou Plena. Assim, a Lei 5.692/71 determina que

Art. 29º A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º Graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada Grau, às características das disciplinas, áreas de estudos e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30º Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Em 1982, a Lei nº 7.044/82 alterou dispositivos da Lei 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

Os fundamentos legais que norteavam a estrutura de formação de professores no país encontravam-se nas Leis 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82. Até a data da homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a estrutura dos cursos de formação de professores é marcada pela legislação anterior.

A segunda metade dos anos 90 e o início do século XXI marcaram os novos rumos das Licenciaturas no Ensino Superior, com a publicação da nova LDB, de 23 de dezembro de 1996 e as regulamentações contidas nas Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação.

Na atual conjuntura, o sistema educacional brasileiro é regido pela LDB 9.394/96. Essa Lei, ao criar, no Art. 21º, uma nova estrutura para a educação escolar, compondo-se de apenas dois níveis escolares, a educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior, também traz alterações para os cursos de formação de professores, estipulando a exigência de nível superior para os professores da educação básica:

Art. 62º A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A título de ilustração, o Resumo Técnico dos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2011, pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica do Brasil, em todas as modalidades e etapas de ensino, mostram informações importantes no que diz respeito à escolaridade dos professores. Nota-se uma expressiva melhoria do número de docentes com formação superior.

Entre os docentes atuantes na educação infantil o percentual de docentes com formação superior atingia 56,9% e nos anos iniciais do ensino fundamental essa proporção alcançava 68,2%. Nos anos finais do ensino fundamental 84,2% dos atuantes nessas funções tinham formação superior e no ensino médio 94,1% dos docentes possuíam essa formação, sendo o grupo de professores mais qualificado.

O Censo Escolar 2011 constata que no Brasil mais de 380 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica também frequentam a educação superior, mostrando avanços na melhoria da qualificação dos professores em exercício na educação básica. Porém, ainda é preocupante a quantidade de professores que não possuem formação no ensino superior ou na sua área de atuação.

No ano de 2002, duas novas Resoluções do Conselho Nacional de Educação foram homologadas pelo Ministério da Educação, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que dispõe

sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. E a Resolução CNE/CP nº 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

Sobre a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A integralização dessa carga horária mínima de 2800 horas deverá ser em, no mínimo, três anos letivos. A dimensão prática deve estar presente desde o início do curso e dissolvida no interior das áreas e disciplinas, não se restringindo ao estágio. O estágio curricular supervisionado deve ser realizado em escola de educação básica, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação homologou a Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Tais Diretrizes deliberam sobre a formação do professor e conceitua a docência como eixo central. Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Pedagogia devem primar em seus objetivos “à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Art. 2º).

No início do ano de 2012 uma Deliberação desencadeou uma grande discussão no Estado de São Paulo. Trata-se da Deliberação CEE-SP 111/2012 e sua promulgação por meio da Resolução SEE-SP de 14/03/2012, que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a formação de docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema Estadual de Educação de São Paulo.

Dentre as disposições, a Resolução 111 discorre sobre a formação docente para a pré escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio; estabelece a carga horária para o estágio supervisionado incluindo horas dedicadas às atividades de gestão do ensino e de apoio ao professor na sala de aula (Art. 3º e 7º).

Contudo, as três Universidades públicas estaduais paulistas - Unicamp, Unesp e USP - manifestaram repúdio à Deliberação CEE nº 111/2012.

Em primeiro lugar, o manifesto repudia o desrespeito do Conselho Estadual de Educação ao princípio da autonomia universitária, já garantido pela Constituição Federal de 1988, afetando a autonomia dos cursos e comprometendo também os projetos pedagógicos vigentes dos cursos que foram constituídos segundo as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais. Além de ignorar o diálogo com as instituições, delibera arbitrariamente diretrizes complementares.

Outro ponto de discussão diz respeito à exclusão da educação infantil de 0 a 3 anos e da educação especial da formação de professores, que contraria a LDB 9.394/96 onde prevê uma formação mais ampla do profissional. De acordo com o documento, a creche e a educação especial passarão a ter regulamentação própria.

Um terceiro ponto de crítica refere-se aos estágios supervisionados. Na normatização dos estágios apresentada no texto há divergência entre as horas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as horas estabelecidas para o Estado de São Paulo. Há ausência dos espaços não formais como possibilidades de inserção dos estagiários. O direcionamento da forma de distribuição das horas de estágio ignora os projetos pedagógicos construídos nas instituições, além do mais o estabelecimento na Deliberação,

de 200 horas do estágio para apoio ao professor na sala de aula pode configurar uma forma de precarização do trabalho docente.

Abaixo, para ilustrar, trechos dos manifestos elaborados pelas universidades públicas paulistas contra a medida imposta pela Deliberação CEE nº 111/2012:

Diante dessas considerações acerca da Deliberação CEE nº. 111/2012, vimos a público manifestar nosso repúdio ao documento, por seu conteúdo excludente, fragmentário e desfavorável a uma perspectiva de educação de qualidade para todos e todas, bem como pela forma como foi gestada e imposta às instituições formadoras, contrariando os princípios que devem reger uma sociedade democrática. Alertamos ainda para a importância de uma mobilização mais ampla, posicionando-nos frente a essas novas diretrizes. Concluimos, reafirmando os princípios da autonomia universitária e a defesa de uma formação integral do profissional da educação (Comissões Ampliadas de Pedagogia e de Licenciaturas da Faculdade de Educação da Unicamp, maio de 2012).

Entendemos que tal Deliberação deve ser revogada pelo Conselho Estadual de Educação como demonstração de respeito às crianças de 0 a 3 anos, aos seus pais, aos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, aos resultados das pesquisas desenvolvidas nas universidades que explicitam a importância da formação de qualidade dos professores da Educação Infantil. Enfim, deve-se valorizar o respeito à autonomia (Conselho de Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp de Presidente Prudente, junho de 2012).

De acordo com o Art. 12º da Deliberação, as alterações curriculares definidas se aplicam às turmas ingressantes a partir do 1º semestre de 2013. Esse prazo estabelecido para a implantação das diretrizes curriculares complementares também foi questionado, pois o estabelecimento de um currículo pressupõe um processo de reflexões, negociações e adequações à normatização acadêmica de cada instituição, o que torna inviável o prazo determinado.

A partir das discussões, dúvidas e preocupações em torno dessa Deliberação foi criado no dia 25 de junho de 2012, o Fórum das Universidades Públicas no Estado de SP - Em defesa da Educação Pública.

Até o fechamento desse texto sabe-se que os manifestos foram encaminhados à Secretaria de Educação, que após a análise das propostas sugeridas, convocarão as

universidades envolvidas para esclarecimentos e encaminhamentos das reivindicações estabelecidas.

1.2 Os desafios da Universidade no Século XXI

Mesmo diante das transformações ocorridas no ensino superior não são escassos os debates sobre a universidade. É nesse cenário que, diversos pesquisadores e estudiosos, investem suas contribuições. Esses debates perpassam discussões sobre o papel e função desempenhados pelo ensino superior, sobre o que é hoje a universidade e o tipo de profissional que se deseja formar para atuar na sociedade contemporânea.

A princípio, Santos (2011, p. 65) apresenta uma questão central sobre a universidade: é a questão da definição da universidade. O autor afirma que o problema da universidade “tem sido o fato de passar facilmente por universidade aquilo que não é”, e esse problema foi acarretado devido ao acúmulo de funções atribuídas à universidade ao longo do século XX.

As reformas devem partir do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade. Isto significa que, em muitos países, a esmagadora maioria das universidades privadas e mesmo parte das universidades públicas não são universidades porque lhes falta a pesquisa ou pós-graduação.

A definição do que é universidade é fundamental para que a universidade possa se proteger da “concorrência predatória” e para que a sociedade não seja vítima de fraudes, além de permitir à universidade pública as condições necessárias para lutar pela sua legitimidade (SANTOS, 2011).

A indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, funções básicas do fazer universitário, precisa fazer parte de um projeto mais amplo, que esteja diretamente ligado ao desenvolvimento do cidadão e da sociedade.

A partir dessa concepção, cabe perguntar: Quais os desafios da universidade? Qual espaço ela ocupa no desenvolvimento da Nação? Qual o papel da universidade enquanto formadora de professores?

No centro desta questão Dias Sobrinho (1999, p. 150) aponta que, nos últimos anos, a educação adquire universalmente funções fundamentais para o desenvolvimento econômico das nações. E ainda acrescenta:

Para uns, a universidade deve sobretudo responder a determinados desafios e demandas de setores desenvolvidos da sociedade e das administrações governamentais, na perspectiva de eficiência. Para outros, a universidade deve estar duplamente comprometida, tanto com sua história e sua autonomia, quanto com sua função social de desenvolvimento e de formação da mais ampla cidadania participativa (p. 150).

Assim, grandes investimentos foram destinados à instrução e à capacitação de um contingente cada vez maior das populações de todas as regiões do mundo, que passaram a creditar à educação a responsabilidade de promover rapidamente o desenvolvimento. Em 2010, de acordo com o censo da educação superior (MEC/Inep/Deed, 2012), o Brasil contava com 6.379.299 matrículas em cursos de Graduação.

A partir desses levantamentos, sabemos que essa expansão quantitativa não vem acompanhada, necessariamente, de sistemas consistentes e de qualidade, o que indica a ausência do Estado com relação às políticas públicas, causando efeitos perturbadores.

Dias Sobrinho (1999) aponta alguns desses efeitos, já evidenciados durante a década de 1990: são cada vez mais insuficientes os recursos orçamentais destinados às instituições de ensino superior públicas; no Brasil, como em outros países da América Latina, ocorreu uma grande expansão de matrículas nos estabelecimentos privados, em sua maioria, com baixa qualidade, haja exceções.

Deste modo, percebemos que tanto o Estado quanto a própria sociedade precisam entender que o ensino superior não é uma despesa desnecessária para o orçamento público, mas um investimento que prevê daí a melhoria do desenvolvimento educacional, econômico e social.

A formação dos sujeitos como tarefa da universidade também enfrenta desafios no contexto contemporâneo. É necessário discutir as questões curriculares da universidade. Para Pereira (2008, p. 65) “a discussão sobre as questões curriculares da universidade, hoje, passam pela preocupação em oferecer ao aluno uma formação mais completa, mais ampla, mais sólida”.

Essa discussão traz em seu bojo a problemática que envolve a Formação Especializada e a Formação Geral. Luz e Perim (2008, p. 173) distinguem esses dois focos de formação acadêmica⁹.

O primeiro foco, da formação de um profissional com visão aprofundada dentro da área, isto é, do profissional técnico especializado. E, o segundo, aquele da formação profissional geral, na qual o indivíduo extrapola os limites da área, buscando trabalhar atitudes, comportamentos, habilidades, autonomia intelectual que fazem com que eles se posicionem no seu tempo histórico, com visões diferenciadas do técnico.

No modelo tradicional, hoje, oferecido pelas universidades, a formação é voltada para a preparação, aprofundamento e especialização. Segundo Luz e Perim (2008) para superar esse modelo, não basta reorganizar o currículo, integrar os conteúdos ou reescrever o Projeto Pedagógico, é preciso ultrapassar a construção desse conhecimento que está ligada diretamente com a prática docente de reprodução e transmissão do conhecimento, ou seja, “a mudança deve fazer parte de um projeto maior, institucional, que direcione a universidade a atuar como uma instituição social [...]” (LUZ & PERIM, 2008, p. 192).

Pereira (2008, p. 65) juntamente com seu grupo de estudos e pesquisa, busca estudar e discutir a questão da educação geral “entendendo que essa tem sido apontada como uma das contribuições mais importantes que a instituição universidade pode oferecer a alunos que se preparam para ser mais que um profissional habilitado”. Este profissional é chamado de “profissional-cidadão”.

⁹ Esses dois focos de formação acadêmica emergiram da pesquisa “Tendências curriculares na formação do universitário: a visão dos professores da Unicamp”, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Entendemos como profissional-cidadão aquele que se vê primeiramente como um cidadão ativo e significativo em seu tempo histórico e que age profissionalmente em sua área tendo, primordialmente, como perspectiva, a sua condição de cidadão inserido em uma sociedade e um mundo global e complexo.

Desse modo, evidenciamos as críticas direcionadas ao ensino meramente livresco e reprodutivo, com ênfase em conhecimentos intelectuais, conteúdos e técnicas na formação dos futuros profissionais. A universidade, enquanto instituição social, precisa ter como compromisso a formação de um cidadão com atitudes e habilidades para atuar com responsabilidade na sociedade, tendo a reflexão crítica como base da formação.

Outro desafio a ser superado pela universidade refere-se à necessidade de vincular a universidade à educação básica e secundária.

No entanto, a introdução (neoliberal) de elementos de mercado na educação pública, através de organismos internacionais, organizações não governamentais e fundações privadas, têm vindo a assumir algumas das funções da universidade pública no desenvolvimento da educação pública. Esses institutos privados e organismos internacionais manifestam-se através das metodologias quantitativas, na ênfase de estudos de caráter avaliativo informados pela racionalidade do mercado, e, sobretudo, na preocupação obsessiva com a medição dos resultados da aprendizagem por meio da aplicação de testes padronizados, interessados apenas em medir produtividade (SANTOS, 2011).

Assim, temas como eficiência, eficácia, competição, meritocracia, responsabilização ou *accountability* ganharam espaço na agenda educacional, e as pesquisas realizadas fora das universidades, patrocinadas e financiadas por essas agências internacionais e fundações privadas, passaram a ter uma enorme influência sobre as políticas públicas de educação.

Para Santos (2011), o abismo existente entre a universidade pública e o saber pedagógico é prejudicial, tanto para a escola pública, como para a universidade. Diante disso, a universidade precisa firmar compromissos com a escola pública, através de experiências inovadoras de integração entre universidades públicas e sistemas de ensino.

Para alcançar tais compromissos entre universidade e escola pública, o referido autor propõe uma “reforma progressista e democrática”, baseada nas seguintes diretrizes:

- 1) Valorização da Formação Inicial e sua articulação com os programas de Formação Continuada;
- 2) Reestruturação dos cursos de Licenciatura objetivando a integração curricular entre formação profissional e formação acadêmica;
- 3) Colaboração entre pesquisadores universitários e professores dos sistemas públicos de ensino na produção e difusão do saber pedagógico;
- 4) Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de Formação Continuada em parceria com as escolas públicas.

As discussões realizadas até aqui indicam a visão de que a universidade não deve ser apenas uma transmissora de conhecimentos e informações, mas um espaço de pensamento crítico e político, reforçando a legitimidade da universidade pública frente à globalização neoliberal da educação. Santos (2011, p. 89) ressalta que a universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país, e, portanto, a universidade deve assumir sua responsabilidade social.

Uma vez criadas as condições, a universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de responsabilidade social, mas não deve ser funcionalizada nesse sentido. A responsabilidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor.

Essa reflexão sobre a responsabilidade social da universidade traz à tona uma discussão essencial no cenário acadêmico, o papel do ensino superior no que diz respeito à formação de professores no país. O trabalho da universidade em formar professores demanda que, haja articulação entre a educação do ensino superior e os demais níveis, almejando o comprometimento com o sistema educacional brasileiro.

Na área da formação, as reformas educacionais têm desqualificado a universidade como espaço privilegiado de formação docente. No âmbito das universidades públicas brasileiras, Mendonça (2002) salienta que existe uma inércia institucional que aponta o fato das políticas públicas para o ensino superior não terem sido capazes, ao longo do tempo, de eleger a formação do professor para a educação básica como atribuição fundamental da

universidade. E assim, essa tarefa tem se concentrado em instituições de ensino superior isoladas e privadas.

São constantes e intensas as críticas destinadas à atuação das universidades na formação de profissionais para a educação básica no Brasil. Essa crítica está associada à maior importância conferida à Pós-Graduação na comparação com a Licenciatura, modalidade em que esses profissionais de ensino são formados. Os cursos de Licenciatura ocupam menor espaço na hierarquia científica das universidades, o que tem comprometido sua identidade cultural e política, sendo relegados ao segundo plano.

Esse movimento elucida a valorização dos cursos de Bacharelado em detrimento dos cursos de Licenciatura, o desprestígio das Faculdades de Educação, responsáveis pela formação pedagógica dos novos docentes, e a prioridade da pesquisa e da Pós-graduação. Isso ilustra o maior investimento da universidade na preparação de pesquisadores em detrimento da formação de professores. Pelo exposto, Mendonça (2002, p. 18) considera a hipótese de que

[...] quanto maior é o envolvimento da universidade com pesquisa e pós-graduação, mais nítida é a hierarquia de prestígio das atividades acadêmicas - na qual a docência ocupa o escalão mais baixo - e menor o interesse institucional por cursos de licenciatura.

É sabido que os formadores de professores requerem competências e sensibilidades distintas das realizadas pelos pesquisadores. Por isso há uma censura aos professores pesquisadores que atuam na formação de professores. Os professores universitários que têm função docente nos cursos de Licenciatura são em sua maioria vindos de formações universitárias focadas exclusivamente em áreas do conhecimento bastante específicas. Isto explica a ação muito centrada nos cursos de Bacharelado de suas respectivas áreas, onde as Licenciaturas são tradicionalmente tratadas como complemento dos primeiros.

Segundo Imbernón (2002) é essencial que se investiguem as práticas docentes do professor formador, porque tanto os conteúdos trabalhados quanto as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados vão constituir uma espécie de modelo para o futuro docente.

Apesar do desprestígio dos cursos de formação de professores no interior das universidades, iniciativas e discussões têm sido vivenciadas na busca de melhorar a qualidade das Licenciaturas e dos sistemas de ensino brasileiro.

Algumas instituições vêm repensando as questões que envolvem os cursos de Licenciatura e o sistema educacional brasileiro, por meio de Fóruns e Comissões, como por exemplo: a Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo (USP), instituída no final de 2000 pela Pró-Reitora; o Fórum das Licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, que iniciou suas atividades no ano de 2003; e a Subcomissão Permanente de Formação de Professores (SPFP) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), também criada em 2003.

A Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura (CPL) da USP deu continuidade aos trabalhos iniciados pelo Fórum de Licenciaturas. Essa Comissão foi composta por 17 unidades que ofereciam cursos de Licenciaturas e tinha como tarefa formular uma proposta de formação de professores para a escola básica no âmbito da USP. As discussões realizadas na CPL eram pautadas nas disposições legais do Ministério da Educação, mas respeitando as diversidades das unidades. Os princípios de um projeto de formação de professores da USP, foram aprovados pela comunidade responsável pelos cursos de Licenciatura dos quais, resumidamente, destacam-se: a docência e a vida escolar, na peculiaridade de seus 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 ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo e melhoria da ação docente; projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a formação do licenciando dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação; a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura e as propostas de estágio devem ser flexíveis, de modo a preservar os objetivos e perspectivas gerais da Universidade (Programa de Formação de Professores/CPL/USP, 2004).

O Fórum das Licenciaturas da PUCPR surgiu no ano de 2003 em decorrência da necessidade de um novo projeto de formação inicial dos professores da Educação Básica e principalmente avançar a discussão dos estágios e suas implicações na formação do

licenciado. Romanowski, Gisi, Martins (2008) desenvolveram um estudo sobre as experiências de trabalho coletivo desenvolvidas no Fórum das Licenciaturas da PUCPR e constataram algumas contribuições: As primeiras reuniões buscaram identificar as dificuldades existentes nos cursos, tais como a falta de conhecimento de como são desenvolvidas as práticas e os estágios nos diferentes cursos e a pouca qualidade dos campos de estágio etc. No ano de 2006, o Fórum realizou uma série de debates envolvendo todos os professores dos cursos de Licenciatura focalizando a relação universidade e escola na realização dos estágios. Em 2007, desenvolveu intensa programação na sistematização dos estágios e organizou uma lista de escolas que autorizam a realização de estágio com o propósito de contribuir com os professores orientadores de estágio. É importante destacar que a PUCPR instituiu cursos de Licenciatura específicos, isto é, os cursos tem como finalidade a formação do professor, e os cursos de Bacharelado constituem grupo de cursos específicos.

A Subcomissão Permanente de Formação de Professores (SPFP) foi criada em dezembro de 2003 por ocasião da reformulação dos cursos de Licenciatura ocorrida no âmbito da Universidade Estadual de Campinas. Essa Comissão atua como fórum de discussão e articulação da Política de Formação de Professores da Unicamp¹⁰.

Os Fóruns e Comissões de Licenciatura vêm ganhando espaço no interior das universidades com propostas e definição de políticas institucionais para a melhoria dos cursos de formação de professores. Outros Fóruns e Comissões podem ser lembrados, como é o caso do Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Comissão Permanente de Licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre outros.

Diante desse movimento, a universidade precisa rediscutir o seu papel, assumir sua responsabilidade frente à formação dos futuros professores e admitir o seu compromisso com o ensino público brasileiro, “as universidades públicas, em todo país, precisam retomar o protagonismo da formação de professores para a educação básica brasileira, em especial a pública” (AMARAL, 2008, p. 236).

¹⁰ No Capítulo III, resgataremos o processo de criação da Subcomissão Permanente de Formação de Professores, bem como seus objetivos e ações já desenvolvidas.

1.3 Licenciaturas no Brasil e atuação docente: questões atuais

É importante assinalar que há escassez de trabalhos sobre formação de professores nas Licenciaturas. Pachane (2010) realizou um estudo que mapeou a situação das Licenciaturas no Brasil a partir do ponto de vista da situação expressa pelas estatísticas educacionais e da expectativa da literatura na área. A pesquisa constata:

[...] podemos concluir dos estudos realizados até o momento que há carência de pesquisas mais sistematizadas a respeito das licenciaturas no Brasil, o que nos leva a questionar o *status* atribuído a esta temática de investigação pela própria área do conhecimento na qual se acha inserida, ou seja, a educação (p. 04).

Além da pouca atenção dedicada à produção científica da área, também percebemos pouco avanço no que diz respeito aos cursos de formação inicial de professores, via Licenciatura. Questões tais como o desprestígio dos cursos de formação de professores nas universidades; a falta de articulação institucional entre os espaços responsáveis pela formação de conteúdos específicos e formação pedagógica; a decorrente desarticulação entre teoria e prática e o distanciamento entre universidade/cursos de formação de professores da escola básica perpassam as discussões que envolvem essa temática.

Sabemos que as universidades negligenciam os cursos de formação de professores e priorizam a Pós-Graduação e a pesquisa em detrimento da melhoria na qualidade do ensino oferecido nos cursos Graduação e, em especial, nos cursos de Licenciatura. “[...] a docência não tem sido pensada, defendida e problematizada como uma profissão” (AMARAL & OLIVEIRA, 2008, p. 05).

Os cursos de Licenciatura no Brasil não têm recebido a merecida atenção, enfrentando problemas relacionados com a má formação pedagógica e a maior valorização na formação do bacharel. De acordo com Brito (2007, p. 407), “ao longo dos anos, essa profissão foi gradativamente sendo sucateada, particularmente em função da idéia amplamente disseminada de que formar bacharéis, futuros pesquisadores, se reveste de uma importância maior que formar professores”. Nessa mesma linha de raciocínio, Menezes (1986) observa que o licenciando é concebido pela universidade como um “meio bacharel”

com “tinturas de pedagogia”, ou seja, reduz o professor da educação básica a um subproduto da formação de pesquisadores.

Todavia, é preciso destacar a não generalização desse modelo nas instituições de ensino superior. A Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/1, de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, que apontam para uma reestruturação dos cursos de Licenciatura, no sentido de romper com esse conhecido modelo “3+1”. Freitas, H. (2002) aponta a existência da produção de propostas alternativas no interior de várias IES, que buscam exercer a ruptura desse modelo “3+1” e a reestruturação dos cursos de Licenciatura, por meio da organização de Fóruns de Licenciaturas¹¹ e de inúmeras experiências que se orientam pelos princípios da base comum nacional construída pelo movimento e pela ANFOPE¹².

Seguindo a discussão sobre a organização curricular dos cursos de formação de professores, Gatti e Barreto (2009) apresentam os principais resultados da pesquisa “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, realizada em 2008, sob a coordenação das pesquisadoras Bernadete A. Gatti e Marina R. Nunes.

Tal pesquisa analisou a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do Brasil que promovem a formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras (Língua Portuguesa), Matemática e Ciências Biológicas¹³.

