

O campo da educação nos currículos das licenciaturas princípios e práticas



Maria Inês Petrucci Rosa
Dirce D. Pacheco e Zan



Conselho Editorial

Anselmo de Alencar Colares (Norte)

Dermeval Saviani

Gilberto Luiz Alves (Centro-Oeste)

José Claudinei Lombardi

José Luis Sanfelice

Lívia Diana Rocha Magalhães (Nordeste)

Mara Regina Martins Jacomeli

Maria Inês Petrucci Rosa
Dirce D. Pacheco e Zan

**O CAMPO DA EDUCAÇÃO NOS CURRÍCULOS DAS
LICENCIATURAS – PRINCÍPIOS E PRÁTICAS**



Autores

Maria Inês Petrucci Rosa
Dirce Djanira Pacheco e Zan

Tiragem

Eletrônica (E-book)

Núcleo Editorial

FE/UNICAMP
Av. Bertrand Russell, 801 - Cidade
Universitária
13083-970 Campinas - SP
Tel: (19) 3521-5571
E-mail: bibrose@unicamp.br

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos – CRB-8ª/5771

P449c Petrucci-Rosa, Maria Inês

O campo da educação nos currículos das licenciaturas: princípios e práticas / Maria Inês Petrucci-Rosa; Dirce Djanira Pacheco e Zan. – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015.

ISBN: 978-85-7713-191-4

I. Currículos. 2. Licenciatura. 3. Educação. I. Zan, Dirce Djanira Pacheco e. II. Título.

15-080-BFE

20ª CDD – 370

Impresso no Brasil
novembro - 2015
ISBN: 978-85-7713-191-4

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto n.º 1.825 de 20 de dezembro de 1907. Todos os direitos para a língua portuguesa reservados para o autor. Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito do Autor. O código penal brasileiro determina, no artigo 184: “Dos crimes contra a propriedade intelectual: violação do direito autoral – art. 184; Violar direito autoral: pena – detenção de três meses a um ano, ou multa. 1º Se a violação consistir na reprodução por qualquer meio da obra intelectual, no todo ou em parte para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma ou videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente: pena – reclusão de um a quatro anos e multa. Todos direitos reservados e protegidos por lei.

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a Lei 9.610/98

DIREITOS RESERVADOS PARA LÍNGUA PORTUGUESA:

Dedicamos esta obra coletiva a todos aqueles que se preocupam com a formação de professores num país em que isso precisa se tornar prioridade...

SUMÁRIO

Apresentação.....	9
Capítulo 1	
Formação de Professores na Faculdade de Educação da Unicamp – princípios, políticas e práticas.....	11
<i>Maria Inês Petrucci Rosa e Dirce Djanira Pacheco e Zan</i>	
Capítulo 2	
Práticas de ensino e princípios integradores – Exposição de documento histórico da Coordenação de Licenciaturas	23
Capítulo 3	
Formação de professores e o Deprac: Departamento de Ensino e Práticas Culturais	55
<i>Áurea M. Guimarães e Maria Helena Salgado Bagnato</i>	
Capítulo 4	
Mistura, estranhamento e heterogeneidade: traços de uma política de formação de professores	63
<i>Wenceslao Machado de Oliveira Jr</i>	
Capítulo 5	
Supervisão reflexiva: princípios e estratégias compartilhados.....	75
<i>Ana Maria Falcão de Aragão e Guilherme do Val Toledo Prado</i>	
Capítulo 6	
Marcos históricos e concepções filosóficas dominantes na tradição política de formação de professores no Brasil: condicionantes culturais e perspectivas Emancipatórias Possíveis.....	83
<i>César Nunes</i>	
Capítulo 7	
Para uma política de estágios da Faculdade de Educação – Aprovada na congregação da faculdade de educação da unicamp	111
<i>Comissão de Estágios</i>	

Capítulo 8

Avaliação da política de estágios da FE/Unicamp: um estudo com estudantes
dos cursos de Licenciatura119

*Dirce Zan, Bruna Alice Gomes de Melo, Luciane Grandin e
Norma Sandra de Almeida Ferreira*

Homenagem à Professora Maria Carolina Bovério Galzeran131

Áurea Guimarães

Posfácio..... 132

Maria Carolina Bovério Galzerani

APRESENTAÇÃO

Em maio de 2008, a Comissão de Licenciaturas da Faculdade de Educação da Unicamp organizou, através de duas mesas-redondas, um ciclo de debates sobre formação de professores, com a participação de docentes e alunos das Licenciaturas, no Salão Nobre da FE.