Nos cursos de Pedagogia, considerando a totalidade da amostra, constatou-se uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o curso a partir de diferentes áreas de conhecimento e aquelas ligadas à profissionalização mais específica do professor. Nas disciplinas relativas à formação profissional específica, o conteúdo das ementas mostra que nessas disciplinas predominam

¹¹ Segundo Freitas, H. (2002, p. 141), os Fóruns de Licenciaturas são “espaços de discussão permanentes que se desenvolvem em inúmeras universidades, particularmente as públicas federais, que vêm investindo, desde o início da década de 1990, na criação e institucionalização desses espaços, contribuindo para aprofundar as discussões sobre formação de professores [...]”.

¹² A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação defende uma discussão política global de formação dos profissionais da educação, contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada.

¹³ A escolha dos cursos se deu por amostra representativa, e os cursos foram distribuídos da seguinte forma: 71 de Pedagogia, 32 de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa), 31 de Licenciatura em Matemática e 31 de Licenciatura em Ciências Biológicas.

enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos específicos de diversas áreas, mas são pouco explorados seus desdobramentos em termos das práticas educacionais.

Nas Licenciaturas em Letras (Língua Portuguesa), a análise das grades curriculares dos cursos mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas Instituições de Ensino Superior está relacionada aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a 51% do total, e 10,5% são conhecimentos específicos para a docência (conteúdos dirigidos à escola básica, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino).

Nas Licenciaturas em Matemática se observou um equilíbrio entre a proporção de disciplinas obrigatórias relativas a conhecimentos específicos da área e conhecimentos específicos para a docência. Embora essa proporção se equilibre melhor nas Licenciaturas em Matemática do que nas demais Licenciaturas, em termos de horas-aula em cada categoria há diferenças: é maior a proporção de horas-aula dedicadas às disciplinas de conhecimentos específicos da área e menor proporção de horas das disciplinas de conhecimentos específicos para a docência.

Assim como nas Licenciaturas em Letras (Língua Portuguesa), a análise das grades curriculares dos cursos de Ciências Biológicas mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias oferecidas pelas IES refere-se aos conhecimentos específicos da área, alcançando mais de 60% do total, e apenas 10,4% corresponde aos conhecimentos específicos para a docência. Portanto, na formação dos licenciados em Letras e Ciências Biológicas, há predomínio dos conteúdos disciplinares da área e pouco conteúdo relativo à educação e docência em suas matrizes curriculares.

Deste modo, o resultado da pesquisa mostra que nos cursos de Licenciatura há prevalência de oferecimento de formação na área disciplinar específica com alto peso em números de disciplinas e horas-aula.

Estudos no campo da formação docente têm mostrado que professores se identificam mais com seu campo específico de conhecimento do que com a docência (AMARAL, 2002). A organização curricular nos cursos de Licenciatura prioriza os conteúdos específicos em relação ao conhecimento pedagógico desses profissionais.

É preciso que os cursos de formação docente possibilitem a construção de um saber profissional mais amplo e mais sólido. Só assim se abre espaço para que os docentes não vejam o magistério como algo transitório ou algo a que se dediquem por falta de oportunidades de um emprego melhor, ou seja, para que esses profissionais possam se identificar com o ofício de professores(as) (p. 171).

Nesse contexto surge a disputa pelo território de formação, e então perguntamos: De quem é a responsabilidade pela formação do professor? Das Faculdades de Educação ou dos Institutos? Sobre essa questão, Freitas (2001, p. 97) se posiciona:

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. 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. O único caminho é o da parceria, reconhecendo-se que a “ciência da educação” é assunto preferencialmente da Faculdade de Educação, ainda que não só dela.

Outros autores também expressam suas opiniões no tocante à responsabilidade e parceria das Faculdades de Educação e Institutos na formação do professor:

[...] tanto os bacharéis necessitam mergulhar no campo educativo, como os licenciandos necessitam mergulhar intensamente no campo das especificidades relativas aos conhecimentos disciplinares. [...] ambos os territórios precisam se responsabilizar pela formação dos futuros professores, assumindo um diálogo que evite divórcio entre as faculdades de educação e os cursos de origem (AMARAL & OLIVEIRA, 2008, p.08).

Os autores supracitados realizaram uma pesquisa com licenciandos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em relação à questão sobre os territórios de formação dos licenciandos, a análise dos discursos revelou que os argumentos pela defesa do Instituto que frequentam na universidade, desde seu ingresso, como principal território de formação do licenciando não se mostraram suficientemente fortes para que o primado da formação docente ficasse a cargo das Escolas e Institutos de origem, o que permite concluir que a Faculdade de Educação se configura como território legitimado de formação de professores no âmbito da UFRJ (AMARAL & OLIVEIRA, 2008).

Cada universidade deve encontrar estratégias e iniciativas para dar conta da complexa tarefa de formar professores, e formar com qualidade. “[...] os cursos de licenciatura precisam se aproximar da FE e da realidade escolar brasileira, afirmando a docência como uma profissão, uma opção de trabalho do licenciado [...]. A licenciatura não é sub-produto do bacharelado” (*Ibid*, p. 15-16).

Essa questão, sobre os territórios de formação, traz em seu bojo outro dilema, a desarticulação entre teoria e prática. Tal temática tem preocupado os educadores desde longa data, uma vez que tradicionalmente há uma cisão entre teoria e prática. A LDB 9394/96 trouxe mudanças significativas para a estrutura da Educação Básica no país buscando superar a separação entre o estudo acadêmico e a realidade escolar verificada nos cursos de Licenciatura, a Lei definiu como fundamento da formação de professores a associação entre teorias e práticas (Art. 61º, Inciso I).

O estágio é um dos elementos articuladores entre a teoria e a prática. Esse componente curricular é essencial na formação dos futuros docentes, pois proporciona um exercício de (re)pensar e de reflexão sobre a realidade educacional. Essas discussões e a inserção no campo de atuação podem fornecer subsídios para problematizar, criar alternativas, identificar procedimentos que comporão o processo de formação e que, conseqüentemente, refletirão na atuação nos espaços escolares.

O Parecer número 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o Estágio Curricular como um *“tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário”*.

Os estágios, assim como as disciplinas, são componentes obrigatórios no currículo dos cursos de Licenciatura, e devem ser realizados preferencialmente nos ambientes onde os futuros educadores irão desenvolver suas atividades profissionais, sendo que nos cursos de Licenciatura a realização dos estágios é prioritariamente na escola.

Portanto, não se trata de abandonar as teorias existentes, uma vez que é indispensável ter claro qual o papel que a teoria ocupa na formação.

O papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, elas próprias em questionamentos, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 43).

Assim, as teorias oferecem elementos/informações para a realização da prática do professor, enquanto que a prática se apresenta como atividade transformadora da realidade, criando soluções para os problemas, dificuldades e diversas situações encontradas no dia-a-dia do trabalho pedagógico.

Como decorrência dessa discussão, evidencia-se o distanciamento da universidade da realidade da educação básica no país. Mesmo sendo uma exigência prevista nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores, poucas instituições estabelecem a articulação da universidade com as escolas de educação básica e os sistemas de ensino estadual e municipal. Conforme abordado por Amaral (2002, p. 151), “[...] a universidade, por sua vez, tem de trabalhar mais efetivamente com as escolas dos diferentes sistemas: estaduais e municipais”.

Já na década de 90 era grande a preocupação em articular adequadamente as disciplinas específicas e formativas com a realidade das escolas. Ayres (2005) assinala que é necessário que a universidade estabeleça canais institucionais de interação com as escolas, consolidando parcerias na formação dos futuros professores.

Algumas experiências podem ser conferidas em projetos próprios desenvolvidos nas universidades. É o caso da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), por meio dos Núcleos de Ensino. Dentre as várias funções, os Núcleos cumprem a tarefa de favorecer aos licenciandos o contato e o conhecimento das escolas e do ensino e incentivam os professores da rede pública de ensino a voltarem aos estudos.

Outra interação universidade/escola pública se dá via “Projeto Aprendiz”, uma iniciativa do Programa de Educação Tutorial da Biologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), cuja ação de destaque é o incentivo à reativação de laboratórios de aulas práticas de

ciências em escolas públicas de Fortaleza. Feitosa, Leite e Freitas (2011) investigaram as expectativas e dificuldades dos docentes para a implantação de atividades experimentais, durante a aplicação do “Projeto Aprendiz”, bem como a superação destes obstáculos. Segundo os autores, “apesar das diversas dificuldades, o trabalho conjunto de professores em exercício e futuros docentes trouxe contribuição para a formação de ambos” (p. 317).

Há também experiências desenvolvidas nos Estados de São Paulo e Espírito Santo, por meio de suas Secretarias de Educação.

Em São Paulo o governo criou, em 2007, o Programa Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade. O Programa visa à maior aproximação entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE) e as Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela formação de docentes, e possui os seguintes objetivos gerais:

- I - possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em "campi" de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes;
- II - propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino;
- III - permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos/pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino. (Art. 2º).

No Espírito Santo, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente, instituído em 2010, visa ao aperfeiçoamento dos estágios nos cursos de Licenciatura em estabelecimentos públicos estaduais de ensino. É uma iniciativa da SEE destinada a licenciandos de instituições de ensino superior, públicas ou privadas. O Programa foi criado com o objetivo de

Contribuir para a formação profissional dos futuros professores, estreitando as relações entre teoria e prática, de modo a associar o conhecimento do conteúdo com os conhecimentos didáticos e metodológicos necessários à educação básica (Art. 3º).

É indispensável promover projetos que qualificam a relação entre universidades e escolas, na busca de alternativas a situações identificadas no cotidiano escolar, pensando

não somente a ação pedagógica no interior da sala de aula, mas também pensando a profissão e as relações de trabalho e poder existentes.

Outro elemento importante para a reflexão são os estudos realizados sobre o perfil dos estudantes que ingressam nos cursos de Licenciatura. As características desses alunos podem auxiliar nas formas de encaminhamento dos trabalhos realizados pelas instituições. Além das características do aluno, obter informações sobre seus interesses, pode também ser importante para a composição dos currículos, reelaboração dos projetos pedagógicos, planejamento de atividades extracurriculares e mesmo para a avaliação institucional.

Em relação ao perfil dos alunos que integram os cursos de Licenciatura, Gatti e Barreto (2009) realizaram um estudo a partir dos Microdados do Enade - MEC/Inep, 2005, e apresentaram características dos estudantes brasileiros que frequentam os cursos que conduzem à docência. Fizeram parte das provas do Enade 2005, iniciantes e concluintes, dos cursos presenciais de Pedagogia e Licenciatura¹⁴. Além dos estudantes do curso de Pedagogia, responderam ao questionário socioeconômico do Enade 2005 os alunos dos cursos de Biologia, Física, Química, História, Geografia e Letras. Essa análise contou com um total de 137.001 participantes.

Os dados desse estudo revelam que no conjunto dos cursos, os estudantes de Pedagogia correspondem a uma quantidade numerosa, sendo 28,7% dos sujeitos. E o que chama atenção são os alunos das ciências “duras”, Física e Química, em que é crítica a proporção dos estudantes. De acordo com as autoras, “certamente os estudantes dessas áreas encontram melhores ofertas de trabalho fora da docência” (p. 158).

As informações sobre o sexo dos alunos confirmam sobre o fenômeno que não é recente, a feminização da carreira docente. Predominantemente no curso de Pedagogia, as mulheres constituem 92,5% dos estudantes.

Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela

¹⁴ As autoras deixam claro que o curso de Pedagogia, embora também seja uma Licenciatura, foi considerado como categoria isolada pelas características específicas que possui. E as Licenciaturas incluíram todos os títulos adotados para os cursos de formação docente: Licenciatura propriamente dita, Formação de Professores, Formação Única, Tecnológicos e Bacharelados.

expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (p. 161-162).

Quando questionados pelas autoras sobre a opção pela Licenciatura, entre os licenciandos, 9,9% dos alunos disseram não querer ser professor e 48,6% dos estudantes tem essa como a principal razão para a escolha pela Licenciatura.

É preciso destacar que a escolha pela docência como uma opção, caso não consigam exercer outro tipo de atividade, abrange quase 24% dos licenciandos das áreas de conhecimentos específicos. Isso demonstra o pouco interesse pela docência sendo essa uma segunda opção profissional.

Em outro estudo realizado por Gatti (2000), as pesquisas examinadas pela autora para a constituição do referido trabalho, já mostravam que a opção pelo Magistério e a realização de Licenciaturas nem sempre se constitui em escolha pela carreira docente, sendo 40% a proporção de alunos que fazem esses cursos de Licenciatura sem a intenção de exercer a profissão.

A diminuição da procura, por parte dos jovens, pela profissão de professor tem se tornado objeto de preocupação nos últimos anos. Mas há de considerar aqueles estudantes que sempre pensaram na carreira docente como primeira opção na escolha profissional.

Tartuce, Nunes e Almeida (2010) apontam em uma pesquisa fatores atrativos da docência: a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento, o interesse específico por certa área do conhecimento e a identificação com a profissão. Os resultados da pesquisa mostraram que a característica da profissão mais atrativa é a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento, e os entrevistados reconhecem existir um prazer vinculado à docência que oferece algo importante para o outro, sendo gratificante trabalhar com a aprendizagem das pessoas. Sobre o interesse por área específica do conhecimento e a identificação profissional, são fatores bastante associados a experiências positivas com determinados professores.

As questões que envolvem os cursos de Licenciatura são velhos problemas que continuam emergindo nas discussões atuais, e apesar de alterações significativas na

legislação brasileira sobre a formação de professores, pouca coisa mudou com o passar dos anos. Por outro lado, alguns autores relativizam a importância das legislações como forma de solucionar os problemas das Licenciaturas, sobretudo, leis/decretos/resoluções que estabelecem alterações curriculares.

Das conclusões formuladas por Pereira (2006, p. 10) na pesquisa realizada em meados da década de 90 sobre a situação das Licenciaturas nas universidades do Brasil, é possível apropriar-se de sua fala para tecer algumas conclusões sobre a situação atual dos cursos de Licenciatura e a busca por mudanças significativas:

[...] os desafios colados para a melhoria dos cursos de licenciatura, talvez sejam muito maiores que uma simples reforma curricular, mudanças nas ementas, nomes e carga horária das disciplinas ou mesmo na concepção de formação de professores que se tem hoje nas universidades.

A autora Ludke (1994) também critica a ineficácia de simples mudanças curriculares para a solução de problemas das Licenciaturas, pois segundo a autora, as mudanças no currículo restringem-se usualmente ao nível apenas da legislação e não atingem as estruturas centrais básicas, em alguns casos são reformas “para apagar incêndios” e outras são paliativos com a simples mudança de nome de disciplinas.

Carvalho (1992, p. 54) vai ao encontro de Pereira (2006) e Ludke (1994) ao afirmar que para enfrentar o problema dos cursos de Licenciatura não basta mudar o currículo, “esta mudança só será possível se acompanhada de uma verdadeira mudança de paradigma no desenvolvimento dos cursos de formação de professores”.

Analisar a situação das Licenciaturas nas universidades brasileiras vai além da (re)organização curricular. Essa análise suscita algumas reflexões e indagações, do tipo: Que formação se espera nos cursos de Licenciatura? Queremos uma formação meramente técnica, em que o licenciando apenas tenha o domínio dos conhecimentos inerentes à sua área? Esses cursos têm preparado bons professores para atuarem na educação básica?

Entende-se que a formação dos futuros professores deve ultrapassar o domínio dos conteúdos, não desconsiderando a importância de tal, pois é inquestionável que o professor tenha o conhecimento dos conteúdos específicos e pedagógicos para o exercício da

docência, mas, o professor também precisa ter um compromisso político em sua atuação que deve ocorrer (também) em sua formação inicial.

Sobre essa discussão, Candau (1982) defende que a formação de educadores seja em uma perspectiva multidimensional, que integre uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Pereira (2008) também está de acordo com a ideia de que a formação na universidade precisa ser uma formação mais ampla, que supere a formação de um profissional técnico especializado em uma determinada área, mas que pense a formação de um “profissional-cidadão”, que reflete e age ativamente na sociedade.

Não é possível desassociar a formação de professores nos cursos de Graduação, via Licenciatura, das condições de trabalho dos profissionais da educação, pois segundo Pereira (1999) quando se discute a formação docente não pode deixar de mencionar as atuais condições da educação brasileira.

A partir da nova LDB foi possível suscitar maiores debates em torno da formação de professores no Brasil. O Art. 67º diz que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos professores enquanto profissionais, com estatutos e planos de carreira definidos. Entretanto, essa valorização não se faz presente na prática, o que abre espaço para uma questão importante da formação e valorização docente: a aviltante remuneração do trabalho docente e a falta de planos de carreira consistentes¹⁵, fatores que prejudicam e influenciam a escolha pela profissão docente e a permanência nesse campo de atuação.

No que tange o financiamento da educação, é sempre perspectiva de discussão os investimentos destinados a essa área.

O que se tem defendido é que haveria necessidade de se destinar percentual maior do produto Interno Bruto (PIB) nacional para essa área, considerando a importância da educação para todos os aspectos da vida social: saúde, trabalho, exercício da cidadania, cuidados financeiros, planejamento de vida, enfim, sustentabilidade de uma existência digna em uma nação respeitável (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 139).

¹⁵ É importante considerar que recentemente algumas iniciativas foram constituídas com a finalidade de valorizar o campo profissional, com destaque para a Lei do Piso Salarial (Brasil, 2008) e as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil/MEC/CNE, 2009).

Estudantes, representantes de movimentos sociais e outros setores da sociedade civil reivindicaram por um aumento no percentual do Produto Interno Bruto (PIB) a ser dedicado à educação escolar. O Governo Federal defendia o valor de 7%, mas, após acordos, a educação brasileira deverá receber investimento de 10% do PIB até 2020. Sendo assim, espera-se que esse investimento ajude a superar os desafios e entraves da educação existentes e melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

As condições de remuneração dos professores evidencia essa área profissional como um campo cada vez menos atraente, em especial, entre as novas gerações. Segundo Gatti e Barreto (2009) a condição de remuneração de professores no Brasil vem sendo muito desigual, tanto no que se refere aos níveis da educação básica quanto à região e a dependência administrativa: na educação infantil as maiores médias salariais estão no Sudeste e Centro-Oeste, no ensino fundamental as maiores médias encontram-se nas regiões Centro-Oeste e Sul, e no ensino médio as maiores médias concentram-se nas regiões Sudeste e Norte.

Sobre essa remuneração, “em média, ela não pode ser considerada atraente quando comparada a outras profissões com exigência de grau universitário” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 240). Essa realidade mostra a necessidade dos professores em complementar o seu salário com mais aulas, em vários turnos, diferentes escolas ou mesmo na busca por outras atividades profissionais.

A valorização do professor também passa pela estruturação de planos de carreira. Gatti, Barreto e André (2011, p. 172) analisaram planos de carreira em 24 estados brasileiros. A análise permitiu verificar que houve avanços nas propostas, no entanto, “a maioria mostra-se como instrumento de natureza burocrática, não se fundamentando em perspectivas educacionais, por exemplo, de vinculação de carreira docente com a qualidade educacional ou a valorização do(a) professor(a) visando a essa qualidade”. Assim,

Salários pouco atraentes, [...] e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor (GATTI & BARRETO, 2009, p. 256).

A manutenção da precariedade das condições de trabalho docente conduz a carreira do magistério a um tom desprofissionalizante. Além do mais, Scheibe (2002, p. 47) aponta que outras questões, como a redução do conhecimento na formação e na própria ação pedagógica do professor, e a criação de espaços de formação com diferenciação na qualidade ofertada, têm contribuído também para a desprofissionalização dos docentes no Brasil. Ainda vale lembrar que “a trajetória das concepções e das políticas de formação dos professores tem-nos possibilitado detectar um processo histórico de desvalorização social desses profissionais”.

[...] os administradores públicos, em diferentes níveis, não tem contemplado a educação e a carreira dos professores com políticas coerentes com as necessidades de um país que se quer socialmente avançado. Ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial (GATTI, 2000, p. 01,).

Preocupar-se com a melhoria da qualidade da educação é preocupar-se com a aprendizagem profissional da docência, pois, “ainda que não sejam fatores exclusivos e/ou determinantes nos processos de melhoria do ensino, os professores e sua formação não podem ser ignorados nesses processos” (LIMA & REALI, 2002, p. 219).

Os desafios postos à formação e a atuação dos professores perpassam questões que ultrapassam a mera titulação docente (sem descartar a importância da qualificação do professor para a melhor qualidade do atendimento oferecido a todos os alunos), disso decorre a problemática que envolve o descaso com a educação, sendo o sistema educacional de suma importância para o desenvolvimento da nação.

CAPÍTULO II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS: UM PANORAMA HISTÓRICO DE SUA CRIAÇÃO AOS DIAS ATUAIS

Considerando que o presente trabalho é desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, faz-se necessária a apresentação dessa instituição. Assim, neste capítulo descreveremos um breve histórico, abarcando desde a criação da Unicamp ao momento atual, incluindo os desdobramentos da formação de professores em seu interior.

O histórico apresentado é sustentado nos Catálogos e na Cronologia Histórica e Institucional da Universidade, elaborados pelo Arquivo Central do Sistema de Arquivos/Siarq da Universidade Estadual de Campinas, disponíveis no site da Unicamp, além de documentos consultados diretamente no acervo do AC/Siarq.

Na década de 1950 crescia uma preocupação em “desafogar” a Universidade de São Paulo por consequência do excesso de alunos que buscavam na capital paulista a continuidade dos estudos, uma vez que a Universidade de São Paulo representava a única possibilidade de acesso ao ensino superior. Assim, uma solução possível seria a criação de estabelecimentos de ensino superior em cidades do interior paulista.

Então, aprovada pela Assembleia Legislativa de São Paulo, a Lei nº 161 de 1948 inaugurou o processo de interiorização prevendo a criação no interior do Estado e subordinados à Universidade de São Paulo os seguintes estabelecimentos de ensino superior: Escola de Engenharia, em São Carlos, Faculdades de Farmácia e Odontologia, em Bauru e Taubaté, Faculdade de Medicina, em Ribeirão Preto, Faculdade de Direito, em Campinas e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em Limeira.

No entanto, a Faculdade de Direito de Campinas não teve grande interesse por parte dos políticos e da própria comunidade, e foi “substituída” pela Faculdade de Medicina. A proposta não saiu do papel, uma vez que o governo do estado não se viu sensibilizado para a concretização do projeto. As discussões sobre o projeto de um curso médico na cidade de Campinas foram retomadas em 1958 quando, o então Governador Jânio Quadros, através da Lei nº 4.996 de 25 de novembro de 1958, criou uma Faculdade de Medicina em Botucatu e aprovou a Faculdade de Medicina de Campinas.

Frente à falta de recursos do governo do estado para a implantação das duas Faculdades de Ciências Médicas, em 1959, as cidades de Botucatu e Campinas iniciaram uma disputa pela instalação da Faculdade de Medicina. Assim, em 1961 o Conselho de Entidades de Campinas¹⁶ organizou uma “Campanha Pró-Instalação da Faculdade de Medicina”. Uma das estratégias do Conselho de Entidades durante a Campanha foi solicitar às instituições e entidades das cidades vizinhas que unissem todas as forças junto ao governo do estado de São Paulo a fim de que o mesmo viabilizasse a instalação da Faculdade de Medicina.

Como resultado dessa solicitação, prefeitos, professores e diversas associações de classes, de várias cidades da região, encaminharam suas mensagens ao Governador Carlos Alberto de Carvalho Pinto e ao Conselho de Entidades de Campinas apoiando a reivindicação para a instalação da Faculdade de Medicina. Nesse mesmo ano, o Reitor da Universidade de São Paulo, o professor Antônio Barros de Ulhôa Cintra, atendendo ao pedido do Governador Carvalho Pinto, constituiu um Grupo de Trabalho para estudar e propor a criação de um núcleo universitário em Campinas, que resultou na criação da Universidade Estadual de Campinas, pela Lei nº 7.655 de 28 de dezembro de 1962, que integrou a Faculdade de Medicina criada em 1959. Portanto, em 1962 a Unicamp foi legalmente criada.

A Lei nº 7655 dispõe sobre a criação da Universidade de Campinas, na qualidade de entidade autárquica, com autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, ficando o seu controle financeiro e orçamentário a cargo da Secretaria da Fazenda do Estado (Art. 1º).

Nessa Lei foi estabelecido como finalidade da Universidade de Campinas: I - ministrar o ensino universitário e pós-graduação; II - promover a pesquisa pura e aplicada; III - formar e treinar técnicos de nível médio e superior (Art. 2º).

A Universidade de Campinas se constituiria de Faculdades, Institutos de Ensino, Institutos de Pesquisa, Escolas Técnicas e Reitoria.

¹⁶ O Conselho de Entidades de Campinas foi fundado em março de 1955 com a finalidade de debater assuntos e problemas de interesse coletivo da cidade e viabilizar soluções.

Em 09 de setembro de 1965 foi criada pelo Decreto nº 45.220 a “Comissão Organizadora da Universidade Estadual de Campinas”, subordinada ao Conselho Estadual de Educação (CEE). Essa Comissão tinha a incumbência de “estudar e planejar a gradativa formação e instalação de suas unidades e propor as soluções que se recomendem, tendo em vista o interesse público, as leis do ensino e as melhores técnicas de organização escolar” (Art. 1º). O professor Dr. Zeferino Vaz é nomeado presidente desta Comissão. Em 05 de outubro de 1966 é lançada a pedra fundamental do campus da Universidade, data de sua instalação oficial.

Em 1967 foi instalado o Instituto de Física “Gleb Wataghin” (IFGW), que já nos anos 1970 realizaria importantes pesquisas, e constituído o Instituto de Química (IQ); em 1969 foi instalado o Instituto de Biologia (IB) que de imediato se destaca por suas pesquisas em genética, microbiologia e zoologia; em 1971 foi criado o Departamento de Música, futuro Instituto de Artes (IA); em 1977 é criado o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL); em 1979 inicia-se a implantação do Instituto de Geociências (IG), que se concentra na pesquisa e na Pós-graduação; em 1985 surge a Faculdade de Educação Física (FEF).

Na década de 1990 e no limiar da primeira década de 2000 a Unicamp vivencia inúmeros acontecimentos, tais como: elaboração de um programa de qualificação dos cursos de Graduação; implantação de cursos noturnos; assinatura de convênios e consórcios nacionais e internacionais; adaptação dos estatutos da Unicamp à nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), discutida pelo Conselho Universitário (CONSU); parcerias com universidades de outros países; acordos firmados com a prefeitura de Campinas; oferecimento de cursos inéditos de Graduação à Distância: Licenciatura em Letras-Libras e Bacharelado em Tradução e Interpretação Letras-Libras; lançamento do novo vestibular com o intuito de aprimorar a seleção de candidatos; entre outros.

Atualmente a Universidade Estadual de Campinas compõe-se de **22 unidades de ensino e pesquisa**, divididas em **10 Institutos** (Instituto de Artes; Instituto de Biologia; Instituto de Computação; Instituto de Economia; Instituto de Estudos da Linguagem; Instituto de Filosofia e Ciências Humanas; Instituto de Física; Instituto de Geociências; Instituto de Matemática Estatística e Computação Científica e Instituto de Química) e **12**

Faculdades (Faculdade de Ciências Aplicadas e Faculdade de Tecnologia, localizadas em Limeira; Faculdade de Engenharia de Alimentos; Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo; Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação; Faculdade de Engenharia Mecânica; Faculdade de Engenharia Química; Faculdade de Ciências Médicas; Faculdade de Educação Física; Faculdade de Odontologia, situada em Piracicaba, e Faculdade de Educação).

O Regimento Geral da Unicamp, em vigência, institui as competências dos Institutos e Faculdades: promover e desenvolver atividades de pesquisa científica; ministrar o ensino do ciclo básico para toda a Universidade, e a parcela que lhes competir nos ciclos profissionais e nos cursos de pós-graduação; ministrar os cursos de Graduação que lhes competem; ministrar cursos de Pós-graduação, aperfeiçoamento e extensão; propiciar colaboração técnica, científica e didática às demais Unidades da Universidade; colaborar no ensino de segundo grau, mantido pela Universidade (Art. 5º e Art. 6º).

De acordo com o Anuário Estatístico da Unicamp¹⁷ de 2012, Base de Dados 2011, no ensino de Graduação, a Unicamp oferece 66 cursos em diferentes áreas do conhecimento (biológicas e profissões de saúde, artes, humanas, exatas, tecnológicas e da terra), com aproximadamente 17.650 alunos matriculados.

Na Pós-Graduação são ofertados 142 cursos, sendo 66 cursos de mestrado, 60 de doutorado e 16 de especialização. Os cursos de Pós-graduação são avaliados como os melhores pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e representam 10% da Pós-graduação do Brasil. A Unicamp responde por 15% da pesquisa acadêmica nacional.

A Extensão Universitária na Unicamp, sob a responsabilidade da Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (Preac), proporciona 1.154 cursos e “têm como finalidade a promoção e o desenvolvimento do bem-estar físico, espiritual e social, a promoção e a garantia dos valores democráticos de igualdade de direitos e de participação, o respeito à pessoa e à sustentabilidade das intervenções no ambiente”. A Unicamp ainda

¹⁷ A Assessoria de Economia e Planejamento (Aeplan) publica o Anuário Estatístico da Unicamp contendo os principais dados sobre a universidade.

Ver www.aeplan.unicamp.br/anuario_estatistico_2012/index_arquivos/anuario2012.pdf.

conta com 2 Colégios Técnicos, o Colégio Técnico de Limeira (Cotil) e o Colégio Técnico de Campinas (Cotuca).

2.1 A formação de professores na Unicamp

Em relação a outras universidades, a Unicamp foi criada tardiamente, em 1962¹⁸, mais de trinta anos depois da criação de outras instituições de ensino superior, como por exemplo, a USP em 1934. A formação de professores foi inaugurada em seu interior dez anos após sua criação, pois, inicialmente, a Unicamp concentrou suas atividades na pesquisa e na Pós-Graduação em diversos Institutos e Faculdades.

A Faculdade de Educação (FE) da Unicamp teve seu funcionamento e reconhecimentos aprovados, pelo Conselho Diretor, em sessão realizada em 14 de novembro de 1972, começando por oferecer disciplinas de natureza pedagógica¹⁹ compostas no currículo de Licenciatura.

Dois anos após a fundação da FE, em 1974, foi criado o curso de Pedagogia, cuja finalidade era habilitar para a Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, além de formar professores para atuarem nas primeiras séries do ensino fundamental, na Pré-escola e na Educação Especial.

O Decreto nº 3467, de 29 de março de 1974 ao estabelecer o Regimento Geral da Unicamp, define a Faculdade de Educação responsável por todas as Licenciaturas:

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.

¹⁸ Há de se frisar que “apesar de criada em 1962, a futura universidade permaneceu na condição de instituto isolado até 1965” (LEAL, 2011, p. 79).

¹⁹ Dentre as disciplinas pedagógicas obrigatórias oferecidas pela Faculdade de Educação, destacavam-se: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus; Educação e Sociedade; Psicologia Educacional: Adolescência; Psicologia Educacional: Aprendizagem e Conhecimento; Didática Aplicada ao Ensino de...; Prática de Ensino de... e Estágio Supervisionado I, Prática de Ensino de... e 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 se configurava da seguinte maneira: Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação (DECISAE), 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)²⁰.

A FE iniciou suas atividades ministrando as disciplinas pedagógicas para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática e Ciências Sociais. Esses cursos foram posteriormente reconhecidos pelo Parecer nº 1092, de 2 de abril de 1975 e pelo Decreto Federal nº 76.941, de 30 de dezembro de 1975.

A partir de 1975 a FE começou a ministrar as disciplinas pedagógicas para o curso de Licenciatura em Letras (Português) que foi reconhecido pelo Decreto nº 81.812, de 23 de junho de 1978. Em 1977 o mesmo se deu em relação ao curso de Licenciatura em História, reconhecido no ano de 1979.

No ano de 1983 houve o pedido de criação do curso de Graduação em Educação Artística, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura em Artes Plásticas, com funcionamento a partir de 1984, em que o profissional licenciado poderia atuar como professor de Educação Artística em nível de 1º e 2º Graus. A proposta de criação do curso de Licenciatura contava com a integração de outras Unidades como a Faculdade de Educação, para as disciplinas pedagógicas.

No ano de 1987 foi criado o curso noturno de Licenciatura em Matemática, o primeiro curso noturno criado na Unicamp. Naquele momento a proposta estabeleceu que o curso teria características próprias, tanto do ponto de vista de sua concepção como em relação ao perfil do estudante a que se destina, portanto, sem pretensão de duplicar o curso já que funcionava no período diurno. De acordo com a proposta de criação, o curso de Licenciatura em Matemática teria como objetivo básico a formação de profissional da Educação para atuarem como professores de Matemática no 1º e 2º Graus atingindo uma

²⁰ No ano 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). Houve também a alteração nas denominações de dois Departamentos: DECISE (Departamento de Ciências Sociais na Educação) e DEPAE (Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais).

parte da população estudantil impossibilitada de frequentar o curso diurno. O licenciando em Matemática poderia também atuar como professor universitário e poderia continuar seus estudos tanto na direção da pesquisa matemática, como na pesquisa educacional.

O curso de Graduação em Filosofia, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura, foi criado em 1987 no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), para funcionar em período diurno, e iniciou suas atividades em 1988 contando com a aprovação da Faculdade de Educação no que concerne às matérias pedagógicas dos cursistas de Licenciatura em Filosofia.

No ano de 1991 teve início o segundo curso noturno da Unicamp, o de Graduação em Pedagogia. Nesse mesmo ano, foi aprovada pelo Conselho Universitário, a criação dos cursos noturnos de Licenciatura em Física e Ciências Sociais. Em 1993 ocorreu a implantação do curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas. O curso de noturno de Licenciatura em Letras (Português) teve sua implantação e funcionamento a partir de 1999.

Ainda no ano de 1999 houve a implantação do curso noturno de Licenciatura Integrada em Química e Física. Segundo a proposta de criação, o curso de Licenciatura Integrada em Química e Física seria ministrado sob a responsabilidade da Faculdade de Educação e corresponsabilidade dos Institutos de Física e de Química. A alocação desse curso de Licenciatura na FE visa favorecer o desenvolvimento da identidade do licenciando como professor e do magistério como profissão.

Durante trinta anos os cursos de Licenciatura da Unicamp foram de responsabilidade exclusiva da Faculdade de Educação, somente a partir do ano de 2003, por meio de uma mudança no regimento geral da Unicamp, um novo arranjo com relação à responsabilidade acadêmica e administrativa dos cursos se instituiu e as Licenciaturas passaram a ser de responsabilidade de seus respectivos Instituições/Faculdades de origem.

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 ebuliam e enunciavam um novo tempo para as licenciaturas

na Universidade (Relatório de Gestão da Coordenação de Licenciaturas da Faculdade de Educação no período de 06/2004 a 04/2005, p. 4).

Atualmente, a FE da Unicamp responsabiliza-se, exclusivamente, pelo curso de Pedagogia e ministra o curso de Licenciatura Integrada em Química e Física em corresponsabilidade com os Institutos de Química e Física. Também oferece os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado em Educação), cursos de extensão e também atua na formação de profissionais de áreas específicas, que atenderão estudantes dos anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano) e ensino médio, com o oferecimento de disciplinas.

Segundo Freitas, H. (1999, p. 26), o curso de Pedagogia é

[...] 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.

Na Unicamp existem 11 Unidades, sendo 8 Institutos e 3 Faculdades, que oferecem um total de 24 cursos de Licenciatura, somando 3.445 alunos matriculados, o que representa 20% do total de estudantes de Graduação da universidade.

Quadro III - Unidades e seus respectivos cursos de Licenciatura:

Unidades	Cursos de Licenciatura
Faculdade de Educação (FE)	Pedagogia (diurno e noturno), Licenciatura Integrada em Química e Física (noturno)
Faculdade de Educação Física (FEF)	Educação Física (diurno e noturno)
Faculdade de Ciências Médicas (FCM)	Enfermagem (diurno)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)	Ciências Sociais (diurno e noturno), História (diurno), Filosofia (diurno)
Instituto de Artes (IA)	Artes Visuais (diurno), Dança (diurno), Música (diurno)
Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)	Letras (diurno e noturno)
Instituto de Biologia (IB)	Biologia (diurno e noturno)
Instituto de Geociências (IG)	Geografia (diurno e noturno)
Instituto de Química (IQ)	Química (diurno)
Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC)	Matemática (diurno e noturno)
Instituto de Física “Gleb Wataghin” (IFGW)	Física (diurno e noturno)

Fonte: Elaboração da Pesquisadora - 2012

CAPÍTULO III

REFORMULAÇÃO DAS LICENCIATURAS: MUDANÇAS, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNICAMP

Neste capítulo analisaremos os dados coletados junto aos documentos consultados, aos Coordenadores de Cursos e professores que participaram da mudança e que, atualmente, atuam nos Institutos/Faculdades; aos Coordenadores de Curso à época da pesquisa; aos representantes da Subcomissão Permanente de Formação de Professores; aos representantes da Faculdade de Educação e da Pró-Reitoria de Graduação. Assim, os resultados dessa investigação, orientados pelos objetivos e pelo problema formulado, foram explicitados. Buscamos por meio dos instrumentos de coleta de dados - documentos e entrevistas semiestruturadas - compreender o processo de reformulação das Licenciaturas na Unicamp ocorrido em 2003, identificando algumas mudanças e implicações resultantes dessa reformulação nos cursos de formação de professores e nos Institutos/Faculdades.

3.1 A Reformulação das Licenciaturas na Unicamp em 2003

Desde a Reforma de 1978 até 1996 as Licenciaturas foram de responsabilidade exclusiva das Faculdades de Educação, porém, a partir da nova LDB 9394/96, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) produziram uma política de flexibilização do sistema de formação de professores permitindo distintos arranjos com relação à responsabilidade pelas Licenciaturas. Nessa perspectiva, acaba-se com a exclusividade da Faculdade de Educação ao admitir que as Licenciaturas sejam alocadas nos Institutos e Faculdades, nas Faculdades de Educação, dentro ou fora das universidades. Tal fato pode ocorrer desde que se garanta o cumprimento dos componentes curriculares definidos nas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), bem como, a carga horária mínima, a garantia dos estágios supervisionados e a articulação entre teoria e prática.

Na Unicamp, a responsabilidade pelos cursos de Licenciatura era atribuída à Faculdade de Educação por força de um anexo ao artigo 8º do Regimento Geral da

Unicamp. Essa proposta de mudança regimental propunha que, os Institutos/Faculdades assumissem o controle acadêmico e administrativo de suas respectivas Licenciaturas, retirando assim aqueles cursos da exclusividade da Faculdade de Educação.

A partir das reuniões realizadas no Fórum das Licenciaturas²¹ ao longo do ano de 2002 e início de 2003, a Faculdade de Educação elaborou um documento denominado PLANINFO (Plano Integrado de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Unicamp).

Esse Plano integrava a formação de professores para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em suas diferentes áreas específicas.

O Plano definia que independentemente da forma de entrada dos alunos no vestibular (para cursos exclusivos de Licenciatura, para Cursos Integrados, Cursão, Curso de Bacharelado e Licenciatura - diurnos ou noturnos), para obter o diploma de professor o aluno deveria realizar e concluir o PLANINFO. O Plano não permitia 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. O Plano entendia o Bacharelado e a Licenciatura como cursos distintos, com objetivos específicos, ainda que possam compartilhar um núcleo comum de disciplinas.

Segundo os princípios orientadores, o PLANINFO deveria assentar-se em uma **estrutura comum** composta por 4 núcleos, cada um deles contendo um determinado número de **atividades de formação**²² cuja temática e natureza permanecem comum em dois núcleos (A e D), e se diversificam nos outros dois (B e C) em função das 20 diferentes modalidades em que se diversifica a formação de professores na Unicamp.

Porém, “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” (LEAL, 2011, p. 90). O PLANINFO foi recusado pelos Institutos/Faculdades por considerarem uma proposta de caráter centralizador.

²¹ O Fórum das Licenciaturas foi criado no primeiro semestre de 2002.

²² Entende-se por atividades de formação tanto as atividades curriculares teóricas ou teórico-práticas quanto as demais curriculares que estejam associadas ao desenvolvimento de projetos comunitários, de extensão e/ou de pesquisa, categorizadas como “atividades práticas de formação”.

Em agosto do mesmo ano o IEL (Instituto de Estudos da Linguagem) apresentou ao reitor a proposta objetivando assumir a responsabilidade pelo seu respectivo curso de Licenciatura. Diante dessa iniciativa, as Coordenações de Graduação do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) e algumas do IA (Instituto de Artes), também apresentaram essa proposta ao Conselho Universitário (CONSU), por meio de suas Direções e/ou Congregações.

Leal (2011, p. 88-89) observa que

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.

Assim, em dezembro de 2003, o Conselho Universitário aprovou a alteração na redação do artigo 8º do Regimento Geral, que abria a possibilidade de os cursos de licenciatura serem ministrados sob a responsabilidade dos Institutos e Faculdades (Deliberação Consu-A-35/2003). Todas as 11 Unidades assumiram a responsabilidade pelas suas respectivas Licenciaturas²³.

O Reitor da Universidade Estadual de Campinas, na qualidade de Presidente do Conselho Universitário, tendo em vista o decidido em sua 2ª Sessão Extraordinária de 2003, realizada em 16.12.03 baixa a seguinte Deliberação:

Artigo 1º - Fica alterado o Artigo 8º do Regimento Geral da Universidade Estadual de Campinas, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Artigo 8º - Os cursos de graduação da Universidade são ministrados sob a responsabilidade dos Institutos e Faculdades e constantes do Anexo I²⁴ a este regimento.

²³ A Licenciatura em Enfermagem não participou da pesquisa, uma vez que essa Licenciatura não forma seus licenciandos para atuarem como docentes na Educação Básica e sim para atuarem como educadores em questões relativas à saúde, a Licenciatura em Música também não foi incluída, pois a modalidade Licenciatura foi criada/implantada após a reforma de 2003, e a Licenciatura em Pedagogia e a Licenciatura Integrada em Química e Física não participaram da pesquisa, pois essas Licenciaturas são de responsabilidade da Faculdade de Educação.

²⁴ O Anexo I define o lócus dos cursos de Graduação oferecidos pela Unicamp, sendo o curso de Pedagogia e as Licenciaturas alocadas na Faculdade de Educação enquanto os Bacharelados estão nos Institutos e Faculdades.

§ 1º - As Licenciaturas poderão ser ministradas sob a responsabilidade dos Institutos e Faculdades, mediante deliberação das respectivas Congregações, com previsão de parceria acadêmica com a Faculdade de Educação e após aprovação pela Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão 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).

Essa mudança veio acompanhada da criação de um espaço privilegiado para a discussão de assuntos relacionados à formação de professores na Universidade: a Subcomissão Permanente de Formação de Professores.

Quanto à criação da Subcomissão, a Prof. Dra. Águeda Bittencourt se manifesta em seu Relatório Final de Gestão, como Diretora da Faculdade de Educação, no período de 2000 a 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 (p. 15).

Além da criação da Subcomissão Permanente de Formação de Professores, a mudança regimental também definiu, para a Faculdade de Educação, um novo modelo de participação nas Licenciaturas denominado de “Parceria Acadêmica” à qual ela responde propondo um conjunto de disciplinas obrigatórias, um grupo de eletivas que podem ser compartilhadas, estágios e atividades culturais. Atualmente, dentre as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação aos cursos de Licenciatura, destacam-se: Política Educacional: Organização da Educação Brasileira; Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira; Educação e Cultura; Estágios Supervisionados; Psicologia e Educação; Iniciação Científica em Educação; Tópicos Especiais em Educação; Colóquios; Filosofia e História da Educação; Fundamentos da Psicologia; Práticas Pedagógicas (Catálogo dos Cursos de Graduação 2013).

A despeito da parceria da Faculdade de Educação em relação às Licenciaturas, a FE se posicionou no Ofício nº 077/2004 recuperado no Relatório de Gestão da Coordenação de

Licenciaturas da Faculdade de Educação (2004-2005), da Prof. Dra. Maria Inês Petrucci Rosa:

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:

- Definição conjunta do projeto de formação, do currículo do curso e da sua avaliação.

- 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;

- Participação em disciplinas obrigatórias e/ou eletivas, em seus diferentes vetores (prática, teórica, laboratório e orientação);

- 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 Cursos de Formação de Professores nesta Universidade.

Para Leal (2011) esclarecer essas condições foi a forma oficial pela qual a Faculdade de Educação explicitava a única contrapartida possível para afastar a possibilidade de discurso no qual a FE pudesse ser considerada uma unidade de serviço.

3.1.1 Assumir a responsabilidade pelos cursos de Licenciatura: motivos e/ou interesses dos Institutos/Faculdades

Os documentos mostram que a partir de uma abertura na legislação foi concedido aos Institutos, Faculdades, Faculdades de Educação, dentro ou fora da universidade, a possibilidade de assumirem a responsabilidade pelos cursos de formação de professores. As entrevistas ajudam a esclarecer os diferentes motivos e/ou interesses que levaram os Institutos/Faculdades da Unicamp requererem a responsabilidade pelas suas respectivas Licenciaturas.

1- A Faculdade de Educação na percepção dos cursos de Licenciatura

As falas dos entrevistados indicam que a Faculdade de Educação e os professores que lá lecionavam não cumpriam seu papel de forma coerente, e, portanto, caberiam aos Institutos/Faculdades assumirem essas tarefas para a formação dos professores. Os entrevistados expõem os descontentamentos dos estudantes levando a questionar a importância das disciplinas ministradas pela FE.

[...] é um reclame constante dos nossos alunos com relação a algumas disciplinas, se não a maioria das disciplinas da Faculdade de Educação, e eu acho que isso é muito mais decorrente do fato dos nossos alunos estarem acostumados a uma forma de relação com o professor e com a disciplina que ele não se encaixa bem quando ele vai para a Faculdade de Educação (Coordenador de Biologia à época da pesquisa).

[...] o que me parece a queixa era muito grande com os professores da Educação, a ideia é que eram professores pouco preparados, sem método, de modo que desinteressa, os alunos tem uma visão muito ruim dos professores da Educação, como se eles não tivessem o preparo suficiente para isso, eles sentem como se estivessem perdendo tempo indo para lá [...] a ideia de vir para cá é que lá se ensinasse como ser um professor de ensino médio de modo geral e aqui, inclusive se apropriando dos conteúdos já ensinados lá, como ensinar a Filosofia no ensino médio, parece que essa era a ideia básica (Coordenador de Filosofia à época da pesquisa).

[...] o que prevalece é uma espécie de mal estar com relação à orientação dada pelas disciplinas focadas na parte de formação do professor, existe uma enorme descrença de que aquilo é benéfico para o futuro professor, todas aquelas disciplinas, a forma como é dada e tal, não era visto como uma coisa que a gente fosse perder se a gente se desvinculasse ao menos um pouco da Faculdade de Educação [...] é uma coisa que todos os alunos em geral sentem muito desestimulados a fazer as matérias, naquela época né (Coordenador Associado da Letras à época da pesquisa).

[...] algumas Licenciaturas não se sentiam nada confortáveis com o trabalho da Educação, especialmente das Humanidades, o IEL era, ele que encabeçou essa iniciativa, para eles era muito forte isso, eles não gostavam realmente do trabalho que a Educação fazia com os licenciandos em Letras, eles não gostavam mesmo das disciplinas da Educação (professor do IA à época da mudança).

[...] tem também uma insatisfação histórica com a atuação da Faculdade de Educação nos cursos de Licenciatura, os alunos não gostam muito, tem muita reclamação deles, os professores não conseguem saber direito o que é feito lá [...] queriam mais disciplina de conteúdo específico (professor do IEL à época da mudança).

Só o problema de sempre, eterno, se você pegar um professor de História de oitenta anos e um que acabou de se formar, todos vão dizer da insatisfação com as disciplinas feitas pela FE (Coordenador de História à época da pesquisa).

A gente notava os problemas a partir dos relatos dos alunos, os alunos se queixavam muito do modo como os estágios eram feitos, eles se sentiam abandonados (Coordenador da Letras à época da mudança).

[...] o que nós sabíamos que era público e notório, é que os alunos falavam que os estágios, que muitos deles desistiam de fazer Licenciatura pela decepção que tinha sido as disciplinas de estágio (Coordenador de Química à época da mudança e à época da pesquisa).