Foram dois períodos muito produtivos: uma tarde e uma noite, que compuseram um momento de adensamento de discussões convergentes e, ao mesmo tempo, plurais, que apontavam para o tecido de políticas curriculares no âmbito dos cursos de Licenciaturas da Unicamp.

Participaram desses seminários todos os departamentos da Faculdade de Educação, e os representantes do Departamento de Ensino e Práticas Culturais; do Departamento Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte; do Departamento de Psicologia e Educação; do Departamento de Filosofia e História da Educação; e do Departamento de Administração e Supervisão Escolar contribuíram com escritas significativas, que oportunizaram a composição da presente coletânea de textos.

Tais textos, de certa forma, traduzem um momento especial de toda a trajetória histórica da Faculdade de Educação, que, desde sua criação, se preocupa, investe e se dedica à formação de professores, articulando teoria e prática, concepções e experiências.

Nós, da Coordenação de Licenciaturas (gestão 2007-2011), acrescentamos mais duas produções que também têm como propósito instigar o leitor a conhecer mais o papel dessa instituição na formação de professores, em cenário nacional.

No primeiro texto, apresentamos uma retomada histórica da reformulação curricular dos cursos de Licenciaturas, ocorrida na Universidade de forma concreta, entre 2004 e 2006. No segundo texto, publicamos, num gesto afetivo, a transcrição comentada de um documento histórico que, redigido há cerca de duas décadas, também retrata e evidencia a qualidade do compromisso do corpo docente da Fa-

culdade de Educação com as questões da formação de professores, particularmente no espaço curricular do estágio.

A coletânea de textos é finalizada com o documento aprovado pela Congregação da Faculdade no final de 2008, que expressa a política de estágios da Faculdade de Educação da Unicamp.

Com isso, queremos retratar não o consenso, mas, sim, a pluralidade, a tensão produtiva e os efeitos produzidos nas dinâmicas, sempre instigantes, das relações institucionais e pedagógicas no contexto das Licenciaturas. De certa forma, uma ação entre amigos, tomando aqui o sentido da amizade de Nietzsche, que afirma que, no amigo, não devemos procurar uma adesão incondicional, mas uma incitação, um desafio para nos transformarmos. “Tratar-se-ia de sermos capazes de viver uma amizade cheia de contradições e tensões, que permitisse um determinado agonismo e que não pretendesse anular as diferenças.” (ORTEGA, 2000, p. 6).

Vivamos, pois, esse agonismo!

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP – PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS

*Maria Inês Petrucci Rosa
Dirce Djanira Pacheco e Zan*

Primeiras considerações

Pretendemos neste trabalho apresentar, a partir de um contexto histórico, princípios, decisões e políticas que vêm sendo produzidos pela Faculdade de Educação em relação aos currículos de Licenciaturas da Unicamp desde as últimas reformulações curriculares, ocorridas em 2005 e 2006.

A partir da LDB 9394/96, acalentou-se um novo debate sobre formação docente no Brasil. Essa mesma legislação, fruto de diferentes interesses e de embates históricos, trouxe mudanças significativas para a estrutura da Educação Básica no País. Foi a partir de então que presenciamos a municipalização do ensino, as políticas de ampliação da escolarização (escola integral, ampliação do ensino fundamental para nove anos), a reorganização da escola em ciclos, sem falar nas reformulações curriculares para todos os níveis de ensino. Não é objeto nosso, neste texto, nos atermos a cada uma dessas novas orientações, mas pretendemos tê-las como ponto de partida, no sentido de compreender um dos maiores motivadores para repensar a formação dos professores que atuam nessa escola.

No caso específico da formação docente, diferentes dispositivos legais passaram a ser divulgados, exigindo uma maior carga didática para prática de ensino, estágios e integração de aspectos práticos e teóricos da formação dos professores. Particularmente para os cursos de Licenciatura, foram divulgadas novas diretrizes curriculares que orientassem a formação desse profissional.

Tradicionalmente, a formação dos professores em cursos de Licenciatura foi marcada pelo “modelo da racionalidade técnica” (PEREIRA, 1999), ou seja, havia uma ênfase maior nas disciplinas específicas do campo disciplinar no qual o futuro profissional iria atuar e uma complementação com disciplinas do campo pedagógico. Nesta concepção, presente na orientação dos cursos de formação de professores

no País desde os anos 1930, o estágio é visto como um momento de aplicação dos conhecimentos científicos e das habilidades pedagógicas adquiridas ao longo do curso de graduação.