Os depoimentos dos entrevistados evidenciam a insatisfação dos alunos com a Faculdade de Educação, em especial, no oferecimento das disciplinas. Em uma pesquisa realizada por Amaral (2008, p. 186), alguns alunos assinalaram pontos negativos nas disciplinas ministradas pela FE na UFRJ, em que os argumentos utilizados pelos alunos “indicam que as disciplinas estão aquém das expectativas; desarticuladas da prática; que possuem diferentes abordagens do conteúdo; não há o devido cumprimento das ementas e, muitas vezes, há sobreposição das ementas”. No que se refere aos professores da Faculdade de Educação, a mencionada pesquisa também aponta pontos negativos relatados pelos alunos, “como falta de comprometimento, descaso com os alunos, faltas e atrasos sem justificativa e a não adequação da teoria com a prática. Também merece destaque o fato de os alunos apontarem o não cumprimento da ementa pelos professores, bem como a não conclusão do programa integral da disciplina” (p. 191-192).

Para a autora referida anteriormente, o pouco tempo que os alunos passam na Faculdade de Educação deveria ser mais bem articulado e trabalhado, para tanto é necessário que a própria FE reveja os currículos, as ementas das disciplinas, em uma avaliação constante de suas práticas enquanto instituição formadora e dos docentes

enquanto formadores de professores. Nesse sentido, pensamos que o caminho seria o da articulação, entre os Institutos/Faculdades com a Faculdade de Educação e não a ruptura.

2- Especificidades no ensino

Outra justificativa defendida pelos entrevistados para assumirem a responsabilidade pelos cursos de Licenciatura é de que o domínio das características específicas de cada área de ensino contribui para uma melhor formação dos estudantes que, de acordo com as falas, se identificam mais com a carreira específica do que com a docência. Além do mais, segundo as declarações, existia uma necessidade dos Institutos/Faculdades de se aproximarem mais dos projetos dos cursos devido às suas peculiaridades.

[...] o argumento que eu sei que tinha aqui era assim, que a gente queria garantir que o ensino de Artes tivesse uma especificidade no ensino de Artes [...] existia um receio que ficando tudo lá perdesse essa característica (Coordenador de Artes Visuais à época da pesquisa).

Os principais motivos que eu me lembro que na realidade na época que foi uma força muito grande do Instituto de Artes e, principalmente, o que eu me lembro do Departamento de Dança, foram inúmeras manifestações, começam a partir dos alunos, da distância que havia do conhecimento específico da área, no caso a área da Dança, com relação ao ensino dado, voltado especificamente da Educação, havia uma distância muito grande das especificidades, de um conhecimento específico da área, esses links [...] (Coordenador da Dança à época da pesquisa).

[...] o que eu escutava já era que havia uma necessidade maior por parte dos alunos de ter uma formação que falasse diretamente sobre os procedimentos, aprender a trabalhar com o aluno e dar aula dentro do contexto da dança, as informações que eles tinham eram muito amplas [...] porque se o professor não tem uma formação em dança fica difícil ele analisar o próprio percurso de estágio, ele dialogar com o aluno as dificuldades reais que tem no ensino daqueles conteúdos específicos, então eu acho que isso foi uma necessidade que a gente sentia que ficasse mais próximo de quem está trabalhando no dia a dia com esse aluno, de quem está agregando conteúdos, competências e habilidades dentro do contexto específico do ensino da dança, que entendesse sobre arte [...] (Coordenador Associado da Dança à época da pesquisa).

Se eu não estou enganada, é porque, os alunos mesmos parecem que reclamavam um pouco que o estágio era conduzido por pessoas que não

trabalhavam com linguagem [...] era uma tentativa de trazer para mais perto, ou para questões que envolviam mais de perto o ensino de língua portuguesa no estágio (Coordenador da Letras à época da pesquisa).

[...] os músicos tem muita dificuldade em enxergar que é possível trabalhar música fora do ambiente musical, e é, eu acho que é uma reserva de mercado, eles acham que ninguém é capaz de falar de música sem ser eles, que é uma mentira, eles acham que só os músicos entendem de música e ninguém mais é capaz de colaborar na área né [...] (professor do IA à época da mudança).

[...] a identidade, principalmente no ensino médio, o licenciado quando dá aula no ensino médio, eu acho que ele se identifica mais com a carreira específica que eles dão do que com a função do professor [...] eu acho que a razão é o problema da identidade, e não foi uma coisa só do Instituto, foi uma coisa geral da Unicamp, acho que todas as Unidades quiseram isso, eu desconfio que até a ver com a coisa a pessoa se identifica com, por exemplo, o licenciado de Física com a Física, mas do que com a Faculdade de Educação (professor do IFGW à época da mudança).

Eu acho que foi um desejo de maior autonomia para poder fazer alterações que a gente considerava que eram necessárias e que não eram exatamente as mesmas necessidades para todas as outras Licenciaturas, e muitas decisões elas eram tomadas para as Licenciaturas de um modo geral, e existem peculiaridades muito distintas entre carreiras diferentes que tem as suas Licenciaturas [...] teve muito essa expectativa de trazer para as Unidades a possibilidade de mais envolvimento com os conteúdos específicos, a gente poder oferecer propostas, oferecer caminhos diferentes que fossem mais adequados para as especificidades de cada área [...] (professor do IQ à época da mudança).

As falas dos entrevistados, sobretudo, do Coordenador de Artes Visuais à época da pesquisa e do professor do Instituto de Química à época da mudança, sugerem que os próprios docentes dos Institutos/Faculdades, que lecionam nos cursos de Licenciatura, corroboram para a desarticulação entre disciplinas específicas e pedagógicas uma vez que se preocupam somente com a especificidade dos cursos, deixando as outras dimensões do processo ensino-aprendizagem sob a responsabilidade dos professores da área pedagógica.

A necessidade de conscientização dos professores visando à integração entre disciplinas específicas e pedagógicas é apontada por Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 118-119):

[...] se torna indispensável que estes professores, formadores de professores, trabalhem para estabelecer, quando possível, a relação existente entre as disciplinas de conteúdos específicos e as de conteúdos pedagógicos, bem como entre aquelas de conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos que fazem parte dos cursos de formação. Temos consciência de que esta última articulação só será possível a partir do momento em que haja, por parte dos professores dos departamentos de conteúdos específicos e os da faculdade de educação, clareza dos objetivos do curso e do perfil do profissional que estão formando, não considerando uma disciplina mais relevante do que outra.

Historicamente a formação nos cursos de Licenciatura vem sendo delineada em um ambiente onde a formação pedagógica é diminuída em relação aos conteúdos específicos fortalecendo assim a ideia de que para ser professor basta conhecer e dominar o conteúdo.

3- A chamada autonomia acadêmica

Outro motivo assinalado pelos entrevistados refere-se ao interesse e/ou vontade de assumirem responsabilidades sobre suas respectivas Licenciaturas. As falas mostram o interesse por uma flexibilização na gestão acadêmica das Licenciaturas, em que os Institutos/Faculdades desejavam ter mais autonomia sobre os cursos e voz ativa nas tomadas de decisão, como por exemplo, decidir sobre os currículos, oferecimento de disciplinas e carga-horária, e discutir todas as questões que envolvessem os cursos de Licenciatura.

O motivo básico era que nós tínhamos interesse em discutir a Licenciatura e o Bacharelado [...]. O que aconteceu depois de 2003 foi uma mudança da condução política dos cursos, porque até então, se me recordo bem, a Faculdade de Educação era responsável pelos cursos de Licenciatura, e os projetos de curso passaram a ser de responsabilidade dos Institutos e Faculdades de origem [...] ela não participou da estruturação por descontentamento, ela participou porque era necessário uma avaliação permanente, um ajuste, uma análise de longo prazo, entendíamos que era necessário uma nova organização [...] (Coordenador da Educação Física à época da mudança).

[...] o desejo do Instituto era ter uma participação maior, ter voz ativa nesse processo, qual vai ser o currículo, qual vai ser a carga horária de cada disciplina, quantas disciplinas específicas de Pedagogia o aluno vai ter, quais são obrigatórias, quais não são, esse poder de decisão sobre o currículo o Instituto queria para si, então não foi uma questão de

insatisfação, mas foi uma questão de querer assumir a responsabilidade, mas sempre com a perspectiva de continuar trabalhando em parceria com a Faculdade de Educação [...] porque antes a FE detinha o poder total, do ponto de vista acadêmico, o poder de decidir quais são as disciplinas e qual vai ser a carga horária, em que ano vai ser oferecida cada disciplina, de organização curricular, então o propósito do Instituto era naquela época estabelecer essa parceria, parceria de dois iguais, de dois Institutos com voz igual para dividir as responsabilidades, dividir o trabalho também, a FE fazia demais, tinha uma responsabilidade enorme, e toda parte de estágios ficava a cargo da Faculdade de Educação, e a gente quer também fazer essa parte de estágio, que um pouco do estágio seja feito aqui, então também dividir responsabilidades, dividir trabalho e estabelecer o diálogo eu acho, a ideia era estabelecer o diálogo [...] (Coordenador da Letras à época da mudança).

A disputa pela descentralização das Licenciaturas não deve ser vista apenas como uma disputa por poder acadêmico e administrativo, mas também uma disputa de poder simbólico, que abrange o protagonismo no oferecimento dos cursos de formação de professores na universidade.

“... o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 8).

A disputa política pelo “controle” dos cursos de Licenciatura, simbolicamente, pode tornar uma ameaça ao protagonismo da Faculdade de Educação, que por mais de trinta anos foi o *locus* privilegiado de formação de professores, e que passa a ser considerada coadjuvante desse processo.

Segundo Terrazzan (2003, p. 03) é importante não perdermos de vista que entre as discussões internas de cada Instituição de Ensino Superior, sobre reformulações dos cursos de Licenciatura, como em outros debates universitários igualmente relevantes, “sempre estamos diante de uma “questão de disputa de poder” envolvendo várias dimensões, sobretudo disputas orçamentárias e de prestígio entre Unidades Universitárias”.

4- O lugar dos financiamentos

Outra razão acresce às acima alegadas: motivo de ordem financeira. As disputas orçamentárias também se fazem presentes nas justificativas acerca do pedido de assumirem a responsabilidade das Licenciaturas.

[...] foi um momento em que o Ministério da Educação começou a oferecer financiamento para programas de formação continuada de professores, e esses financiamentos eram especialmente para a educação à distância, projetos que tinham, portanto, bastante verba, que implicavam não só em ganhos para os Institutos e Faculdades como também para os docentes, passavam a ganhar suplementação nesses cursos, então havia esse interesse e só poderiam oferecer programas a distância quem fosse responsável por programas presenciais, portanto, se a Faculdade de Educação continuasse sendo a única responsável por todas as Licenciaturas, só ela poderia oferecer esses programas, então era de grande interesse dos Institutos de origem ter a responsabilidade para poder oferecer esses projetos (Representante da Faculdade de Educação à época da mudança).

Tem uma razão para essa disputa que passou a acontecer e culminou nessa mudança de regimento que é a razão da existência dos financiamentos para os cursos que tivessem Licenciatura, para os cursos que fossem responsáveis pelas Licenciaturas e como na Unicamp só a Faculdade de Educação era entendida como a Unidade responsável, as outras Unidades começaram a se movimentar, que na verdade elas também queriam participar daquele financiamento que aparecia naquele momento, então não dá para desvincular, não dá para pensar, por exemplo, que as Unidades se movimentaram porque elas faziam questão de formar o professor, ou nisso ou naquilo, não estavam muito interessadas na formação, na educação, acho que junto com isso há uma questão de poder político, poder econômico, que sobressaiu nesse momento [...] não é uma questão pedagógica, nem didática, nem de vontade ou de compromisso com as questões que envolvem a formação (Representante da Subcomissão Permanente de Formação de Professores à época da mudança).

De acordo com os depoimentos, o interesse financeiro foi o principal motivo dos Institutos/Faculdades solicitarem a mudança regimental, ou seja, não se tratava de um interesse pelo compromisso ou vontade de cuidar das Licenciaturas, de assumir responsabilidades formativas, mas sim, pelo financiamento de programas de formação de professores.

Analisando o Relatório Final do Grupo de Trabalho das Licenciaturas²⁵, foi possível apresentar o levantamento realizado pela SPFP quanto ao envolvimento das Unidades com projetos no âmbito da formação de professores e suas respectivas fontes de financiamento. Destacamos:

Instituto de Estudos da Linguagem (Licenciatura em Letras):

- CEFIEL (Centro de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do Instituto de Estudos da Linguagem): parte da REDE Nacional de Professores do MEC/Secretaria de Educação Básica. Duração do convênio MEC/Unicamp: 26/08/2004 a 16/11/2009. Encerrado o convênio, o CEFIEL, se tornou um Centro de Pesquisa do IEL (sua situação atual). No período do convênio com MEC, o CEFIEL desenvolveu 2 programas: Formação na Rede (31 cursos) e Pró-Letramento (9 cursos);

- Conexão Linguagem: projeto voltado para a produção de material didático para o ensino médio, com verba do MEC;

- REDEFOR (Programa Rede São Paulo de Formação Docente²⁶): desde julho de 2010, financiado pela Secretaria Estadual de Ensino-SP;

- Cursos de Pós-Graduação Latu-Sensu na área de Letras e Linguística: para professores da rede pública municipal de ensino fundamental e ensino infantil. Parceria IEL-Unicamp/Prefeitura de Campinas, apoio financeiro da Prefeitura de Campinas.

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (Licenciatura em História):

- REDEFOR

Instituto de Física “Gleb Wataghin”(Licenciatura em Física):

- REDEFOR

²⁵ O Grupo de Trabalho das Licenciaturas foi instituído em 12 de fevereiro de 2010, com o objetivo de “avaliar, propor e discutir as demandas institucionais e sociais referentes aos cursos de Licenciatura oferecidos pela Unicamp”. Sua criação foi proposta pelo Pró-Reitor de Graduação, Prof. Dr. Marcelo Knobel. Compuseram este GT o Pró-Reitor de Graduação, os Diretores das 11 Unidades que oferecem cursos de Licenciatura, assessores da PRG, a coordenadoria de Graduação da Pedagogia, a coordenadoria de Licenciaturas da Faculdade de Educação e a presidência da Subcomissão Permanente de Formação de Professores. O GT Licenciaturas encerrou suas atividades em 02 de maio de 2012.

²⁶ O REDEFOR é fruto de um convênio entre a SEE-SP e a USP, a UNESP e a UNICAMP para a oferta de cursos de especialização, em nível de Pós-Graduação.

- CECIM (Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática): para professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental para a Prefeitura Municipal de Campinas.

Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (Licenciatura em Matemática):

- REDEFOR

- Projeto M3: recursos educacionais multimídias em formatos digitais (vídeos, áudios, softwares e experimentos) para a matemática do ensino médio, com financiamento do FNDE, SED, MCT e MEC.

Instituto de Química (Licenciatura em Química):

- CECIM

Além dos projetos supracitados, alguns cursos participam(ram) de editais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/DEB/CAPES): Edital/2009 (início em abril de 2010), com o projeto “Formação de professores: construindo parcerias entre a universidade e a escola pública”, composto por 6 subprojetos que englobam as seguintes Licenciaturas: 1. Licenciatura Integrada Química-Física e Licenciatura em Ciências Biológicas; 2. Licenciatura em Química; 3. Licenciatura em Física; 4. Licenciatura em Sociologia; 5. Licenciatura em Letras; e 6. Licenciatura Multidisciplinar, nas áreas de Educação Física, Artes, Pedagogia e Geografia; Edital/2011 (início em julho de 2011), com o projeto “Ampliando horizontes: formação de professores em parceria”, composto por 6 subprojetos que englobam as seguintes Licenciaturas (algumas delas em continuidade ao primeiro edital): 1. Licenciatura em Pedagogia, Letras e Dança; 2. Licenciatura em Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais e História; 3. Licenciatura em Geografia; 4. Licenciatura em Letras; 5. Licenciatura Integrada Química-Física e Licenciatura em Ciências Biológicas; e 6. Licenciatura em Química; Edital 2012, em fase de implementação (início previsto para agosto de 2012), com o projeto “PIBID/UNICAMP: consolidando uma nova cultura nos cursos de formação de professores”, composto por 5 subprojetos que englobam as seguintes Licenciaturas: 1. Licenciatura em Pedagogia; 2. Licenciatura em História; 3. Licenciatura em Educação Física; 4. Licenciatura em Artes Visuais; e 5. Licenciatura em Música.

No que se refere à aplicação de recursos nas universidades paulistas, Brandão (2005, p. 125) declara que

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.

Essa dotação orçamentária para as universidades inclui a política de formação (inicial e continuada) existente em seu interior, e que segundo Leal (2011) explica a existência de uma tensão entre a Faculdade de Educação e os Institutos no que diz respeito à responsabilização pelas Licenciaturas, que exige captação de recursos por parte da unidade referendada.

3.1.2 A Subcomissão Permanente de Formação de Professores (SPFP)

Até o ano de 2003 o *lócus* para a discussão mais coletiva das Licenciaturas na Unicamp era a Comissão de Licenciaturas (CL), sediada na Faculdade de Educação. A CL era composta pelo Coordenador de Licenciatura, seu Presidente, pelo Coordenador Associado, pelos professores representantes das unidades com curso de Licenciatura e também dos 5 diferentes Departamentos da Faculdade de Educação.

A Subcomissão Permanente de Formação de Professores foi criada em 16/12/2003 por decisão do Conselho Universitário e está ligada à Comissão Central de Graduação (CCG) e, por conseguinte, à Pró-Reitoria de Graduação (PRG).

Artigo 1º - A supervisão geral das atividades de ensino de todos os Cursos de Licenciatura da Unicamp será feita pela Subcomissão Permanente de Formação de Professores da Comissão Central de Graduação (Deliberação Consu-A-36, de 16.12.2003).

Nessa criação, assegurou-se que a Subcomissão será sempre presidida por um professor da Faculdade de Educação, e deve reunir todos os Coordenadores de Graduação dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado que tenham Licenciaturas correspondentes.

Artigo 2º - A Presidência da Subcomissão Permanente de Formação de Professores será exercida por um 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 doutor denominado Vice-Presidente, também designado pelo Reitor mediante do Diretor da Faculdade de Educação, ouvido o Presidente.

Artigo 3º - 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 Licenciatura e de Bacharelado que tenham Licenciaturas correspondentes;

III - Um representante discente dentre os respectivos representantes na Comissão Central de Graduação (Deliberação Consu-A-36/2003).

No mesmo período em que ocorreu a reformulação das Licenciaturas, os cursos de formação de professores da Unicamp passaram por uma reformulação curricular para atender às orientações das novas Diretrizes Curriculares enunciadas pelo Conselho Nacional de Educação, a ser realizada até março de 2005, para a submissão de um novo processo de credenciamento junto ao Ministério da Educação. Para atender as exigências instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o primeiro desafio da Subcomissão foi a discussão da reformulação curricular dos cursos de Licenciatura, estabelecendo parâmetros de orientação das análises das proposições curriculares dos diferentes cursos de formação de professores e a análise da pertinência dos diferentes projetos pedagógicos desses cursos. Os currículos e projetos pedagógicos modificados passaram pela aprovação da Comissão Central de Graduação para serem implementados.

O Regimento Interno da Subcomissão Permanente de Formação de Professores estabelece suas demais atribuições:

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 (Deliberação CCG - Nº 22/2004 - 156ª Reunião - 06.05.2004).

Além dessas tarefas a SPFP tem sido responsável por coordenar programas e projetos institucionais referentes à formação de professores da Unicamp, e estabelecer e coordenar convênios com órgãos públicos municipais, estaduais e federais e entidades de caráter educacional relacionadas à formação de professores.

Ao longo dos nove anos de atuação, a Subcomissão desenvolveu inúmeras ações, dentre as quais se destacam as atividades realizadas entre os anos de 2010 e 2012, segundo o Relatório de Gestão - biênio 2010-2012 e Proposta de Gestão - biênio 2012-2014:

- avaliação dos Cursos de Formação de Professores, por meio de “Rodas de conversa” potencializando diálogos a partir das exposições dos coordenadores acerca das conquistas e dificuldades relativas à implementação dos currículos de Licenciatura, nas suas relações com os respectivos cursos de bacharelado e, também, nas interlocuções com as outras unidades da Unicamp;

- ações junto ao Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), conjuntamente com a Comissão de Estágios da Faculdade de Educação (na qual a Subcomissão tem assento como representante), relacionadas aos estágios obrigatórios e às ações de supervisão nas escolas e outros campos educativos;

- participação no Grupo de Trabalho de Diretores, GT - Licenciaturas (instituído em 12/02/2010), responsável por avaliar, propor e discutir as demandas institucionais e sociais relacionadas aos cursos de Licenciaturas e formação de professores no âmbito da Unicamp);

- participação no Programa de Licenciatura Internacionais, Edital/2011, com o projeto “Universidade Estadual de Campinas/Universidade de Coimbra: intercâmbio e integração curricular na formação de professores” e envio de nova proposta em abril de 2012, Edital/2012, com o projeto “Programa de Licenciaturas Internacionais - Universidade Estadual de Campinas/Universidade de Coimbra: ampliando a parceria internacional inter-universitária na formação de professores”;

- coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/DEB/CAPES), Edital/2009 (início em abril de 2010), com o projeto “Formação de professores: construindo parcerias entre a universidade e a escola pública”; Edital/2011 (início em julho de 2011), com o projeto “Ampliando horizontes: formação de professores em parceria” e Edital/2012 (início em agosto de 2012), com o projeto “PIBID/UNICAMP: consolidando uma nova cultura nos cursos de formação de professores”. A Unicamp, portanto, participou de todos os editais do PIBID abertos para as universidades estaduais até o momento, sendo que atualmente são 17 subprojetos em andamento na Universidade.

A Subcomissão Permanente de Formação de Professores vem trabalhando na consolidação de parcerias com os Coordenadores de Curso e com a Pró-Reitoria de Graduação tendo por objetivo o fortalecimento de ações no âmbito da formação de professores na Unicamp, além de vislumbrar o seu reconhecimento como instância da universidade responsável por subsidiá-la no que diz respeito à sua Política de Formação de Professores.

A SPFP se constitui em um espaço de encontro entre os Coordenadores de Curso que oferecem Licenciatura, onde se sugere a socialização de experiências, dificuldades, necessidades e progressos alcançados em relação aos cursos de formação de professores em cada Unidade.

A maioria dos entrevistados recebeu positivamente a implantação dessa instância. Os entrevistados acreditam que essa Subcomissão é um espaço político muito importante para as Licenciaturas, e, portanto, deveria existir antes mesmo da reformulação de 2003.

Eu acho que essa Subcomissão deveria ter existido sempre, eu acho que eu peguei a Subcomissão não foi bem no começo, existia antes de eu

entrar, mas para mim ela tinha que ter existido sempre, ela é fundamental (Coordenador de Artes Visuais à época da pesquisa).

[...] eu estou achando que está encaminhando para ter contribuições importantes, ter um espaço para a gente discutir os problemas é importantíssimo [...] (Coordenador das Ciências Sociais à época da pesquisa).

Eu acho importante, eu sou totalmente a favor dessas tentativas de pensar o espaço universitário, pensar o ensino, pensar a função do docente, pensar a relação com aluno [...] eu acho que isso significa que tem uma Pró-Reitora de Graduação que está pensando na Graduação como um todo, não só do Bacharelado, mas a Licenciatura entende que é uma função da Universidade de pensar e formar profissionais bons para o ensino médio [...] (Coordenador de Filosofia à época da pesquisa).

[...] essa Subcomissão ela permitiu um espaço de discussão muito rico, eu não sei hoje ainda como que ela funciona, eu me afastei faz alguns anos disso, mas ela é um órgão muito importante [...] (Coordenador da Física à época da mudança).

Na época em que eu participava dessa Subcomissão ela era muito ativa [...] Teria sido ótimo se ela já existisse, fazia falta para nós uma coisa desse tipo, um espaço em que todos nós encontrássemos periodicamente para discutir problemas que são problemas de todos, questões que dizem respeito a todas as Licenciaturas, foi tardio, a criação da Subcomissão aconteceu depois da reforma, teria sido excelente se a gente pudesse ter feito a reforma já com uma Subcomissão desse tipo funcionando e debatendo, é uma coisa altamente positiva (Coordenador da Letras à época da mudança).

Eu acho que pela primeira vez nós temos uma instância com regimento, com assento na CCG, em que todos os Coordenadores têm assento e podem discutir os rumos da Licenciatura na Universidade (Representante da Subcomissão Permanente de Formação de Professores à época da mudança).

Os depoimentos também indicam que a Subcomissão teve papel fundamental no início da reformulação ao contribuir com os cursos de Licenciatura na reformulação curricular. A Subcomissão tem sido uma parceira das Licenciaturas, pois acompanha os editais de programas e projetos institucionais referentes à formação de professores, em âmbito nacional, e repassa aos Institutos/Faculdades incentivando-os a participar. Além do

mais, os Presidentes da Subcomissão são considerados dedicados e comprometidos com as funções desempenhadas.

[...] essa Subcomissão era uma Subcomissão que pelo que eu sabia da época de outras gestões de Coordenadores é que não aparecia ninguém, então assim, é um pulso político, acho que o Marcelo, o Pró-Reitor de Graduação está colocando a importância nisso, os cursos estão vendo a importância nisso, o Governo está incentivando questões relacionadas à formação de professores tentando fazer com que esses alunos façam intercâmbios fora, trabalhem, divulguem um pouco mais essa especialidade, então é todo um patamar que está ajudando, que está contribuindo para essa importância, então acho que a Subcomissão ela só tende a crescer, a se fortalecer, e ela vai ser uma grande parceira das Licenciaturas daqui para frente, como vem já fazendo, mas, eu acho que agora com essa força de várias partes, eu acho que vai ser muito bom (Coordenador da Dança à época da pesquisa).

Acho que tem muito a contribuir, muitos dos editais, dos projetos que são lançados em nível nacional são apresentados para nós Coordenadores nessa Subcomissão, e poderia ser muito mais rico em termos de discussão mesmo da docência, se a gente tivesse um grupo mais ativo, participando por parte dos Coordenadores [...] (Coordenador da Educação Física à época da pesquisa).

Eu acho que ela traz, eu acho que sim. Vários projetos que são incentivados por essa Subcomissão tem encontrado eco aqui no IEL [...] (Coordenador da Letras à época da pesquisa).

Eu vejo com muito otimismo o papel da Subcomissão nesse processo, porque eu penso que os quatro primeiros anos que a Subcomissão foi criada foram anos de consolidação desse espaço, de reformulação dos cursos [...] (Representante da Subcomissão Permanente de Formação de Professores à época da pesquisa).

[...] eu acho o Guilherme e a Eliana pessoas super dedicadas à função que eles fazem, eu acho que eles têm sim um interesse em auxiliar o máximo possível, eles escutaram todo mundo, eles procuram ver o que as pessoas estão pedindo, estão tendo dificuldade, as apresentações foram ficando cada vez mais abertas, mais honestas, a gente foi vendo que todo mundo tinha questões muito em comum, então isso foi bacana do lado de cá, de perceber, eu acho que para eles foi uma computação de dados muito importante (Coordenador Associado da Dança à época da pesquisa).

Mesmo considerado um espaço de muitas contribuições, algumas falas demonstram a falta de participação mais ativa dos Coordenadores de Curso nas reuniões da Subcomissão devido ao desinteresse pelas discussões que dizem respeito à formação de professores e/ou

muitas vezes o esvaziamento nas reuniões por falta de tempo acarretado pela sobrecarga das funções desempenhadas.

Então a Subcomissão ela tem muito a contribuir, e ela só não tem conseguido mais pelos próprios entraves políticos e pela pouca participação dos Coordenadores (Coordenador da Educação Física à época da pesquisa).

Acho que a Subcomissão é importante, ali é o fórum de debates, ali é onde acontecem as discussões, ali é onde realmente caminhos precisam ser decididos, infelizmente como já mencionei, ela não tem a participação e a força desejada, os Coordenadores não vão, muitos Coordenadores não aparecem, não querem saber, não participam do debate, estão cansados (Representante da Pró-Reitoria de Graduação à época da pesquisa).

Alguns entrevistados reconhecem a importância da Subcomissão, mas trazem reclamações quanto à sua atuação. Apontam que a Subcomissão deveria ser uma instância de caráter deliberativo e não apenas encaminhar ações e tarefas, com competência normativa e informativa, e que deveria consolidar melhor suas ações perante os problemas das Licenciaturas. Outra queixa quanto à Subcomissão refere-se à composição das reuniões, limitando aos Coordenadores Associados de Curso sem abrir a possibilidade de outros membros das Unidades participarem.

Os objetivos dela são bastante bons, a minha experiência com a Subcomissão é pequena, é muito pontual, eu vejo que existe um problema que eu não sei se são os interlocutores ou são os Coordenadores, mas por muitas vezes percebo uma repetição e talvez um não aprofundamento verdadeiro dos reais problemas das Licenciaturas, eu acho que ela deveria ter esse papel de fazer a Universidade assumir os seus cursos de Licenciatura de uma maneira engajada e mais contundente, eu não percebo isso na Subcomissão (Coordenador de Biologia à época da pesquisa).

Eu acho ela importante, eu gosto dela, eu acho que o problema não é ela, são as tarefas, as nossas dificuldades comuns em todas as áreas de termos uma objetividade construtiva, ter metas e podermos ter um cronograma mais tranquilo de atuação para a atuação ser mais rica e podermos trabalhar com uma discussão mais lenta das coisas, não só responder estímulos, mas também interagir e fazer a crítica desses estímulos [...] (Coordenador de História à época da pesquisa).

[...] Comissão tem que ter um caráter deliberativo, assim na minha cabeça, ela ganha força em razão de existir quando ela tem um caráter deliberativo [...] essa Subcomissão não tem um caráter deliberativo, pelo menos não tinha até a última reunião que eu fui, é uma Subcomissão de discussão de ideias, de não sei o que e tal, e as pessoas palpitam, propõe coisas, propõe moções, propõe trabalhos em conjunto [...] (Coordenador Associado da Letras à época da pesquisa).

No começo eu acho que foi muito importante, porque no começo nós podíamos discutir, se você reparar bem nós não temos, na maioria das Unidades, um grande envolvimento com a Licenciatura e com o que vai atrás, então no começo eu achei que a Subcomissão era importante, porque a gente ficava trocando ideias e vendo o que estava acontecendo em cada Unidade, e a gente aprendia, hoje, eu já acho que é meramente burocracia (Coordenador de Química à época da mudança).

Eu acho que é uma instância potencialmente tem um grande espaço de ação, só que a composição dela precisa ser repensada para atender as especificidades das Unidades, por exemplo, eu sou a Coordenadora de Licenciatura, formalmente eu não posso participar da Subcomissão porque dela participam os Coordenadores Associados de Graduação, então isso não atende a realidade do Instituto de Química [...] (professor do IQ à época da mudança).

Existem aqueles que desconhecem a criação da Subcomissão na época da reformulação, as funções dessa Subcomissão, as ações desenvolvidas e as contribuições e resultados já obtidos ou nunca participaram de reuniões.

Nem sabia (professor do IFCH à época da mudança).

[...] quando eu era Vice-Diretora eu não participava das reuniões da CCG, eu só ia nessas reuniões preparatórias e também não participei nessa Subcomissão, a gente conversava sobre isso nas reuniões de equipe da direção (professor do IEL à época da mudança).

Nunca participei, nunca acompanhei, não vi resultados dos trabalhos (professor do IA à época da mudança).

A Subcomissão Permanente de Formação de Professores é um espaço coletivo que vem trazendo contribuições para a formação de professores na Unicamp. Os Fóruns e Comissões de Licenciatura vêm ganhando espaço no interior das universidades em que os cursos de Licenciaturas têm sido objeto de estudos e reflexões (ROMANOWSKI, GISI, MARTINS, 2008).

3.2 Reformulação das Licenciaturas: fragilidades e potencialidades

A partir das entrevistas foi possível organizar algumas temáticas que nos ajudaram a compreender as mudanças mais significativas que ocorreram nas Licenciaturas após a reformulação de 2003, os avanços alcançados e os problemas (que persistiram ou surgiram) nos cursos de formação de professores, as relações (des)construídas e o espaço ocupado pelas Licenciaturas no interior da Unicamp.

3.2.1 Mudanças e efeitos nos cursos de Licenciatura

As entrevistas mostram que alguns contidos avanços, dificuldades e mudanças positivas/negativas puderam ser percebidas ao longo de quase nove anos de reformulação das Licenciaturas.

1- Avanços

No mesmo período da reformulação das Licenciaturas, os cursos de formação de professores da Unicamp passaram por uma reformulação curricular para atender às exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, que teve o prazo-limite de março de 2005. A nova LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, reforçada, em especial, pelo parecer CNE/CP/28/2001, aprovado em 02/10/2001, e pela resolução CNE/CP2 de 19 de fevereiro de 2002 estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. O artigo 1º da Resolução especifica que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas e institui 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

Mesmo se tratando de dois processos concomitantes, porém, de naturezas distintas, as entrevistas revelam um ponto de encontro entre as reformulações: com a reformulação

curricular as Licenciaturas deveriam ser modificadas para atenderem a carga horária instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, e dentre essas modificações, destaca-se a ampliação da carga horária de estágios, e com a mudança no regimento da universidade, os Institutos/Faculdades passaram a responsabilizarem-se academicamente pelas suas Licenciaturas, e assim, assumiram algumas disciplinas e, sobretudo, disciplinas de estágio escolar, componente curricular ministrado, anteriormente, apenas pela Faculdade de Educação.

Por meio das falas registradas foi possível constatar que dentre as melhorias identificadas nas Licenciaturas, o fato de alguns Institutos/Faculdades terem assumido os estágios escolares foi considerado um avanço.

Pelo que as pessoas dizem teve alguns avanços, teve, por exemplo, nós ficamos com uma parte do estágio, que antigamente era uma atribuição só da Faculdade de Educação, e foi uma reivindicação do IEL que parte do estágio viesse para cá, e isso é interpretado como ter sido um ganho pelos colegas (Coordenador da Letras à época da pesquisa).

O que eu sinto intuitivamente é que esse aumento na ação direta, que é o estágio, um momento do curso em que os alunos ficam muito tempo na escola, o estágio é longo, o estágio é de quarenta horas, ou vinte horas, eu não lembro agora, eu sei que é uma carga superalta de estágio hoje em dia, eu achei isso uma mudança legal [...] (professor do IA à época da mudança).

[...] a única novidade dessa reforma foi que pelo menos duas disciplinas, salve engano, foram acrescidas, essas disciplinas de estágio [...] (professor do IFCH à época da mudança).

Aqui melhorou muito, porque depois que aconteceu isso, então teve uma redistribuição da carga didática e uma reconfiguração do curso para atender ao MEC, e os estágios que passaram a ter 400 horas, nesse acordo final ficou assim, 200 horas para a Faculdade de Educação, 200 horas para nós, que inicialmente eles iam ficar com as 400 horas, nessas nossas 200 horas, que não existia aqui, ninguém se preocupava com estágio [...] (professor do IEL à época da mudança).

O fato dos Institutos/Faculdades também assumirem responsabilidades no oferecimento dos estágios nas escolas traz uma importante contribuição na formação do licenciando, pois segundo Santos (2003, p. 41)

O ideal seria que nas disciplinas (inclusive as de conteúdo específico) o licenciando já tivesse contato com a escola, sempre supervisionado pelos professores das disciplinas, pois pensamos que, além da importância de vivenciar diferentes atividades práticas durante sua formação inicial, esse contato poderia auxiliar na mudança de concepções de formação de professores, com relação à profissão docente.

Em todos os cursos de Licenciatura da Unicamp, a Faculdade de Educação oferece disciplinas teórico-práticas obrigatórias e eletivas, bem como, no mínimo, 200 horas de estágio, do total de 400 horas que o estudante precisa cumprir. Dentre as melhorias nas Licenciaturas e sua relação com as mudanças curriculares, destaca-se uma nova “experiência curricular” que vem sendo desenvolvida com as disciplinas de estágio oferecidas pela Faculdade de Educação. A proposta sugere os estágios interdisciplinares, em que os licenciandos não são enturmados de acordo com as áreas afins, mas que sejam turmas heterogêneas, compostas por estudantes das diferentes Licenciaturas.

[...] eu me lembro de discussões curriculares sobre os estágios, onde a ideia dos estágios não era de ter turmas específicas, mas turmas mais multidisciplinares, tentando construir uma ideia de multidisciplinaridade com os estudantes no interior da Universidade (Coordenador da Educação Física à época da mudança).

[...] outra mudança que eu senti, essa foi muito acentuada, foi quando as turmas deixaram, em tese, de estar reservadas para os cursos, porque antes você tinha assim, Didática ou Educação e Sociedade reservada para Letras, para Física, para Biologia, as turmas eram reservadas para o mesmo Instituto, então os alunos não se misturavam, com a reformulação nós conseguimos desafiar o conjunto de professores aqui da Faculdade de Educação a que as práticas, que os estágios dessem o lugar a momentos da experiência curricular de troca, de mistura, de intercâmbio entre alunos oriundos de Unidades distintas [...] (Representante da Subcomissão Permanente de Formação de Professores à época da mudança).

Essa proposta mesmo dos estágios curriculares que são interdisciplinares é interessante (Coordenador da Educação Física à época da pesquisa).

[...] a Faculdade de Educação optou pelos estágios com turmas integradas. Essa reformulação trouxe muitas coisas interessantes. Por exemplo, quando eu vejo um aluno da Licenciatura em Física estagiando juntamente com um aluno da Licenciatura em Sociologia [...] fazendo um trabalho integrado na escola [...], eu penso que é muito positivo [...]; ou quando eu tive alunos da Licenciatura em Biologia que mesmo sem ter a educação infantil como futuro campo de atuação profissional, quiseram

estagiar na educação infantil para compreender a educação de uma forma mais ampla e foram com os alunos da Licenciatura em Educação Física em uma CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), trabalhar questões ligadas à Educação Física e à Biologia em conjunto com as professoras da CEMEI e fizeram um projeto lindo, [...] então eu penso “nossa, se nós não tivéssemos instituído turmas integradas de estágio não teríamos condições de fazer isso” (Representante da Subcomissão Permanente de Formação de professores à época da pesquisa).

Essa reconfiguração consiste em uma troca de experiências, socialização de aprendizagem e interação entre os licenciandos, ou seja, um pensamento conjunto sobre o trabalho pedagógico.

A Faculdade de Educação vem a alguns anos trabalhando para formalizar uma política de estágios, que no atual momento se configura da seguinte maneira: os estágios ocorrem, prioritariamente, no mesmo dia da semana, normalmente às quintas-feiras à tarde; as turmas são integradas, não há reserva; e os professores que lecionam as disciplinas de Estágio Supervisionado disponibilizam para os alunos o projeto que será desenvolvido durante o semestre.

Na FE existe uma Comissão de Estágios presidida pelo Coordenador Associado da Pedagogia e o Coordenador Associado das Licenciaturas. Essa Comissão tem investido esforços para que sejam firmadas parcerias acadêmicas entre a Faculdade de Educação e as instituições que recebem os estagiários.

A Comissão de Estágios tem estabelecido contatos e reuniões com a Pró-Reitoria de Graduação (PRG), o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), as Secretarias de Educação e de Cultura do Município de Campinas e as Diretorias Regionais de Ensino, a fim de estabelecer projetos e estreitar as relações entre as redes de ensino e a Faculdade de Educação (Comissão de Estágios da Faculdade de Educação, novembro de 2008). Em agosto de 2012 foi aprovado o “Programa de Auxílio Transporte para as Licenciaturas”, que contribui para a locomoção dos estudantes até o local dos estágios, favorecendo o deslocamento dos alunos para regiões mais afastadas da Unicamp, como as escolas da periferia.

Em relação aos avanços nos cursos de Licenciatura, os entrevistados assinalam pontos positivos no que diz respeito ao diálogo e discussões que alguns

Institutos/Faculdades vêm desenvolvendo, após a reformulação, sobre as Licenciaturas, acreditando na importância dessas reflexões para o andamento dos cursos e permitindo uma visão mais ampla do campo da educação e das necessidades dos cursos de Licenciatura. Mais importante ainda é o processo coletivo que se tem estabelecido na condução das reflexões sobre as Licenciaturas.

Eu acredito piamente que houve grande melhoria sim, pelo fato, de tanto docentes quanto alunos, olharem para esse conhecimento afim da Licenciatura com olhos de atenção e de tentar reorganizar e de repensar, refletir sobre os aspectos que giram em torno desse fazer, que é da Educação, na área específica (Coordenador da Dança à época da pesquisa).

[...] é um aprendizado fundamental, tanto para o corpo docente quanto para o discente, eu acho que em relação aos alunos além da gente estar conseguindo esse diálogo sobre a prática de ensino da dança, em vários ambientes diferentes, na escola formal, ou na não-formal ou informal, como é que você está falando sobre isso em vários ambientes, como isso está acontecendo, isso a gente abriu um espaço [...] dentro do âmbito dos docentes é uma abertura de pensamento, a gente tem que mudar a nossa maneira de pensar, então isso é uma parte delicada às vezes, porque tem professores que tem mais facilidade ou mais versatilidade para ir em busca de novas necessidades, e estudar um pouco, então você tem que ter esse pique de se atualizar, de se renovar e de buscar um novo diálogo [...] (Coordenador Associado da Dança à época da pesquisa).

[...] fizemos uma reforma curricular, que é uma reforma curricular pequena, mas que já tem alguns encaminhamentos importantes, foi aí que surgiu a demanda dos alunos por uma atenção maior a Licenciatura, aqui [...] e também surgiu a proposta de discutirmos a Pós-Graduação, como a nossa Graduação e nossa Pós-Graduação são muito bem integradas, do meu ponto de vista, então eu entendo isso como o desdobramento de uma reflexão na Graduação (Coordenador de História à época da pesquisa).

O que eu avalio como positivo é essa preocupação dos estudantes com a disciplina com relação ao ensino médio, uma inquietação, isso eu acho um progresso [...] (professor do IFCH à época da mudança).

É necessário que docentes e discentes promovam reflexões acerca do modelo de formação de professores existente na sua instituição, uma vez que “[...] as Licenciaturas dentro das Universidades, públicas ou privadas, raramente são alvo de atenções e projetos” (GATTI, 2000, p. 51). Portanto, cabe aos Institutos/Faculdades a iniciativa de tais

discussões, além de (re)pensar nas responsabilidades internas e específicas de cada Unidade.

Diante da escassez de explicitação de ações e iniciativas internas específicas para a melhoria das Licenciaturas, algumas entrevistas destacam avanços vindos de ações externas às Unidades, como por exemplo, a criação da Subcomissão Permanente de Formação de Professores e a participação em projetos vinculados ao PIBID.

[...] essa modificação no regimento forçou a abertura de novos espaços de diálogo, de debate acadêmico, a Subcomissão Permanente de Formação de Professores é um deles, então eu achei positiva (Coordenador da Letras à época da mudança).

[...] acho que foi um ponto positivo, para os alunos da Licenciatura, é aquele Projeto PIBID do Governo, da CAPES, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que nós abrimos um projeto aqui na Faculdade de Educação Física em parceria com a Faculdade de Educação [...] acho que foi um ponto positivo para os alunos da Licenciatura [...]. Então isso tem colaborado bastante para a formação dos alunos (Coordenador da Educação Física à época da pesquisa).

As falas dos entrevistados denotam a satisfação com a criação de espaços institucionais privilegiados para a discussão das Licenciaturas, bem como ações no campus que visam o maior envolvimento dos alunos em sua formação inicial.

Quanto ao PIBID, em entrevista concedida ao *Jornal da Unicamp*²⁷, os atuais Presidente e Vice-Presidente da Subcomissão Permanente de Formação de Professores, Eliana Ayoub e Guilherme do Val Toledo Prado, respectivamente, “consideram que a participação da Unicamp no PIBID pode criar uma cultura nova universitária de valorização da formação docente, assim como ocorre com o PIBIC em relação à iniciação científica”.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência tem tido grande adesão das instituições atingindo parcelas significativas de estudantes de Licenciatura. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), além do desenvolvimento de propostas junto às escolas, as instituições que participam do Programa realizam seminários para exposição dos

²⁷ A matéria foi publicada no Jornal da Unicamp, de 03 de dezembro de 2012 a 09 de dezembro de 2012 - Nº 548. A reportagem está disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/548/licenciatura-com-contextualizacao>. Consulta dia 08/12/2012.

resultados, garantindo assim, a apresentação de boas práticas e ao mesmo tempo contribuindo para a avaliação dos próprios cursos de formação de professores da instituição.

2- Dificuldades

Dentre as queixas direcionadas aos cursos de Licenciatura, que existiam antes da reformulação, foi possível notar argumentos negativos no que tange a articulação feita entre a formação oferecida na Faculdade de Educação e os conhecimentos específicos de cada área.

[...] um antigo mal estar com relação ao modo como se juntam essa formação específica aqui e aquilo que os alunos deveriam fazer na Faculdade de Educação (Coordenador da Letras à época da pesquisa).

As dificuldades eram essas, às vezes como as Licenciaturas eram feitas com alunos de vários Institutos, às vezes eles não conseguiam tocar em ambientes de especificidade, sou super a favor da parceria com a FE, [...] eu acho que nós temos parceiros ótimos lá, que trabalham com dança, tem pessoas muito na área artística, [...] só que nem sempre essas pessoas ficavam próximas desses alunos aqui, porque quando entravam lá era uma quantidade muito grande, porque eles tinham que atender a um grupo gigantesco de alunos nessa formação, então essas eram as escutas mais presentes, dessa dificuldade “poxa, a Licenciatura fica tão longe, a gente fica lá, fica perdido, fica sozinho, não consegue fazer essa ponte” [...] (Coordenador Associado da Dança à época da pesquisa).

Os alunos reclamavam muito, muito, muito, eles não conseguiam integrar o que estava tendo de lá [...] havia bastante essa queixa de algo assim muito distante da área, era a queixa principal, mas ai oscilava, tinha momentos que tinha uma pessoa que se aproximava mais da área, então via como satisfatório, e uma demanda muito grande de gente que trancava a Licenciatura e ia só para o Bacharelado e dificilmente retornava (Coordenador da Dança à época da mudança).

[...] mas havia muita reclamação exatamente sobre certo distanciamento da análise do conteúdo em relação à carreira, à profissão (Coordenador da Educação Física à época da mudança).

Neste contexto, percebe-se a pouca articulação entre as disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos Institutos/Faculdades, e as disciplinas pedagógicas que

ficam a cargo da Faculdade de Educação, causando pouco impacto na aprendizagem dos alunos. Carvalho e Vianna (1988) ao apontarem os principais problemas da Licenciatura, destacam o fato de os Institutos e as Faculdades de Educação não assumirem corresponsabilidades nas estruturas curriculares, sendo que cada um defende e atua na sua prioridade.

Outra insatisfação que persiste nos cursos de Licenciatura refere-se aos cursos noturnos e a dificuldade no oferecimento de disciplinas eletivas.

Tem um excesso de disciplinas eletivas e a gente tem falta de oferecimento de disciplinas eletivas, principalmente nos cursos noturnos [...] os cursos noturnos na Unicamp são uma vergonha do ponto de vista institucional, a gente não consegue ter uma vivência universitária noturna [...] as pessoas esquecem que existe o noturno, ninguém pensa nos estudantes do noturno, são excluídos da vida universitária (Coordenador da Física à época da mudança).

Da eletiva já era uma queixa antiga, é um problema que persiste e ele se torna maior no noturno, o noturno também não existe desde sempre, o noturno começou acho que em 99, e o noturno é mais difícil em termos de dificuldade de horário [...] (Coordenador Associado da Letras à época da pesquisa).

De acordo com Pereira (2006, p. 67) é recente o crescimento das iniciativas de implantação de Licenciaturas noturnas nas universidades públicas brasileiras.

A maioria desses cursos iniciou-se no começo dos anos 90, a partir da decisão do governo federal, por intermédio do MEC, autorizando e pressionando as universidades federais a criar cursos noturnos destinados à formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus, principalmente para as disciplinas de ciências exatas e naturais.

Na Unicamp, dos 24 cursos de Licenciatura existentes, 9 são noturnos²⁸. De acordo com Gatti e Barreto (2009) os cursos noturnos, de modo geral, tendem a ter um funcionamento mais precário do que os cursos oferecidos no período diurno, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às práticas docentes exigidas pela

²⁸ Os cursos noturnos são: Pedagogia noturno, Licenciatura Integrada em Química e Física noturno, Educação Física noturno, Ciências Sociais noturno, Letras noturno, Biologia noturno, Geografia noturno, Matemática noturno e Física noturno.

formação específica para a atuação no magistério, sendo assim, a formação dos estudantes de Licenciatura no período noturno tende a ter uma qualidade menos satisfatória que a dos demais licenciandos.