Este é um modelo que tem sido duramente criticado, em função da separação que promove entre teoria e prática; da prioridade dada à formação teórica; da concepção de prática apresentada aos estudantes, como espaço de aplicação; e da noção de que o bom professor é aquele que detém um bom domínio do conhecimento específico que irá lecionar. No entanto, é possível constatar como tal concepção está arraigada na cultura de formação docente no nosso país.

Em contraposição a essa orientação mais tradicional, outro modelo de formação se configura: o da “racionalidade prática”, no qual o professor passa a ser visto como sujeito autônomo, criativo e inventivo de sua prática. Nesta concepção, a prática é compreendida como espaço de criação e reflexão, em que são gerados e modificados conhecimentos (ROSA, 2004).

Ainda outro modelo, segundo Pereira (1999), tem se constituído e parece ter orientado as atuais políticas de formação no Brasil. Nele, a prática é compreendida como eixo da preparação profissional, que deve aparecer desde o início do curso, e de onde surgirão as questões, as “situações-limites” (FREIRE, 1987, p.91), que nortearão as aulas teóricas, numa articulação entre teoria e prática e entre os diferentes conhecimentos disciplinares que compõem a formação docente.

Ao mesmo tempo em que tais documentos são divulgados, dados são apresentados pelo governo federal, apresentando um quadro de falta de professores para diferentes disciplinas da Educação Básica (BRASIL, 2007)¹. Esse fato pode reforçar a preocupação de Pereira (1999), que aponta para o risco de que tais orientações mais recentes para a formação docente levem a um alijamento da formação, compreendendo a prática como formação em serviço e revelando desprezo pela formação teórica. São riscos da improvisação, do aligeiramento e da falta de regulamentação.

Neste contexto de mudanças e de novas orientações nos debates acerca da formação docente, a Unicamp tem vivido, desde a década de 1980, um processo importante e instigante de busca da construção de um outro modelo de formação docente, conforme documento que apresentaremos no capítulo seguinte. Portanto, não foi apenas pela motivação legal, a partir de novos dispositivos e orientações divulgadas pelo Ministério da Educação, que as reformas curriculares das Licenciaturas ocorreram, mas foram elas que deram força para que tais orientações se fortalecessem no interior da Universidade.

¹ Em especial, nos referimos ao documento “Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”, produzido pela Comissão Especial do MEC, instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), e divulgado em maio de 2007.

As Licenciaturas na Unicamp

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 anunciavam um novo tempo para as Licenciaturas na Universidade.

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

Não obstante, tal criação não significou o apagamento das peculiaridades fundamentais da Comissão de Licenciaturas da Faculdade de Educação, mas, sim, reforçou a emergência, para ela, de atribuições e características também bastante importantes para a articulação dos encaminhamentos relacionados aos cursos de Licenciaturas.

O papel fundamental da Comissão de Licenciaturas (CL), segundo o Regimento Interno da FE (DOE 21/12/2004), é o de subsidiar a Congregação da FE nos assuntos relacionados às Licenciaturas da Universidade. Além disso, a CL faz a gestão e a supervisão das atividades curriculares das Licenciaturas ministradas pela FE, bem como elabora, em parceria com as unidades corresponsáveis, os respectivos projetos pedagógicos e curriculares dos cursos. Para isso, concebendo-se o currículo como espaço de integração, o exercício de suas atribuições e competências torna-se muito mais promissor, na medida em que a CL tem, em sua composição, membros externos, representantes de institutos e faculdades que compartilham responsabilidades com a FE em cursos de Licenciatura.