Além dos problemas já existentes nos cursos de Licenciatura, como a falta de articulação entre as disciplinas e a menor atenção dada aos cursos de Licenciatura noturnos, outro obstáculo se colocou diante dos cursos: a contratação de professores nas diversas Unidades que oferecerem cursos de Licenciatura. Após a reformulação, os Coordenadores de Curso observaram, ao longo dos anos, a necessidade de contratar mais docentes devido à escassez de professores provocada pelas aposentadorias, especialmente contratar professores ligados ao ensino para atuarem nas Licenciaturas, uma vez que a formação da maioria dos docentes dos Institutos/Faculdades é vinda de áreas específicas.

[...] a contratação de professores na Universidade é um problema, eu não vou lembrar as datas, mas assim, parece que foi com Fernando Henrique, teve um fantasma de que iam mudar a aposentadoria e mudou mesmo, muitos professores se aposentaram e ainda parece que não se retornou ao patamar de número de professores que tinha naquela época, a convivência terrível com a falta de professores, isso são as coisas que estou vendo (Coordenador das Artes Visuais à época da pesquisa).

Aqui tem um problema que não tem nenhum pesquisador voltado para a questão [...] acaba que a Licenciatura fica um pouco sem um projeto definido enquanto discussão mesmo da relação de ensino, a gente ensina a Sociologia, a gente não ensina como dar aula, como ensinar (Coordenador das Ciências Sociais à época da pesquisa).

[...] nessas duas turmas nós conseguimos detectar problemas, quais são os problemas, nós precisamos de docentes especialistas na área, porque nós somos professores que fomos inseridos aqui na Universidade para Bacharelado e não para Licenciatura (Coordenador da Dança à época da pesquisa).

Outra coisa que a gente tem tentado batalhar aqui dentro é o aumento do número de professores para atuar diretamente na área da Licenciatura [...] (Coordenador da Educação Física à época da pesquisa).

[...] a falta de um profissional específico para isso, para Filosofia da Educação [...] então falta aqui dentro para nós um profissional da área, que nós precisaríamos e nós não temos condições de contratar, a gente não preenche nem as nossas áreas básicas a gente não consegue dar conta

atualmente, estamos com déficit, com uma carência de professores absurda [...] (Coordenador da Filosofia à época da pesquisa).

[...] quando ela tomou realmente essa decisão de trazer as disciplinas para cá, isso implicou sim um problema sério, a gente acabou contratando um docente que está sobrecarregadíssimo, agora conseguimos outra vaga para a Licenciatura, mas se tornou um problema que a gente não tinha, não precisaríamos ter esse problema (professor do IA à época da mudança).

[...] eu gostaria muito de ter profissionais que ajudassem a formação do ensino de História dos alunos aqui no Instituto, que conhecessem a realidade da História e da Pedagogia, tivessem inteirados das pesquisas a respeito do ensino de História (Coordenador de História à época da pesquisa).

[...] talvez o que precisaria ter é mais professores na área, acho que é uma coisa essencial, não é a única, mas que tenha mais professores comprometidos com as Licenciaturas, que entendam o que é uma formação de professores, o que é uma Licenciatura, o que é uma pesquisa na área de ensino, grupos de pesquisa em ensino nas Unidades que tem Licenciatura é algo que é fundamental [...] (Representante da Pró-Reitoria de Graduação à época da pesquisa).

A expectativa de contratação de professores ligados ao ensino recai sobre a necessidade de professores que possam contribuir diretamente na formação do aluno na área da educação de uma forma mais sólida e ampla, comprometidos com as Licenciaturas, que entendam o que é uma formação de professores e tragam um olhar contextualizado da escola e da realidade social do sistema educacional. É importante lembrar que as questões fundamentais das Licenciaturas, como colocam Gatti (1992) e Mazzoti (1993) circunscrevem-se a ciência de que ensinar não é apenas transmitir conteúdos de história, química etc., e sim, proporcionar o conhecimento de ser professor em qualquer área.

As entrevistas mostram que a maioria dos professores que atua nas Licenciaturas da Unicamp se constitui de professores com formação nas diversas áreas do conhecimento, bacharéis, e não possuem Licenciatura ou nenhuma formação na área de Educação (Mestrado e/ou Doutorado).

Entre os ex e atuais Coordenadores de Curso, dos 17 entrevistados, 11 não possuem formação na área de Educação, tendo formação específica, por exemplo, em Biomedicina, Farmácia Industrial, Bacharelados, e afirmam que a experiência na área de Educação é absolutamente empírica, por meio de leituras e contatos com profissionais da Faculdade de

Educação. Entre os 5 professores participantes da pesquisa e que lecionam(ram) junto aos licenciandos, 3 não possuem nenhuma formação na área da Educação. Os ex e atuais representantes da Subcomissão Permanente de Formação de Professores (sempre presidida por um professor da Faculdade de Educação) e a Representante da FE possuem formação na área de Educação, são licenciados ou concluíram a Pós-Graduação em Educação. O representante da PRG não possui formação na área de Educação. Portanto, dos 28 entrevistados, 14 não possuem nenhuma formação na área de Educação.

A apropriação do conhecimento pedagógico pressupõe a aquisição de competências específicas sobre conteúdos e estratégias didáticas que possivelmente no curso de Graduação muitos docentes não construíram (BOLZAN, 2001, 2004).

Para o representante da Pró-Reitora de Graduação à época da pesquisa, é fundamental que as Unidades que oferecem Licenciaturas organizem Linhas de pesquisa ligadas à Educação. Após a reformulação de 2003 alguns Institutos/Faculdades, como o Instituto de Artes (IA) e a Faculdade de Educação Física (FEF) organizaram grupos de pesquisa em ensino.

Confirmando a relevância de professores com formação na área de Educação para atuarem nas Licenciaturas e de Linhas de pesquisa ligadas à Educação, o Grupo de Trabalho das Licenciaturas, após levantamento de dados e estudos realizados em conjunto com a Subcomissão Permanente de Formação de Professores, sugere que para “atualizar, renovar e aprimorar os cursos de Licenciatura, é necessária a criação de grupos ou núcleos de pesquisa na área de formação de professores”, e para a viabilização destes grupos ou núcleos de pesquisa, indicou em seu documento a “solicitação de 16 vagas docentes para os cursos de Licenciatura da UNICAMP, junto à Comissão de Vagas Docentes (CVD), correspondente a uma vaga para cada Licenciatura”. O Relatório Final do GT - Licenciaturas ainda pontua que para essa solicitação “é indicada a elaboração de edital específico para a contratação de docentes que atuarão nas disciplinas relacionadas às Licenciaturas” (GT - Licenciaturas, 02/2010 a 05/2012).

Quanto às questões curriculares, mesmo satisfeitos em assumir as disciplinas de estágio, alguns Coordenadores de Curso sentem a necessidade de um apoio maior no desenvolvimento dos estágios a cargo dos Institutos/Faculdades. Há quem propõe um

“setor de estágios” no interior da Unidade com o objetivo de coordenar/orientar as disciplinas de estágio, como, por exemplo, o contato/relação com as escolas, a carga horária, enfim, um setor que se diferencie do trabalho burocrático desenvolvido pelo SAE (Serviço de Apoio ao Estudante), órgão gerenciador de estágios na Unicamp. As opiniões dos entrevistados podem ser conferidas nas falas a seguir:

[...] a gente aqui no Instituto não tem relação fácil com as escolas para estabelecer esse vínculo de confiança com a escola para que a gente possa enviar alunos lá para fazer estágio, a parte do estágio que é feita nas escolas a gente tem dificuldade aqui nesse Instituto para coordenar (Coordenador das Ciências Sociais à época da pesquisa).

[...] quando surgiu a primeira turma que precisava desse estágio pedagógico que era organizado aqui pelo Instituto de Artes, nós começamos a trabalhar só que com certa precariedade, por que, por exemplo, a gente não sabia como que funcionava a relação com o serviço de atendimento ao estudante, quem controla as horas/aula, se a gente entra em contato com o professor da escola [...] a minha ideia inclusive, que eu apresentei para o Diretor, deveria ter um setor de estágios aqui, e ter um secretário, uma secretária, alguém que tivesse um banco de dados das escolas que foram legais, de como funcionou, além daquele do SAE, que aquele do SAE é mais burocrático, então a gente precisa saber como organizar esse trabalho dos alunos [...] (Coordenador de Artes Visuais à época da pesquisa).

Além das dificuldades institucionais no que diz respeito aos cursos de Licenciatura, esse quadro da formação de professores como profissão traz grandes discussões, uma vez que as insatisfações no mercado de trabalho geram desinteresses na escolha por essa carreira e consequências no sistema educacional.

Em relação à Licenciatura mesmo acho que nós não temos muita, o que a gente tem é a dificuldade do mercado de trabalho, e então as pessoas acabam não escolhendo o curso de Licenciatura, porque não querem ser professor, por conta das dificuldades já anteveem [...] (Coordenador da Educação Física à época da pesquisa).

[...] um dos problemas sérios da Licenciatura, não está exatamente na formação, está no campo de trabalho, como a profissão de professor é uma profissão de baixo prestígio, baixo salário e péssimas condições de trabalho, você consegue trazer para esse campo profissional as pessoas

que não conseguem entrar nos outros campos [...] (Representante da Faculdade de Educação à época da mudança).

O problema da Licenciatura é outro, é que não se paga direito, então qualquer profissão que você não tem relevância social, não paga direito (professor do IFGW à época da mudança).

As condições precárias de trabalho docente, o desprestígio social e os baixos salários “dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (SAVIANI, 2009, p. 153).

É importante não deixar de mencionar que já no ano de 2001 a Faculdade de Educação elaborou uma avaliação dos cursos de Licenciatura da Unicamp. Trata-se de um relatório que destacou os principais pontos levantados pelos Institutos/Faculdades que necessitavam ser revistos, dentre eles: a relação entre Bacharelado e Licenciatura; a prática de ensino e o estágio supervisionado; interlocução entre os professores da Faculdade de Educação e das Unidades para coordenarem disciplinas em conjunto; o momento da introdução das disciplinas EL; dificuldades com o espaço físico etc. (NUNES, 2005). O Diagnóstico das Licenciaturas demonstrava a preocupação da Faculdade de Educação com a formação de professores no interior da Unicamp.

3- Mudanças no espaço físico e nas condições materiais

A proposta de alteração regimental, em que os Institutos e Faculdades assumam o controle acadêmico e administrativo de suas respectivas Licenciaturas pressupunha alterações na organização dos espaços e da infraestrutura para atenderem às novas necessidades dos licenciandos. No entanto, foram poucas as iniciativas e propostas internas direcionadas aos cursos de Licenciatura ao longo de nove anos.

O Instituto de Biologia (IB) investiu em novos equipamentos para atenderem as atividades práticas do curso de Licenciatura.

Eu posso te indicar claramente as atividades práticas dos alunos na escola [...] tivemos que nos adequar para empréstimo de microscópio,

empréstimo de lupas para esses alunos da Licenciatura quando fossem na escola nos estágios [...] em relação a aquisição de equipamentos, principalmente lap top, alguns tiveram que ser colocados em seguro foram adquiridos para poder sair, fazer esses trabalhos de campo, mais os microscópios e lupas [...] antigamente o dinheiro que ia para o Departamento só para a aula prática para o aluno de Biologia ele teve que ser dividido para o aluno com material de cartolina, e.v.a, para ele poder trabalhar com esse material para desenhar uma célula vegetal, uma célula animal, fazer uma coisa visível para passar para o aluno, então foi investido em atividades práticas sim (Coordenador de Biologia à época da mudança).

A Faculdade de Educação Física (FEF) e o Instituto de Química (IQ) investiram na implantação de Laboratórios de Pesquisa e Ensino direcionados exclusivamente ao atendimento dos alunos de Licenciatura. O Instituto de Física (IFGW) ainda vislumbra a organização de um Laboratório só para a Licenciatura.

[...] estamos agora com um Laboratório de Pesquisa e Ensino [...] (Coordenador da Educação Física à época da mudança).

[...] nós fizemos um Projeto FAEPEX (Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e Extensão) só para a Licenciatura, então nós temos um Laboratório de apoio, com a uma série de equipamentos que são disponibilizados, não apenas para os nossos alunos, mas para os alunos do curso 56 também (Coordenador da Química à época da mudança e à época da pesquisa).

[...] a gente criou a Coordenação de Licenciatura para discutir especificamente aquilo que diz respeito à Licenciatura, a gente fez um Projeto para o FAEPEX, acho que já teve ter uns quatro ou cinco anos, que a gente conseguiu verba para montar um Laboratório de apoio à Licenciatura, então a gente tem um dos laboratórios de ensino de Química aqui no Instituto, ele tem um espaço reservado para ser utilizado pelos alunos da Licenciatura [...] (professor do IQ à época da mudança).

[...] começou-se a criar um espaço para experimentos, para demonstração, mas a gente de certa forma já tinha, na verdade agora a gente talvez proponha outra coisa, um espaço para a Licenciatura, um laboratório da Licenciatura (professor do IFGW à época da mudança).

Os cursos de Licenciatura na Unicamp não possuem uma Coordenação específica, eles são acompanhados pela Coordenação de Graduação que também se responsabiliza pelos cursos de Bacharelado. Porém, ao assumir sua respectiva Licenciatura, o Instituto de

Química criou uma Coordenação de Licenciatura para discutir especificamente as questões relacionadas à Licenciatura.

O Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) não fez alterações em sua estrutura, apenas adaptou uma sala de informática no interior da biblioteca para ministrar as disciplinas de estágio e a confecção de material didático. Entretanto, houve contratação de professores para lecionar nas Licenciaturas.

Em termos de estrutura física que me vem à cabeça agora, nós precisávamos de uma sala que comportasse os alunos para o estágio, de estágio, trinta alunos, e que tivesse computadores e nós não tínhamos, então uma sala de estudos da biblioteca que tem essa infraestrutura ela é reservada para o estágio nos horários em que ele está acontecendo, para as disciplinas de estágio, então eu acho que isso foi uma mudança provocada pela necessidade que o curso de Licenciatura tem (Coordenador da Letras à época da pesquisa).

Mudança física não, mas eu percebi que eles começaram a usar uma sala, não sei se essa sala foi pensada para isso, mas foi pensada para coisas desse tipo, lá na biblioteca tem uma grande sala que o aluno pode ficar em um computador, em um terminal, dois alunos cada terminal digamos, então ali na parte de elaboração do material didático eles se reúnem lá [...] acho que eles adaptaram uma sala de trabalho lá da biblioteca para esse tipo de coisa (Coordenador Associado da Letras à época da pesquisa).

Não precisou, a gente usou um espaço que já tinha que é legal que é um laboratório de informática, as aulas de estágio são dadas nesse laboratório que é dentro da biblioteca, então como eles tem que fazer pesquisa, escrever, ler os livros, ficam os três docentes lá e os trinta alunos, então a gente trabalha lá dentro, é legal, porque o cara desce na estante já pega o livro traz para a sala, vê na internet alguma coisa, se precisar mostrar para todo mundo tem um datashow, então não precisou fazer nada porque já tinha esse espaço adequado para isso (professor do IEL à época da mudança).

Houve contratação de professores, no Departamento de Linguística Aplicada contratamos, na verdade, quatro professores depois disso, eu inclusive, todos com um alto grau de envolvimento na Licenciatura (Coordenador da Letras à época da pesquisa).

Mesmo com a reformulação alguns Institutos/Faculdades ainda encontram entraves para atenderem suas respectivas Licenciaturas, como é o caso dos cursos de Licenciatura

em Dança e Filosofia que têm dificuldades com o espaço para ministrarem disciplinas e o desenvolvimento de novas atividades.

[...] espaço físico a gente tem um problema, mas que a Faculdade de Educação está nos apoiando de alguma forma, porque nós não temos salas teóricas, só as salas de aula da dança, então, por exemplo, aulas de TCC ou aulas de grupo, de organização de estágios, enfim, que são teóricos, que os alunos se organizam com o docente para dar um cronograma, a FE cede sempre salas [...] (Coordenador da Dança à época da pesquisa).

Nós não temos nem salas necessárias para nós aqui, nós não temos um espaço específico, por exemplo, eu gostaria de fazer um trabalho juntamente com o Silvio Gallo, da Educação, de que o estágio supervisionado II fosse a produção de material didático de ensino médio [...] mas a gente nem pensou isso ainda, quem sabe ter uma sala específica para isso, onde a gente pudesse ter uma biblioteca com todo o material de Filosofia para o ensino médio ali, e pensar, produzir novos materiais, arquivar esses materiais [...] (Coordenador de Filosofia à época da pesquisa).

Os cursos de Licenciatura em Biologia e Ciências Sociais alegam que seus Institutos não passaram por mudanças que estivessem diretamente subordinadas à reformulação.

Não, nada, estrutura física que eu saiba não, contratação de professor para isso não (Coordenador da Biologia à época da pesquisa).

Não, só assumimos a carga didática, só isso, não teve nenhuma mudança estrutural, de espaço (Coordenador das Ciências Sociais à época da pesquisa).

As Faculdades de Educação no âmbito da universidade estão sempre reduzidas a receber um menor recurso em relação às demais faculdades e institutos (LEAL, 2011). Não diferente, os cursos de Licenciatura tendem a serem menos privilegiados nos recursos orçamentários da universidade em relação aos outros cursos de Graduação.

Freitas, H. (1999, p. 36) aponta os impasses vivenciados pelas instituições universitárias:

[...] 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.

3.2.2 Relações (des)construídas

1- Relação entre os Institutos/Faculdades e suas respectivas Licenciaturas

Ao assumir seus respectivos cursos de Licenciatura tinha-se o pressuposto de que o envolvimento dos professores dos Institutos/Faculdades com os cursos aumentaria, proporcionando maiores discussões e participações nas questões que envolvem a formação de professores e novas iniciativas para alcançarem melhorias no oferecimento dos cursos, no entanto, o envolvimento com as Licenciaturas surge com pouca intensidade entre os Institutos/Faculdades. Segundo Santos (2003), é de consenso que a área de educação tem a responsabilidade em formar professores e consequentemente isso faz com que os cursos tenham dificuldade de se assumirem como formadores de professores e venham a atuar sem comprometimento nas Licenciaturas.

Os relatos dos entrevistados evidenciam o baixo envolvimento/relação dos Institutos/Faculdades com as Licenciaturas.

Como eu disse, não tem aqui, tirando as duas professoras que estão atualmente coordenando o projeto PIBID eu não percebo nenhum envolvimento dos colegas nessa área (Coordenador das Ciências Sociais à época da pesquisa).

Eu posso dizer que é quase nenhum, um ou outro [...] parece que pouquíssimas pessoas se interessam, a verdade é que a Licenciatura é muito secundária no nosso curso, é possível, talvez desejável, que isso mude, mas seguramente há pouco interesse pela Licenciatura (Coordenador das Ciências Sociais à época da mudança).

Para você ter uma ideia, vou te dar um exemplo muito simples, há Institutos que tem reunião mensal sobre a Graduação, com pauta, convocação, como nós aqui temos em relação à Pedagogia, por exemplo, que é um curso de Licenciatura, mas nós somos responsáveis, e há Institutos que às vezes tem uma no semestre, então a forma de colocar a discussão, movimentar as pessoas é muito distinta (Representante da

Subcomissão Permanente de Formação de Professores á época da mudança).

Ele varia de acordo com o nível de interação que ele tenha com as disciplinas, então como nas disciplinas específicas são poucos docentes que atuam, esse envolvimento acaba ficando não tão intenso para os outros docentes que vão interagir quando eles estiverem nas outras disciplinas departamentais que são relacionadas com a Licenciatura (professor do IQ à época da mudança).

Isso não é muito bom não, eles não se envolvem muito não, essa coisa de que Licenciatura é assunto da FE não é só na cabeça dos alunos, é na dos professores também, e principalmente na minha área que é a Literatura, eles não são muito interessados em ensino [...] (professor do IEL à época da mudança).

Nós temos alguns professores que fizeram Biologia na própria Unicamp e fizeram Licenciatura, isso antes da reestruturação que aconteceu aqui em 1989, eles fizeram Licenciatura e eles têm uma relação, tem algumas disciplinas que tem esse caráter de formação de professores, em que eles se expressam um pouco [...] (Coordenador de Biologia à época da pesquisa).

[...] tem professores que são orientadores de Licenciatura, dentro de TCC, de estágios, geralmente fica a Prof^a. Marisa junto com os professores da Educação, que orientam os estágios, e alguns professores da Dança, que depende muito do lugar onde vai (Coordenador da Dança à época da pesquisa).

[...] foi uma das grandes sacadas na época que aproximou o nosso docente, que é um dito, na maioria, um grande pesquisador, e fez com que ele praticasse junto com o aluno uma atividade de ensino, mas a formação do licenciado, se eu falar que tem fóruns para esse tipo de discussão não é verdade, então nesse sentido eu não posso dizer que teve algum avanço dentro do Instituto [...] (Coordenador de Biologia à época da mudança).

[...] o Instituto não tem uma preocupação marcada nem com a Graduação e acho que menos ainda com a Licenciatura, até por não entenderem a Licenciatura, na verdade tem três ou quatro pessoas dentro do Instituto que tem alguma proximidade com a Licenciatura [...] (Coordenador de Física à época da mudança).

Bom, nós ainda temos algumas disciplinas que tem atividades orientadas, além desses professores, tem mais uns três ou quatro que se envolvem com essas atividades, o nosso envolvimento é esse (Coordenador da Química á época da mudança e à época da pesquisa).

As falas sinalizam para a dificuldade dos professores em conscientizarem-se de que o envolvimento com os cursos de Licenciatura é necessário para quem está vinculado à formação de professores. De acordo com Leal (2011) é muito comum os profissionais da educação dos institutos e demais faculdades no interior da universidade não se colocarem no rol dos docentes: são pesquisadores que ministram aulas.

Nos trechos retirados das entrevistas percebe-se que os professores optam preferencialmente pela pesquisa, Pós-Graduação e produção de artigos em eventos científicos, em suas áreas de conhecimento específico, dedicando-se com menor entusiasmo à Graduação e especialmente à formação de professores.

[...] a maioria dos professores não tem interesse na Licenciatura, eles tem um interesse na pesquisa universitária, não há realmente um interesse (Coordenador de Filosofia à época da pesquisa).

[...] a gente sabe que a Graduação não é tão reconhecida, que dá mais projeção aos professores universitários é publicação internacional, é esse tipo de coisa, e eu acho que também tem um preconceito, uma forma diferente de vê, de achar que o ensino do professor de terceiro grau, da faculdade, está desarticulado da pesquisa, acho que a gente podia transformar o ensino em pesquisa, pesquisa em ensino, juntar essas coisas, não existe ensino sem pesquisa, então assim, acho que transformar a sala de aula em um grande campo de pesquisa seria o ideal, eu acho que fica para segundo plano [...] (Coordenador de Artes Visuais à época da pesquisa).

[...] aqui no Instituto os professores são cobrados em fazer pesquisa, eles são cobrados pelas pesquisas que eles fazem por mais que nos relatórios entram tudo, pode entrar tudo, mas se não tiver muita pesquisa esse professores tem dificuldade com aprovação de relatórios e etc., se você não valoriza a Graduação, o professor não se sente muito que chamado para as ações da Graduação, muito menos para formar professores (Coordenador de Biologia à época da pesquisa).

Eles pensam muito em pesquisa, temos grandes pesquisadores, e o envolvimento é primeiramente com a pesquisa e, portanto, é com a Pós-Graduação [...] a pesquisa tem que ser central mesmo aqui, porque essa Universidade tem um perfil particular, ela tem uma missão social que é particular, a gente não está aqui para formar profissionais para o mercado, nós estamos aqui para procurar pesquisadores [...] (Coordenador de História à época da pesquisa).

Vou falar pelo meu Departamento, pelo Instituto eu tenho intuições assim, mas, a primeira intuição que eu tenho é que nos outros Departamentos há

mais envolvimento que no meu [...] simplesmente a tendência básica é vamos nos concentrar e ensinar literatura, vamos nos preocupar com isso [...] a Unicamp foi uma Universidade que surgiu com a vocação para a pesquisa, os cursos foram criados a partir das Pós-Graduações, a Unicamp primeiro se criou Pós-Graduação em Física e depois Graduação, então alguns docentes do Departamento estão aí desde aquela época, os mais antigos que estão para aposentar vieram desse período em que a Pós-Graduação era forte, então a gente pensa assim em um pesquisador, aí bom, tudo bem, vamos também levar em conta que a gente forma professores, mas se não der, não deu, desde que a gente esteja formando bons pesquisadores, nossa missão em sendo cumprida. Então isso se reflete no Departamento como um engajamento muito tênue, que algumas pessoas às vezes assumem aquilo, depois passa um tempo elas cansam e empurram para quem puder (Coordenador Associado da Letras à época da pesquisa).

Sobre esse cenário, Ludke (1994, p. 7) afirma que há uma ordem hierárquica instalada na universidade em que o poder vai decrescendo na medida em que se troca a atividade de pesquisa pela de ensino ou qualquer outra atividade relacionada com a educação. Ainda segundo a autora,

No primeiro escalão se situam os professores cujas atividades predominantes são as de cunho científico e de pesquisa; no segundo estão os que desempenham tanto atividades de pesquisa como atividades de ensino; no terceiro, finalmente, estão confinados aqueles professores cujas atividades se concentram no ensino e na formação de professores.

2- Relação entre a Faculdade de Educação e os Institutos/Faculdades

A mudança regimental definiu para a Faculdade de Educação um novo modelo de participação nas Licenciaturas denominado de “Parceria Acadêmica” à qual ela respondeu propondo um conjunto de disciplinas obrigatórias, um grupo de eletivas que podem ser compartilhadas, estágios e atividades culturais. Assim, a partir da reformulação, para alguns Institutos/Faculdades a relação com a Faculdade de Educação tornou-se estritamente acadêmica através do compartilhamento curricular.

[...] não tem uma interlocução [...]. É mais questão curricular [...] (Coordenador Associado da Letras à época da pesquisa).

Eu acho que ela existe, porque muitas disciplinas de serviço ainda são dadas pela FE na área de Licenciaturas, mas eu não saberia te dizer, eu não acompanho diretamente, eu acho que a FE tem um espectro amplo de professores que trabalham nas diferentes áreas que são interlocutores diretos (Representante da Pró-Reitoria de Graduação à época da pesquisa).

Há também a relação meramente institucional, por meio de participações em Comissões e Conselhos, sem o desenvolvimento de projetos comuns.

Nós temos inclusive a Nana, professora da Faculdade de Educação, ela participa da nossa Comissão de Ensino de Graduação, nós temos um assento, voto e tudo da Faculdade de Educação nas questões da FEF, então mesmo a questões que não são ligadas diretamente à Licenciatura, o representante da Faculdade de Educação tem voto na nossa Comissão de Ensino, então tem essa participação [...] (Coordenador da Educação Física à época da pesquisa).

Eu observo que existe uma boa vontade no contato, nós temos uma professora da Educação no Conselho de Graduação [...] mas eu não vejo como eu poderia parar para refletir junto com um colega para chegarmos a uma proposta que fosse apresentada aos dois ambientes de trabalho que pudessem aproximá-los, nós não temos mais tempo para esse tipo de reflexão, seria bom, seria importante (Coordenador de História à época da pesquisa).

Eu já não faço mais parte da Comissão de Graduação há muito tempo, então eu não posso te dizer a minúcia do funcionamento da relação da nossa Coordenação de Graduação com a FE, eu não sou a pessoa mais indicada para te dar esse tipo de informação. Na minha época eu achava que era muito satisfatório, professor da FE, a Lilian, ela vinha sempre às reuniões da Comissão de Graduação, a gente discutia muito, vinha aqui ao IEL, um professor da FE é membro da Coordenação de Graduação do IEL, então ela participava das reuniões, a gente tinha uma relação de diálogo, de colaboração (Coordenador da Letras à época da mudança).

A gente não tem projeto comum, a FE tem assento na nossa Comissão de Graduação (CG), nós temos também uma representante na Comissão de Licenciatura (CL) (ex e atual Coordenador da Química).

A relação ela é institucional e ela é formalizada, depende muito do engajamento dos professores, nós temos uma Comissão de Graduação que a FE tem sempre um representante, os nossos Coordenadores de Graduação participam da Comissão Central de Graduação (CCG) [...] geralmente as relações com a FE passam pela CCG, muita coisa é decidido coletivamente, porque têm deliberações que envolvem o

conjunto das Licenciaturas, e as Ciências Sociais é apenas mais uma, assim como é o curso de História, o curso de Filosofia, mas dentro mesmo do curso de Ciências Sociais nós temos representantes [...] (professor do IFCH à época da mudança).

[...] a gente tem um relacionamento formal via Comissão de Licenciaturas que é uma coisa que sempre funcionou [...] (professor do IQ de à época da mudança).

Eu acho que está distante, eu não vou achar um culpado para isso, eu como Coordenador mesmo acabo não tendo tempo de procurar mais coisas, mas eu acho, que pelo menos para mim, individualmente, está melhorando, porque assim, aquela Subcomissão de Formação de Professores que a gente se encontra pelos menos uma vez por mês para conversar sobre formação de professores ele ajuda a criar uma unidade [...] (Coordenador de Artes Visuais à época da pesquisa).

Tem envolvido, tem aquela Subcomissão Permanente de Formação de Professores [...]. Eu sei que as relações com a FE passam muito pelas ações dessa Subcomissão que é presidida ou coordenadora por docentes da FE, senão ficaria só no âmbito da parceria curricular mesmo, aí a gente não se vê, não conversa (Coordenador da Letras à época da pesquisa).

Não tem mais projeto comum, eu sinto um pouco a falta dessa conversa melhor, até para a gente entender o próprio objetivo dessas disciplinas da FE (Coordenador de Biologia à época da pesquisa).

Até onde eu sei não existe nenhum projeto conjunto [...] (Coordenador de Ciências Sociais à época da pesquisa).

Possibilidades existem, até vários interesses, mas não existe nada formalizado, a gente tem ajudado, nos projetos, algumas pesquisas, mas nada que apareça na Unidade como se fosse uma atividade forte para a melhoria, para o envolvimento, não posso dizer que tenha isso não (Coordenador de Biologia à época da mudança).

Na Unicamp, a consolidação da relação entre Faculdade de Educação e Institutos/Faculdades, no contexto institucional, depende de intenções e ações, e ao reler as transcrições das entrevistas foi possível observar o interesse de alguns Institutos em promover uma parceria em projetos com a Faculdade de Educação, como é o caso do curso de Dança, que cita a possibilidade do desenvolvimento de um projeto que envolva um grupo de estudo sobre Arte, Corpo e Educação existente na FE, e o curso de Filosofia que questiona a falta de participação em pesquisas que abranjam a Filosofia e a Educação.

Não, há princípio não, e olha que nós temos uma professora que é formada em Dança na Educação e ela seria uma grande parceira nossa, no caso de projetos, a gente sempre conversa alguma coisa e até eu pretendo assim está me voltando para ela para que a gente repense algum projeto, alguma coisa assim, que eu acho que ela tem um núcleo de estudo do LABORARTE (Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação), é um núcleo muito importante, acho que a gente poderia ter alguma parceria, enfim, mas assim eu acho que não aconteceu por algumas questões, mas, pode vir a acontecer, mas, por enquanto ainda não (Coordenador da Dança à época da pesquisa).

Não temos projeto comum, já entrei em contato com o Silvio Gallo para a gente tentar se reunir e pensar um projeto comum, a ideia é fazer um grupo de pesquisa, de trabalho que consiga atuar lá e aqui, mas por enquanto nada, só ficamos nas boas intenções. Há um trabalho feito pelo Prof. Silvio Gallo e um grupo de alunos lá na Educação, mas a coisa mais engraçada é o seguinte, é que eles estão pensando coisas que são importantes para a Filosofia, e quando a gente envia nossos alunos de Filosofia para lá eles nunca conseguem ter aula com o Silvio Gallo [...] então alguém pesquisando algo extremamente importante para a Filosofia da Educação e para o ensino de Filosofia que está lá e que nós não temos acesso, e está sendo pesquisando aqui dentro da Unicamp, então existe uma ilha [...] o que parecia muito produtivo para nós, seria um contato bom (Coordenador de Filosofia à época da pesquisa).

O que se percebe efetivamente é um projeto ligado à Pós-graduação, como por exemplo, o Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática - Mestrado e Doutorado (PECIM) da Unicamp, do qual fazem parte a Faculdade de Educação (FE), o Instituto de Física "Gleb Wataghin" (IFGW), o Instituto de Geociências (IG), o Instituto de Química (IQ), e ainda conta com o Instituto de Biologia (IB) como Unidade colaboradora.

Tem os projetos que eu já citei (PECIM), a FE estava envolvida nesses projetos, parte deles, aliás, em todos, existe envolvimento, é muito difícil imaginar um projeto de ensino dentro da Universidade que não tenha a FE como parceira [...] (Coordenador de Física à época da mudança).

[...] faz acho que dois anos ou três, se criou um Mestrado compartilhado entre a Geociências, a Física, a Química, tem um Mestrado compartilhado, coordenado pelo Prof. Jorge Megid, que começou como especialização e agora já tem um Mestrado, tem alguns esforços, tem, não vou negar, mas nas áreas tradicionais não tem sido possível mexer, inclusive em Unidades em que a nossa parceria era muito boa hoje já não é tão forte [...] (Representante da Faculdade de Educação à época da mudança).

A gente tem um projeto comum, a gente tem uma Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática comum, do qual a Física também faz parte. A Unicamp fez um Programa de Pós-Graduação novo, Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM), do qual participa a FE, o IFGW, o IQ, o Instituto de Geociências e professores do Instituto de Biologia, da Faculdade de Ciências Aplicadas de Limeira (FCA), são quarenta professores nessa área, e tem três professores da Física nessa Pós-Graduação (professor do IFGW à época da mudança).

As tensões existentes no interior das universidades, entre Faculdade de Educação e Institutos/Faculdades, configuram na inexistência de integração entre as instâncias e os professores responsáveis pela formação do licenciando.

[...] 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 (SAVIANI, 2000, p. 116).

Para superar as dificuldades nos cursos de Licenciatura é preciso dialogar, firmar acordos, estabelecer projetos que visem uma formação de qualidade e um melhor atendimento aos alunos, os mais interessados nesse processo. Segundo Terrazzan (2003, p. 75)

Para qualquer proposta de reformulação de Licenciaturas ser implantada, tendo em vista a atual estrutura da maioria das IES, sobretudo públicas, há necessidade urgente de ações institucionais que fomentem a articulação de todos os segmentos internos envolvidos em cursos de formação de professores.

3.2.3 O espaço ocupado pelas Licenciaturas na Unicamp

A Universidade Estadual de Campinas foi criada pela Lei nº 7.655 de 28 de dezembro de 1962. A criação da carreira de Pesquisador é a grande novidade da Lei, em que o pesquisador se dedicaria à atividade de pesquisa no interior da universidade, ficando livre das funções docentes (Art. 18º). A Unicamp nasce com o propósito de ser uma grande escola de ensino superior e, ao mesmo tempo, um forte centro de pesquisas.

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 (LEAL, 2011, p. 80).

Assim, ter nascido para a pesquisa contribuiu para que a universidade ao longo de sua história se dedicasse com maior prioridade à Pós-Graduação e à pesquisa, e com menor valorização para a Graduação e, sobretudo, para os cursos de formação de professores.

Numa Universidade em que a Graduação em si não é muito valorizada, uma área específica da Graduação que é da Licenciatura ela não tem o peso [...]. Então o nosso receio, em termos de Universidade, é que ocorra um sucateamento da Graduação de uma forma geral, e com isso certamente a Licenciatura (Coordenador da Educação Física à época da pesquisa).

[...] eu não vejo grande admiração, grande respeito, e se for é só nominal, parece que é do discurso, eu noto mesmo que as pessoas estão interessadas “quero pesquisar, ser um pesquisador, escrever artigos, viajar” (Coordenador de Filosofia à época da pesquisa).

[...] uma coisa que me deixou um pouco chocado foi, recentemente a Unicamp aprovou uma bolsa para premiação de bons professores, uma bolsa que você pode concorrer uma vez durante a sua vida acadêmica e ela paga mais ou menos 1/3 do que paga o mesmo prêmio para quem é um pesquisador, quer dizer, a própria Unicamp sinaliza para os seus docentes que o que importa é pesquisa quando ela diz que um prêmio para um pesquisador vale três vezes mais do que o prêmio para um professor [...] (Coordenador de Física à época da mudança).

Na década de 90 Ludke (1994, p. 6) realizou uma pesquisa sobre a situação dos cursos de Licenciatura. Mesmo passada mais de uma década da realização desse estudo, essa realidade ainda continua latente no interior das universidades.

Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Nele as prioridades são centradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e formação de professores. As universidades costumam se avaliar, mutuamente, medindo-se através de sua produção científica, em geral traduzida pelo número de trabalhos publicados por seus professores,

muitas vezes com maior repercussão entre seus colegas de área no exterior, do que aqui, no próprio país.

Além da importância votada à pesquisa e à Pós-Graduação, existe um preconceito que envolve toda Universidade de qualidade, de porte, sobretudo, pública, estadual ou federal, e que reflete a mentalidade do povo brasileiro: a desvalorização dos professores.

[...] em termos de reconhecimento eu acho que ela não é reconhecida, eu acho que não é uma coisa da Unicamp em si, eu acho que tem a ver com a situação do professor na sociedade como um todo (Coordenador de Artes Visuais à época da pesquisa).

Pequeno, muito pequeno, mas não é na Unicamp, acho que é de modo geral em todas as Universidades, muito provavelmente por conta da desvalorização profissional, então a expectativa que eu reconheço que um estudante na Universidade tenha ao ingressar, fazer um curso, de ascensão social, então é muito difícil, muito cruel, exigir que haja um grande número, ou a gente ficar cobrando que esse número exista de pessoas abnegadas que pretendam simplesmente ser professor em um contexto de realidade de desvalorização profissional [...] (professor do IQ à época da mudança).

O desprestígio dos professores na visão da sociedade se reflete na procura pelos cursos de Licenciatura e deixam marcas na educação básica, o que “consequentemente, não se deve estranhar o grande distanciamento entre a universidade e os sistemas de ensino de primeiro e segundo graus, para os quais ela se encarrega de formar professores” (PEREIRA, 2006, p. 39). Na verdade é “um tiro no próprio pé”, porque quanto menos se valoriza o ensino de primeiro e segundo grau, mais se sabota as universidades, pois os alunos vão chegar com um nível muito inferior, a não ser que sejam aquelas pessoas privilegiadas que passaram por excelentes escolas particulares.

Algumas falas indicam que a Universidade tem um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade e especialmente na melhoria da qualidade da educação básica brasileira, e por isso, a Unicamp deveria dedicar uma atenção maior aos cursos de Licenciatura.

[...] eu acho que é um compromisso da Universidade pública para com a educação também e isso envolve as Licenciaturas, então quem tem a Licenciatura é justamente porque tem esse compromisso de atuar na

sociedade, de transformação nessa qualidade do ensino brasileiro, então eu acredito que é um espaço que a Licenciatura vai ganhar muito mais aqui dentro da Unicamp (Coordenador da Dança à época da pesquisa).

Na Unicamp, acho pequeno, muito menos do que a grandeza do papel da escola no país precisa [...] eu não sei se a Universidade está virando as costas para a Licenciatura, acho que não, mas a Unicamp não pode fazer isso, a Licenciatura precisa ocupar um espaço nobre na Unicamp, porque um país sério se faz com bons professores, com boas escolas, não puramente uma formação tecnológica, enfim, a importância da Licenciatura a Universidade sabe, a FE sabe, mas meu sentimento é que ela precisa ocupar um lugar de destaque [...] (Coordenador da Educação Física à época da mudança).

Baixíssimo, eu acho que ela deveria ter outro espaço, eu acho que nós temos uma responsabilidade de formar professores para com a sociedade, nós podíamos mudar de maneira cuidadosa e paulatina, mas que seriam abrangentes dados todas as características da Unicamp, a gente podia mudar um pouco a história da educação básica nesse país, eu acho que as Licenciaturas precisavam ter mais espaço, elas precisavam ter mais contundência também, não é só no espaço, é aparecer nesse espaço com uma importância que fizesse modificações, trouxesse renovações efetivas [...] (Coordenador de Biologia à época da pesquisa).

A valorização da formação do licenciando não é muito apoiada na Unicamp, pois o docente contratado tem perfil de pesquisador. Entretanto, nos últimos anos, houve algumas iniciativas da Pró-Reitora de atentar mais para as questões relacionadas às Licenciaturas.

[...] na Universidade como um todo acho que tem havido, eu não sei se te dizer se é uma grande mudança em termos de valorização, de maior valorização ou se não, mas eu diria que há uma preocupação ou pelo menos é o que eu tenho percebido, inclusive pelo número de projetos, de editais que focalizam especificamente alunos de literatura, até para intercâmbios no exterior, há um movimento aí de valorização da figura do professor na Universidade, da parte da Reitoria (Coordenador da Letras à época da pesquisa).

[...] por ser uma Universidade que praticamente contrata pesquisadores, o peso da Licenciatura, é primeira vez que eu a vejo ser destacada na forma de um GT com Diretores para mobilizar ações para melhoria [...] (Coordenador de Biologia à época da mudança).

[...] na nossa Reitoria, na nossa Pró-Reitora eu acho que há uma projeção diferenciada em função até de verbas federais, projetos, editais, programas que agora chegam do Governo Federal, sobretudo, para tentar envolver as

Instituições de Ensino Superior, as Federais e as Estaduais, em um trabalho ligado a formação de professores para além das Licenciaturas [...] (Representante da Subcomissão Permanente de Formação de Professores à época da mudança).

Mesmo frente a essas tentativas de valorização, de um modo geral, há um descaso evidente em relação aos cursos de formação de professores desenvolvidos nas universidades, pois “a formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado nas políticas das Universidades, especialmente as públicas, tendo-se tornado, entre as suas atividades, um objetivo de pouca importância” (GATTI, 2000, p. 51).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a proposta central dessa pesquisa de apresentar o processo de reformulação das Licenciaturas na Unicamp em 2003, identificando as implicações dessa reformulação nos cursos de formação de professores e nos Institutos/Faculdades, encontramos considerações importantes.

Recuperamos a trajetória desse processo de reformulação e seus resultados ao longo de nove anos por meio dos documentos e de entrevistas semiestruturadas. Foram analisados documentos legais e elaborados naquele período, como por exemplo, as Deliberações do Conselho Universitário (CONSU); os documentos da Comissão Central de Graduação (CCG); os documentos da Subcomissão Permanente de Formação de Professores e os relatórios de Gestão de membros da Faculdade de Educação.

No total foram realizadas (28) vinte e oito entrevistas, no ano de 2012, com professores, ex-Coordenadores de Curso, atuais Coordenadores de Curso, representantes da Faculdade de Educação, da Subcomissão Permanente de Formação de Professores e da Pró-Reitoria de Graduação.

A partir da nova LDB 9.394/96, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaboraram uma política de flexibilização do sistema de formação de professores abrindo a possibilidade de distintos arranjos com relação à responsabilidade pelas Licenciaturas. Diante desse quadro, os Institutos/Faculdades da Unicamp, em 2003, manifestaram seu interesse em assumir a responsabilidade acadêmica e administrativa de seus cursos de Licenciatura. A historicidade dessa reformulação, recuperada nos depoimentos apontam quatro justificativas para os Institutos/Faculdades solicitarem essa responsabilidade:

A Faculdade de Educação na percepção dos cursos de Licenciatura é vista de forma negativa, e o descontentamento com os professores e disciplinas ministradas pela Faculdade de Educação é, de acordo com os depoimentos, o motivo pelo qual os Institutos/Faculdades assumiram as tarefas no que diz respeito à formação de professores. Historicamente há uma desqualificação tanto da Faculdade de Educação e da formação oferecida, como dos professores que nela atuam.

No que se refere às especificidades no ensino, os entrevistados sugerem que os estudantes podiam ter melhor formação a partir dos conteúdos característicos de cada curso, uma vez que se identificam mais com a carreira específica do que com a docência, por essa razão caberia aos Institutos/Faculdades a responsabilidade pelas Licenciaturas e não à Faculdade de Educação.

Tanto os descontentamentos em relação à Faculdade de Educação quanto à ligação mais expressiva com os conteúdos específicos são posicionamentos dos alunos apresentados nos discursos dos entrevistados, que optam em serem seus porta-vozes, reafirmando as posições de insatisfações e de preferências de seus Institutos/Faculdades, tanto que se concretizou a mudança.

A chamada autonomia acadêmica refere-se à necessidade e/ou vontade dos Institutos/Faculdades de se aproximarem mais de seus cursos de Licenciatura, permitindo a eles tomarem decisões, como por exemplo, definir alterações curriculares e organizar disciplinas. Não se pode deixar de trazer à tona que, em meio à disputa de poder acadêmico e administrativo, está presente também uma disputa simbólica pelo protagonismo na formação de professores dentro da universidade. Cabe lembrar que por trinta anos a Faculdade de Educação da Unicamp teve a exclusividade na responsabilidade pela formação de professores, e a partir dessa reformulação ela perde o protagonismo e assume papel de coadjuvante nesse processo de formação.

Por fim, e não menos importante, está o lugar dos financiamentos frente a essa reformulação. Segundo as falas dos entrevistados da Faculdade de Educação (incluindo os representantes da Subcomissão Permanente de Formação de Professores, sempre presidida por um professor da própria Faculdade de Educação), numa visão unilateral, portanto, o interesse pelo financiamento de programas de formação de professores (inicial e/ou continuada) camuflam as justificativas para que os Institutos/Faculdades reivindicassem a mudança regimental. Assim, esses motivos não foram levantados por representantes dos Institutos/Faculdades, mas por representantes da Faculdade de Educação e da Subcomissão Permanente de Formação de Professores, sempre presidida por um professor da própria Faculdade de Educação. Donde se pode concluir, segundo eles, que essas posições, nesse

processo de desresponsabilização das Licenciaturas, não havia o intuito de dedicar-se aos cursos ou assumir responsabilidades formativas, a razão era inteiramente financeira.

É importante reconstituir e aprofundar, em estudos futuros, o clima político em que se constituiu a Faculdade de Educação à época da mudança. Houve uma discussão epistemológica que assinalou os posicionamentos, favoráveis e/ou contrários da Faculdade de Educação, diante da reformulação das Licenciaturas? Existiu uma “batalha interna” na FE entre aqueles que apoiavam ou não a mudança?

Essa mudança veio acompanhada da criação de um espaço privilegiado para a discussão de assuntos relacionados à formação de professores na Universidade: a Subcomissão Permanente de Formação de Professores (SPFP). Essa instância foi criada em 16/12/2003 por decisão do Conselho Universitário (Resolução Consu-A-36/2003), e está ligada à Comissão Central de Graduação (CCG) e, por conseguinte, à Pró-Reitoria de Graduação (PRG). Nessa criação, assegurou-se que a Comissão será sempre presidida por um professor doutor da Faculdade de Educação, e deve reunir todos os Coordenadores de Graduação dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado que tenham Licenciaturas correspondentes (Deliberação Consu-A-36/2003).

A Subcomissão Permanente de Formação de Professores vem trabalhando na consolidação de parcerias com os Coordenadores de Curso e com a Pró-Reitoria de Graduação tendo por objetivo o fortalecimento de ações no âmbito da formação de professores na Unicamp, além de vislumbrar o seu reconhecimento como instância da universidade responsável por subsidiá-la no que diz respeito à sua Política de Formação de Professores.

Para a maioria dos entrevistados, a implantação dessa instância foi positivamente recebida, sendo vista como um espaço político importante para as Licenciaturas, que propõe o encontro entre os Coordenadores de Curso sugerindo a socialização de experiências, dificuldades, necessidades e progressos alcançados em relação aos cursos de formação de professores em cada Unidade. No entanto, existem aqueles que trazem insatisfações em relação à atuação da Subcomissão, questionando se é um espaço de caráter mais informativo e menos deliberativo, sendo que um deles propôs alterações na

composição das reuniões, abrindo a possibilidade para a participação de outros membros das Unidades.

Além da criação da Subcomissão, a mudança regimental também definiu, para a Faculdade de Educação, um novo modelo de participação nas Licenciaturas denominado de “Parceria Acadêmica”, à qual ela respondeu propondo um conjunto de disciplinas obrigatórias, eletivas e estágios.