A Unicamp tem, hoje, 19 cursos de Licenciatura em funcionamento:

- Licenciatura em Letras (diurno)
- Licenciatura em Letras (noturno)
- Licenciatura em Matemática (diurno)
- Licenciatura em Matemática (noturno)
- Licenciatura em Física (diurno)
- Licenciatura em Química (diurno)
- Licenciatura integrada em Física e Química (noturno)

- Licenciatura em Biologia (noturno)
- Licenciatura em Biologia (diurno)
- Licenciatura em Filosofia (diurno)
- Licenciatura em Enfermagem (diurno)
- Licenciatura em História (diurno)
- Licenciatura em Ciências Sociais (noturno)
- Licenciatura em Ciências Sociais (diurno)
- Licenciatura em Geografia (noturno)
- Licenciatura em Dança (diurno)
- Licenciatura em Artes (diurno)
- Licenciatura em Educação Física (diurno)
- Licenciatura em Educação Física (noturno)

Até então, esses cursos de Licenciatura – a maioria deles modalidades dos respectivos bacharelados – eram desenvolvidos por meio de currículos configurados por blocos densos e extensos de conteúdo teórico-científico específico de cada campo disciplinar e uma complementação pedagógica que competia à Faculdade de Educação, incluindo os estágios supervisionados.

Como já mencionamos, reformulações deflagradas em todo o território nacional nos programas de Licenciaturas, a partir da publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores* (2001) e de outros documentos afins do CNE, favoreceram a consolidação de projetos, na Unicamp, com o propósito de dissolver esse tipo de percurso curricular, conhecido até então como “modelo 3+1”.

No início de 2004, com a criação da Subcomissão Permanente de Formação de Professores na Unicamp, presidida pelos docentes da FE, prof. Dr. Antonio Carlos R. Amorim e profa. Dra. Lilian Martin da Silva, a relação desta Faculdade com as demais unidades foi se reconfigurando também no espaço institucional representado pela Comissão de Licenciaturas. Em junho de 2004, a Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão do Consu aprovou o pedido de responsabilidade pelas Licenciaturas dos seguintes institutos: Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Instituto de Artes (IA), Instituto de Física “Gleb Wataghin” (IFGW), Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (Imecc) e Instituto de Química (IQ). A assunção dessa responsabilidade se deu, em todos os casos, com a efetivação da parceria acadêmica com a Faculdade de Educação.

A figura da parceria acadêmica no Regimento Geral da Universidade, a princípio, foi bastante controversa e geradora de vários debates e discussões,

tanto no interior da CL como na subCCG. No entanto, a congregação da FE posicionou-se desde o início (Of.FE no. 77/2004), esclarecendo como se daria essa parceria em relação às Licenciaturas, rompendo com a possibilidade de estabelecer um discurso no qual esta Faculdade pudesse ser considerada como uma unidade de serviço.

Do Ofício FE 77/2004, recuperamos o seguinte extrato:

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.

E é nesses moldes que o trabalho da Comissão de Licenciaturas tem sido pautado desde o início de 2004. Todas as ações, os debates e as articulações feitas até o presente, no que se refere aos processos de reformulação curricular em curso na Universidade foram balizados pela CL e, em especial, pela Coordenação de Licenciaturas, segundo os princípios colocados pela Congregação da FE para efetivação da parceria acadêmica.

Nesse contexto, todos os projetos de reformulação curricular de Licenciaturas foram apresentados à FE e debatidos na CL, que elaborou pareceres de apreciação da forma como a parceria acadêmica está definida nesses projetos e os encaminhou à Congregação, que, por sua vez, os encaminhou para os respectivos Institutos.

É importantíssimo notar que todos os projetos de reformulação curricular foram discutidos, desde seu início, com a participação dos representantes da Faculdade nas respectivas Comissões de Graduação (CG) nos Institutos e Faculdades. Tais representantes marcam, com as suas presenças na CL, o vínculo institucional firmado em toda a concepção dos projetos, levantando questões, firmando posições, partilhando dilemas. Vale a pena também notar que todas as sessões de apresentação de projetos na CL ocorreram com convite aberto à FE e contaram com a presença não apenas dos coordenadores de graduação dos cursos envolvidos, mas também do(s) docente(s) representante(s) da FE, nas respectivas CG.

Cabe aqui também lembrar que, com a reconfiguração das responsabilidades sobre os cursos, a Comissão de Licenciaturas, de acordo com a Deliberação CONSU A 36/2003, passou a ter a seguinte composição:

Artigo 5º - Para coordenar as atividades de responsabilidade da FE nos cursos de Licenciatura da Unicamp, nos moldes do Artigo 3º da Deliberação CEPE-A-Nº 01-93, será formada na FE uma Comissão de Licenciaturas, com a seguinte composição:

- I. o Coordenador e o Coordenador Associado das Licenciaturas na FE;
- II. todos os docentes da Faculdade de Educação que exercem a função de representante nas Comissões de Graduação dos Institutos e Faculdades que mantêm Licenciaturas;
- III. 01 (um) representante de cada curso de Licenciatura administrado nos termos do § 3º do Artigo 1º.²
- IV. representação dos discentes matriculados nos Cursos de Licenciatura, correspondendo, no máximo, a 1/5 (um quinto) do total dos membros.