A organização dos dados da pesquisa permitiu destacar algumas temáticas que possibilitaram retratar e analisar as mudanças ocorridas nas Licenciaturas e nos Institutos/Faculdades após a mudança no Regimento Geral da Unicamp em 2003:

1. Mudanças e efeitos nos cursos de Licenciatura;
2. Relações (des)construídas;
3. O espaço ocupado pelas Licenciaturas na Unicamp.

No que tange as mudanças e efeitos nos cursos de Licenciaturas, tímidos avanços foram alcançados, entretanto, alguns problemas surgiram e outros persistiram nos cursos de formação de professores após a reformulação.

As melhorias mais significativas, segundo as entrevistas, remetem-se às novas configurações curriculares. O fato de os Institutos/Faculdades terem assumido algumas disciplinas e, sobretudo, disciplinas de estágio escolar, componente curricular ministrado, anteriormente, apenas pela Faculdade de Educação, foi considerado um avanço.

Dentre as melhorias nas Licenciaturas e sua relação com as mudanças curriculares, destaca-se uma nova “experiência curricular” que vem sendo desenvolvida com as disciplinas de estágio escolar oferecidas pela Faculdade de Educação. A proposta sugere os estágios interdisciplinares, em que os licenciandos não são enturmados de acordo com as áreas afins, mas que sejam turmas heterogêneas, compostas por estudantes das diferentes Licenciaturas. Segundo os entrevistados, essa reconfiguração consiste em uma troca de experiências, socialização de aprendizagem e interação entre os licenciandos, ou seja, um pensamento conjunto sobre o trabalho pedagógico.

Como elemento de reflexão, outras questões colocam-se para a discussão curricular que permeia os cursos de formação de professores da Unicamp: atualmente como se configuram os currículos dos cursos de Licenciatura, uma vez que o Art. 7º da Resolução

CNE/CP nº 1/2002, evidencia que a Licenciatura Plena precisa ser um curso com identidade própria e não um “apêndice” do curso de Bacharelado?

Na Unicamp, a partir da consulta aos Catálogos dos Cursos de Graduação 2013, foi possível verificar que os cursos de Licenciatura não possuem currículos formativos próprios, ou seja, não são cursos estruturados, e sim, um “amontoado de disciplinas”. Os Catálogos dos cursos de Licenciatura apresentam o currículo pleno, especificando o núcleo comum do curso, as disciplinas eletivas, também mencionam o tempo de Integralização (total de créditos que devem ser obtidos ao longo dos semestres) e apresentam o perfil do profissional e sua área/campo de atuação, assim como na descrição do Bacharelado. Somente os cursos noturnos de Licenciatura em Física, Matemática, Biologia, Letras e Química/Física Integrada possuem ingresso e currículo próprios.

Destaca-se das entrevistas, como positivo, o diálogo e as discussões que alguns Institutos/Faculdades vêm desenvolvendo, após a reformulação, sobre as Licenciaturas. Essas discussões têm proporcionado reflexões mais amplas sobre o campo da formação de professores, entre docentes e discentes. Também é possível apontar melhorias nas Licenciaturas que se originaram de ações externas às Unidades, como é o caso da criação da Subcomissão Permanente de Formação de Professores e a participação em projetos vinculados ao PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência).

Dentre as dificuldades encontradas nos cursos de Licenciatura, que existiam antes da reformulação, foi possível notar argumentos negativos quanto à articulação entre a formação oferecida na Faculdade de Educação e os conhecimentos específicos de cada área. Novamente os entrevistados elucidam os descontentamentos dos alunos em seus posicionamentos, segundo o qual a articulação entre as disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos Institutos, e as disciplinas pedagógicas que ficam a cargo da Faculdade de Educação, causam pouco impacto na aprendizagem dos alunos.

Outra insatisfação que persiste são para com os cursos noturnos de Licenciatura e a dificuldade no oferecimento de disciplinas eletivas. Na Unicamp dos 24 cursos de Licenciatura existentes, 9 são noturnos. Segundo os entrevistados, os estudantes dos cursos noturnos de Licenciatura são excluídos da vida universitária.

Acrescido a essas dificuldades, após a reformulação de 2003, os cursos de Licenciatura se depararam com um novo problema: a falta de professores ligados ao ensino. As entrevistas indicam a necessidade de contratação de professores ligados à Educação para atuarem nas Licenciaturas. A análise dos dados permite afirmar que a maioria dos docentes que lecionam nos cursos de formação de professores da Unicamp vem de áreas específicas, sendo que dos 17 entrevistados que atuam nas Licenciaturas nos Institutos/Faculdades, 11 não possuem nenhuma formação na área de Educação.

Outro problema surgido após a reformulação de 2003 remete-se às questões curriculares. Há evidências de que mesmo satisfeitos em assumir as disciplinas de estágio, alguns Coordenadores de Curso sentem a necessidade de um apoio maior no desenvolvimento dos estágios a cargo dos Institutos/Faculdades. Há quem propôs um “setor de estágios” no interior da Unidade com o objetivo de auxiliá-los com as disciplinas de estágio, como, por exemplo, o contato/relação com as escolas, a carga horária etc.

Somado a essas problemáticas, o cenário dos cursos de Licenciatura traz grandes discussões que ultrapassam as dificuldades institucionais. Nesse quadro da formação de professores como profissão, há uma latente insatisfação e desinteresse por uma carreira profissional de baixo prestígio no mercado de trabalho, com aviltante remuneração e muitas vezes, péssimas condições de trabalho.

Quanto às mudanças no espaço físico e nas condições materiais promovidas pelos Institutos/Faculdades, poucas iniciativas e alterações na organização dos espaços e da infraestrutura foram direcionadas aos cursos de Licenciatura ao longo de nove anos. O Instituto de Biologia (IB) investiu em novos equipamentos para atenderem as atividades práticas do curso de Licenciatura, e a Faculdade de Educação Física (FEF) e o Instituto de Química (IQ) investiram na implantação de Laboratórios de Pesquisa e Ensino direcionados exclusivamente ao atendimento dos alunos de Licenciatura. O Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) não fez alterações em sua estrutura, apenas adaptou uma sala de informática no interior da biblioteca para ministrar as disciplinas de estágio e a confecção de material didático. Entretanto, segundo os depoimentos, houve contratação de professores para lecionar nas Licenciaturas nesse Instituto. O que se percebe é que mesmo com a reformulação alguns Institutos/Faculdades ainda encontram entraves para atenderem suas

respectivas Licenciaturas, como é o caso dos cursos de Licenciatura em Dança e Filosofia que têm dificuldades com o espaço para ministrarem disciplinas e o desenvolvimento de novas atividades.

Em meio às mudanças ocorridas nos cursos de Licenciatura, destacam-se as relações (des)construídas. Ao assumir seus respectivos cursos de Licenciatura tinha-se por pressuposto que o envolvimento dos professores dos Institutos/Faculdades com os cursos aumentaria, proporcionando maiores discussões e participações nas questões que envolvem a formação de professores, além de mais dedicação dos docentes com os cursos de Licenciatura, no entanto, os relatos dos entrevistados permitem inferir que o envolvimento com as Licenciaturas surge com pouca intensidade entre os Institutos/Faculdades em que o destaque é para a pesquisa e a Pós-Graduação.

A relação entre a Faculdade de Educação e os Institutos/Faculdades também surge com pouco envolvimento. Os dados coletados ajudam a perceber que a relação tornou-se estritamente acadêmica através do compartilhamento curricular e/ou também meramente institucional, por meio de assentos em Comissões e Conselhos, sem o desenvolvimento de projetos comuns. O que se constata efetivamente é um projeto ligado à Pós-Graduação, o Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática - Mestrado e Doutorado (PECIM) da Unicamp, do qual fazem parte a Faculdade de Educação e outros quatro Institutos (IFGW, IG, IQ, IB).

A partir da comprovação de que o ensino tem se constituído em um lugar desprivilegiado nas atividades acadêmicas dos professores, observa-se, portanto, através das entrevistas, o espaço ocupado pelas Licenciaturas na Unicamp.

A partir dos documentos consultados, das entrevistas realizadas e dos indicadores históricos, pudemos perceber que apesar da Universidade Estadual de Campinas ter como um de seus princípios a forte vocação para o ensino, pesquisa e extensão, na prática tem sido observada que a docência não tem o mesmo peso que a pesquisa e a extensão, o que indica que a valorização da formação do futuro professor não tem muito apoio em seu interior, onde até mesmo o docente contratado tem perfil de pesquisador.

Mesmo reconhecendo o importante papel da universidade no desenvolvimento da sociedade e especialmente na melhoria da qualidade da educação, há pouca atenção

dedicada aos cursos formadores de professores na Unicamp. Essa reflexão sobre o descaso evidente em relação aos cursos de formação de professores da Unicamp encontra eco nas falas dos entrevistados quando observam o pouco destaque e reconhecimento oferecido às Licenciaturas na universidade, mesmo com a criação da Subcomissão Permanente de Formação de Professores, ligada à Pró-Reitoria de Graduação.

Era muito pouco provável que a Unicamp tomasse para si a formação de professores como uma prioridade, dado a característica geral da nossa universidade. Não sejam nem simplistas e nem ingênuos para acharmos que a criação de uma Subcomissão que vai fazer com que seja prioritário [...] (Representante da Subcomissão Permanente de Formação de Professores à época da mudança).

É possível concluir que as mudanças ocorridas nos cursos de Licenciatura e nos Institutos/Faculdades foram identificadas e discutidas, permitindo compreender um pouco o importante processo que a formação de professores da Unicamp vivenciou e continua vivenciando, mesmo que os cursos de Licenciatura da Unicamp não tenham sofrido mudanças muito significativas depois da reformulação ocorrida no ano de 2003. O que se percebe são ações e iniciativas pontuais ocorridas em alguns Institutos/Faculdades. A reformulação não trouxe perceptíveis melhorias, mas contribuiu para alcançar alguns pontos positivos isolados e de poucos impactos no modelo de formação de professores existentes em cada Unidade.

Nesse sentido, a voz de um entrevistado sintetiza essas ponderações quando afirma que é preciso pensar sobre a reformulação porque “esse modelo fracassou”. Essa constatação recai sobre a necessidade de rever os resultados desse processo, reavaliar as propostas, buscando reorganizar as atividades nos Institutos/Faculdades e estimulando academicamente os professores para que possam assumir efetivamente esse compromisso por eles desejado.

As falas dos entrevistados sugerem que os mesmos problemas perpassam todos os cursos e Unidades que oferecem Licenciaturas. Há um consenso de que as dificuldades persistem nos cursos de Licenciatura da Unicamp mesmo após a mudança dos espaços de formação, e novos entraves surgem nesse quadro da formação de professores. Quais seriam

as razões pelas quais os problemas não são resolvidos? Eles não foram resolvidos quando o problema era da Faculdade de Educação e agora continuam sem resolver quando é de suas respectivas Unidades. Existiriam outras causas?

A raiz de todos esses problemas, ou boa parte deles, permanece ao longo do tempo porque a causa deles não reside apenas no interior da universidade, mas fora dela, no âmbito da sociedade e está intimamente ligada a desvalorização do profissional da educação. As pesquisas e estudos na área educacional vêm explicitando de forma crescente os desafios e problemas que se colocam em relação às Licenciaturas e a formação do professor. A carreira do professor tem se apresentado como uma profissão de pouco entusiasmo, com baixos salários, desprestigiada e desvalorizada pela sociedade e com falta de condições básicas para o exercício da profissão, decorrente das longas jornadas de trabalho, de salas muito lotadas, da violência na escola etc.

Quais ações devem ser desenvolvidas pelas políticas públicas para suprir as carências e necessidades da formação e atuação dos professores? Qual o papel das universidades públicas frente às dificuldades e lacunas na formação e atuação docente? Quais as possibilidades e alternativas de intervenção? Como despertar o olhar da sociedade para o profissional da educação?

Após análises e reflexões, a pesquisa deixou duas impressões: a primeira de que a Faculdade de Educação se sente “derrotada” diante dessa desresponsabilização das Licenciaturas, com uma sensação de perda, pois nos contextos legais e institucionais tinha-se a concordância de ser a Faculdade de Educação o *locus* privilegiado no processo de formação de professores. A segunda impressão diz respeito aos Institutos/Faculdades, em que se percebe pouco engajamento no trabalho realizado junto às Licenciaturas, deixando várias questões quanto às reais intenções que levaram as Unidades a requererem a responsabilidade pelos cursos.

A partir da análise do processo e dos resultados deste estudo, sugerimos que novas pesquisas sejam desenvolvidas, em especial sobre a posição dos estudantes, a razão maior dessas Licenciaturas. Desse modo, sugerimos investigações que apresentem a visão dos alunos quanto a sua formação: Gostam das disciplinas oferecidas pelos Institutos/Faculdades de origem? As disciplinas que cursam o instrumentalizam para a

docência? O conteúdo é apropriado? Aprendem a ser professor no Instituto/Faculdade? Seria interessante que os estudos pudessem ser contrastados, inclusive com as críticas feitas à época.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). *Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- AMARAL, D. P. *Faculdade de Educação da UFRJ: argumentos pela sua constituição como território de formação teórica e prática dos licenciandos*. 2008. 258 folhas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.
- AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. *Formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica*. 31ª Reunião Anual da ANPED, GT08, 2008.
- AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de biologia como território contestado. In: MARANDINO, M. et al. (Orgs.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, p. 182-197, 2005.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradutores: Maria João Alvarez [et al]. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLZAN, D. P. V. *A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do Ensino Fundamental*. 2001. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, RS, 2001.
- BOLZAN, D. P. V. *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário*. In: ANAIS da V ANPED Sul, Curitiba/PR, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BRANDÃO, C. F. *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/CONGRESSO NACIONAL. *Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2010.

_____. *Lei nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962*. Dispõe sobre a criação da Universidade Estadual de Campinas como entidade autárquica e dá outras providências. São Paulo, 25 dez. 1962.

_____. *Lei nº. 5540, de 28 de dezembro de 1968*. Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com escola média e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996.

_____. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm>. Acesso em 21/09/2012.

_____. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 04/08/2012.

_____. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*. REUn 2008 - Relatório de Primeiro Ano, 2009, 17 pgs.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da educação básica*. Brasília: MEC/Inep, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

_____. _____. *Resolução CNE/CP nº 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

_____. _____. *Resolução CNE/CP nº1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

_____. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. *Deliberação CEE111/2012*. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

BRITO, M. R. F. *ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007.

CANDAU, V. M. F. *A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional*. Em Aberto. Brasília, 1 (8): 19-21, ago. 1982.

CARVALHO, A. M. P. *Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular*. Em Aberto, Brasília: INEP, 54, abr./jun., 1992.

CARVALHO, A. M. P. & VIANNA, D. M. *A quem cabe a licenciatura*. Ciência e Cultura, São Paulo, p. 142-157, 1988.

CATANI, A. M e OLIVEIRA, J. F. A Educação Superior. In: OLIVEIRA, R. P. e ADRIÃO, T. (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, p. 77-88, 2002.

CHAMLIAN, H. C. *Docência na Universidade: professores inovadores na USP*. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 41-64, março/ 2003.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Inep, p. 53-60, 2000.

_____. *Globalização, educação e formação docente*. Educação e Linguagem, São Paulo, n. 9, p. 145-158, jan./jun. 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas - na república dos professores*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, p. 149-169, 1999.

ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 2563-R, de 11 de agosto de 2010. *Programa Bolsa Estágio Formação Docente*. Destinado a estudantes de cursos de licenciatura, em estabelecimentos públicos estaduais de ensino. Diário Oficial do Estado. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2010.

FREITAS, H. C. L. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas*. Vol. 2, São Paulo: Ed. UNESP, p. 103-130, 1999.

FREITAS, H. C. L. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/09/2012.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FEITOSA, R. A.; LEITE, R. C. M.; FREITAS, A. L. P. “Projeto Aprendiz”: interação universidade-escola para realização de atividades experimentais no ensino médio. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 2, p. 301-320, 2011.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. GATTI, B. A. *A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 81, p. 70-74, 1992.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*, Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas Docentes no Brasil: um estudo da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, T. D; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. P.(Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 105-134.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, A. D. *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*. 256 folhas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

LIMA, S. M. & REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In:

MIZUKAMI, M. G. N. & REALI, A. M. M. R. (Orgs.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

LUDKE, M. *Avaliação Institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)*. Série: Cadernos CRUB, v. 1, nº 4, Brasília, 1994.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, S. P. & PERIM, G. L. Educação Geral ou Educação Especializada: desafios da formação universitária. In: PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Universidade e Educação Geral: para além da especialização*. Campinas: Editora Alínea, 2008.

MAZZOTTI, B. *Formação de professores: racionalidades em disputa*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 74, p. 279-308, 1993.

MENDONÇA, A. W. *Anísio Teixeira e a universidade de educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. B., et al (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

NUNES, A. S. T. *A Reformulação Curricular nos cursos de Licenciatura da Unicamp: reunião de material de base*. 2005. 152 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). *A Educação Superior no Brasil*. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. Porto Alegre, 2002.

PACHANE, Graziela Giusti. *Formação de professores das disciplinas específicas da educação básica: estado-da-arte e evolução das licenciaturas no Brasil pós-LDB* In: X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste, 2010, Uberlândia. Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste. Uberlândia: UFU-FACED, v.1. p. 1-10, 2010.

PAGOTTO, M. D. *A organização das licenciaturas: práticas atuais e perspectivas de mudanças*. Anais do IX ENDIPE, Águas de Lindóia - SP, p. 376-385, mai. 1998.

PEREIRA, E. M. A. Educação Geral: com qual propósito? In: PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Universidade e Educação Geral: para além da especialização*. Campinas: Editora Alínea, 2008.

PEREIRA, J. E. D. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, nº 68, p. 278-298, dez, 1999.

_____. *Formação de professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PENIN, S. T. S. *A formação de professores e a responsabilidade das universidades*. Estudos Avançados, vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001.

PILETTI, N. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 11 abr. 1931.

ROMANOWSKI, J. P.; GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O. *Fóruns de Licenciatura: que contribuições para a formação de professores?* Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 121-135, jan./abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, W. T. P. *Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetos de formação*. 2003. 271 folhas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SÃO PAULO. *Lei nº 161 de 1948, de 24 de setembro de 1948*. Dispõe sobre a criação de estabelecimentos de ensino superior em cidades do interior do Estado e dá outras providências. São Paulo, 24 set. 1948.

_____. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. *Programa Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade*. Resolução SE nº 22, de 29-03-07. São Paulo, 2007.

_____. *Programa de Formação de Professores*. Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura (CPL). Universidade de São Paulo, 2004.

SAVIANI, D. O problema da formação de professores na Itália. In: GEORGEN, P. e SAVIANI, D. (Org.). *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas/SP: Autores Associados, p. 115-144, 2000.

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

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). *Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. *Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, maio/ago. 2010.

TERRAZZAN, E. A. *As diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura*. I Jornada da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC (texto da mesa redonda), 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Anuário Estatístico da Unicamp, 2012.

_____. Arquivo Central do Sistema de Arquivos da Unicamp - AC/Siarq.

_____. Catálogos dos Cursos de Graduação: 2013. Campinas. Disponível em <http://www.dac.unicamp.br/portal/grad/catalogos/>.

_____. Comissão Central de Graduação (CCG).

_____. Conselho Universitário (CONSU). *Deliberação Consu-A-35/2003*. Dispõe sobre a responsabilidade nos cursos de graduação da universidade, 16 de dezembro de 2003.

_____. Conselho Universitário (CONSU). *Deliberação Consu-A-36/2003*. Dispõe sobre a criação da Subcomissão Permanente de Formação de Professores, 16 de dezembro de 2003.

_____. Faculdade de Educação. Relatório Final de Gestão da Prof. Águeda Bernadete Bittencourt, do período de 2000 a 2004.

_____. Faculdade de Educação. Relatório de Gestão da Coordenação de Licenciaturas da Faculdade de Educação, do período de 06/2004 a 04/2005.

_____. Faculdade de Educação. *Documento da Comissão de Discussão sobre Formação de Professores*. PLANINFO (Plano Integrado de Formação de Professores da Unicamp), 2002-2003.

_____. História da Unicamp. Disponível em <http://www.jornaldaunicamp.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/cronologia>. Acesso em 08/08/2012.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. *Relatório Final do Grupo de Trabalho das Licenciaturas*. Campinas, 2012.

_____. Regimento Geral da Unicamp. *Decreto nº 3.467 de 29.03.74 e republicado no D.O.E de 12.07.97*. Campinas: São Paulo, 2007.

_____. Subcomissão Permanente de Formação de Professores. *Relatório de Gestão - biênio 2010-2012 e Proposta de Gestão - biênio 2012-2014*. Campinas, 2012.

VELLOSO, Ricardo Viana. *Desafios para a formação de professores nas universidades públicas*. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 427-439, nov. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE CURSO À ÉPOCA DA MUDANÇA, COORDENADORES DE CURSO À ÉPOCA DA PESQUISA E PROFESSORES

- 1- Qual função exercia em 2003? E, atualmente, qual função exerce neste Instituto/Faculdade?
- 2- Tem alguma formação na área de Educação?
- 3- Qual(is) foi(ram) o(s) motivo(s) e/ou interesse(s) declarados pelo seu Instituto/Faculdade para assumir o curso de formação de professores?
- 4- Quais eram as insatisfações/problemas/dificuldades com as Licenciaturas?
- 5- Houve avanços/melhorias nas Licenciaturas?
- 6- Quais mudanças a reformulação trouxe para o seu Instituto/Faculdade e sua respectiva Licenciatura?
- 7- Como tem sido o envolvimento/relação do seu Instituto/Faculdade e sua respectiva Licenciatura?
- 8- Qual a relação da FE com o seu Instituto/Faculdade?
- 9- Com a reformulação aconteceu a criação da Subcomissão Permanente de Formação de Professores. Qual a contribuição dessa Subcomissão para as Licenciaturas?
- 10- Qual espaço as Licenciaturas ocupam na Unicamp?
- 11- Há alguma informação/opinião que gostaria de acrescentar a respeito da reformulação?

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM REPRESENTANTES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, REPRESENTANTES DA SUBCOMISSÃO PERMANENTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (SPFP) E REPRESENTANTE DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

- 1- Qual função exercia em 2003? E, atualmente, qual função exerce neste Instituto/Faculdade?
- 2- Tem alguma formação na área de Educação?
- 3- Qual(is) foi(ram) o(s) motivo(s) e/ou interesse(s) declarados pelo seu Instituto/Faculdade para assumir o curso de formação de professores?
- 4- Quais eram as insatisfações/problemas/dificuldades com as Licenciaturas?
- 5- O que mudou com a reformulação? Houve avanços/melhorias nas Licenciaturas?
- 6- Como tem sido o envolvimento e dedicação dos Instituto/Faculdade com as Licenciaturas?
- 7- Como tem sido a relação entre a FE e os Institutos/Faculdades?
- 8- Com a reformulação aconteceu a criação da Subcomissão Permanente de Formação de Professores. Qual a contribuição dessa Subcomissão para as Licenciaturas?
- 9- Qual espaço as Licenciaturas ocupam na Unicamp?
- 10- Há alguma informação/opinião que gostaria de acrescentar a respeito da reformulação ou sobre as Licenciaturas?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Efeitos da Reformulação nos cursos de Licenciatura da Unicamp

Pesquisador Responsável: Tatiana Carvalho Duarte

Telefone para contato: (19) 8119-1005 e (31) 8840-1076

Objetivo da pesquisa: O presente projeto de Mestrado orientado pela Professora Dra. Maria Márcia Sigrist Malavasi e vinculado ao grupo de pesquisa LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos) da Faculdade de Educação/UNICAMP, focará a Reformulação nos cursos de Licenciatura que ocorreu na Unicamp no ano de 2003. O objetivo da investigação é analisar como ocorreu esse processo de Reformulação e identificar as mudanças e efeitos resultantes dessa reconfiguração nos cursos de formação de professores.

Compromisso de não identificação explícita dos participantes: Em hipótese alguma esta pesquisa pretende divulgar o nome dos participantes em quaisquer publicação, ainda que científica, que seja produto das análises produzidas.

Campinas, ____ de _____ de 2012.

Tatiana Carvalho Duarte

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Efeitos da Reformulação nos cursos de Licenciatura da Unicamp”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Tatiana Carvalho Duarte sobre a pesquisa.

Campinas, ____ de _____ de 2012.

Nome do sujeito

Assinatura do sujeito