Ainda para uma compreensão mais clara das modificações, expomos, a seguir, no Quadro 1, a composição da CL até o início de 2004 e a forma como foi organizada a partir de então:

2 O referido parágrafo do artigo 3º diz: “Para os Cursos de Licenciatura que estão sob responsabilidade da Faculdade de Educação, a Coordenação será exercida pela Comissão de Licenciaturas da Faculdade de Educação definida no Artigo 5º desta Deliberação”.

Quadro 1 – Composição da CL até início de 2004 e sua composição atual

COMPOSIÇÃO ANTERIOR DA CL	COMPOSIÇÃO ATUAL DA CL
Coordenação Coordenação Associada	Coordenação Coordenação Associada
Representantes dos departamentos da FE (³ Deme, Decisae, Dase, Depe, Defhe)	Todos os representantes da FE, membros das CG das unidades que mantêm cursos de Licenciatura (13 membros – docentes da FE)
Representantes externos dos institutos e faculdades que mantêm cursos de Licenciatura (modalidade bacharelado ou não) (IFGW, IQ, IMECC, IEL, IFCH, IA, ⁴ IG, ⁵ IB, ⁶ FCM)	Representantes externos de institutos e faculdades que mantêm cursos de Licenciatura, cuja responsabilidade é da FE (IFGW, IQ, IB, FCM, ⁷ FEF – responsabilidade compartilhada ou corresponsabilidade)
1 representante discente	2 representantes discentes
20 membros	22 membros

É possível depreender, na leitura do Quadro 1, que, com a atual composição da Comissão de Licenciaturas, saímos de uma situação que contava com 5 membros da CL, docentes da FE, para um novo cenário, no qual participam 13 membros da CL, docentes da FE.

Essa mudança teve uma repercussão bastante positiva nos trabalhos da Comissão, pois a circulação das discussões parece ter sido facilitada pelo aumento do número de colegas participantes da FE que vivenciavam os debates, as questões e os dilemas de forma coletiva dentro desse colegiado. A Coordenação de Licenciaturas, neste período, tem procurado sempre garantir a presença de todos os departamentos da Faculdade. Para isso, faz sugestões aos departamentos e acolhe sinalizações por parte de colegas interessados pelas Licenciaturas.

3 Respectivamente: Departamento de Metodologia de Ensino, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, Departamento de Administração e Supervisão Escolar, Departamento de Psicologia Educacional, Departamento de Filosofia e História da Educação. São nomes antigos dos departamentos.

4 Instituto de Geociências.

5 Instituto de Biologia.

6 Faculdade de Ciências Médicas.

7 Faculdade de Educação Física.

Curriculos antigos, currículos novos, questões de gestão...

Neste período bastante intenso, no qual a CL ocupa um dos lugares de articulação no debate a respeito da reformulação curricular dos cursos de Licenciatura da Universidade, todas as tramitações de consulta aos departamentos e às instâncias externas (tais como CG, subCCG, entre outras) têm sido devidamente documentadas. Vale a pena notar que, nesse período, esta Coordenação, como porta-voz da Comissão, produziu cerca de 40 documentos na forma de ofícios. Além disso, procurou também sempre fazer contatos presenciais, reuniões, conversas e visitas aos departamentos, para apresentação de demandas, participação em discussões e articulação nos encaminhamentos.

Como resultado desses processos, duas propostas de base foram aprovadas na Congregação da FE, em agosto de 2004, após discussão nos departamentos e na própria CL. Tais propostas de atividades curriculares representam as formas de inserção da FE, nos moldes da parceria acadêmica ou da responsabilidade compartilhada, nos cursos de Licenciatura que estão em processo de reformulação.

Quadro 2 – Propostas de base – 2004

Primeira Proposta da FE para negociação na configuração da parceria com Institutos e tos e Faculdades: para os cursos de Química, Física, integrado em Química e Física, Dança, Artes, Ed. Física, Biologia e demais cursos ainda em fase de elaboração de projetos:		Proposta aprovada pela Congregação da FE, voltada prioritariamente para cursos da área de Ciências Humanas: para os cursos de História, Filosofia, Ciências Sociais e Letras, cujos currículos estão organizados ao redor da ideia de flexibilização:
Participação no campo de disciplinas obrigatórias, no qual o aluno deverá cursar obrigatoriamente 18 créditos, sendo as disciplinas “Escola e Cultura”, “Psicologia e Educação”, “Políticas Públicas: Estr. e Func. da Educação Brasileira”.	X	Participação no campo de disciplinas obrigatórias optativas, no qual o aluno deverá cursar obrigatoriamente 18 créditos, entre as disciplinas “Escola e Cultura”, “Psicologia e Educação”, “Filosofia e História da Educação”, “Tópicos Especiais em Ciências Sociais”, “Políticas Públicas: Estr. e Func. da Educação Brasileira”.
Participação no campo de disciplinas eletivas.	X	Participação no campo de disciplinas eletivas.
Participação nas atividades de estágio, com 210 horas integradas ao projeto de estágio da FE.	X	Participação nas atividades de estágio, com 210 horas integradas ao projeto de estágio da FE.

Além dessas formas de participação descritas no Quadro 2, nos processos de discussão sobre a reformulação curricular surgiram também projetos aprovados nas Comissões de Graduação e na CL, que estabelecem um vínculo diferenciado entre a FE e unidades como IQ, IFGW, IMECC, IB e FCM. Tal vínculo é expresso na proposição de criação de novas disciplinas, relacionadas, na maior parte, com as especificidades do ensino dos campos disciplinares específicos. Essas disciplinas representam um acréscimo na participação da FE nas referidas Licenciaturas, pois, além da proposta de base aprovada em agosto de 2004, haverá também o oferecimento das atividades elencadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Proposta de novas disciplinas

Curso	Disciplinas a serem oferecidas ou compartilhadas com a FE, pelas áreas específicas das respectivas Licenciaturas:
Licenciatura Integrada em Química e Física	- Problemas de Ensino de Química e Física (EL 136); - Seminários Integrados de Atividades Científicas (em criação)
Licenciaturas em Física e Matemática	- Seminários da Profissão (disciplina do IFGW, que será compartilhada também com a FE e o IMECC); - Educação Matemática Escolar I e II; - Conhecimento em Física Escolar I e II - Práticas Pedagógicas em Física e Matemática
Licenciatura em Enfermagem	- Práticas Educativas em Saúde; - Estágio Supervisionado para Enfermagem
Licenciatura diurna em Química	- Projetos Integrados de Ensino de Química (QL 701 – disciplina do Instituto compartilhada com a FE)
Licenciatura em Biologia	- Participação nas 400 horas de estágio, por conta das duas modalidades do curso: Ciências e Biologia
Licenciatura noturna em Física	- Projetos Integrados de Ensino de Física (FL 701 - disciplina do Instituto compartilhada com a FE)

Este cenário, que expressa a participação da FE nas Licenciaturas da Universidade, sinaliza a extrema relevância que a gestão de currículo assume. Mais uma situação nova para as Licenciaturas na FE começa a delinear-se: a proposta de oferecimento de disciplinas eletivas. Até então, os currículos de Licenciatura (com exceção da Enfermagem) não contavam com esse tipo de atividade oferecida pela FE. Isso significa que a próxima Coordenação de Licenciaturas terá pela frente o desafio de criar formas de gestão bastante afinadas e em sintonia com os departamentos, a

fim de garantir um leque de eletivas para suprir as demandas das Licenciaturas, em diferentes semestres. Essa Coordenação já sugeriu uma discussão nos departamentos, para instalar uma política de integração dos cursos de formação de professores, na FE, via atividades disciplinares. Assim, disciplinas oferecidas para os cursos de Pedagogia poderão ser, gradativamente, cada vez mais frequentadas por alunos de Licenciatura. Essa é uma discussão que precisa ter continuidade para que se incrementem as garantias de implementação dessa política de integração.

Mais do que examinar as grades curriculares construídas, propostas e discutidas, é muito importante notar que os novos currículos de Licenciatura dialogam com os seguintes aspectos:

1. A identificação ou a diferenciação entre bacharelado e Licenciatura depende do perfil do profissional a ser formado. Na área tecnológica, a diferenciação parece ser mais nítida, enquanto, nas humanas, há uma intensa sobreposição entre o bacharel e o licenciado em formação.
2. A presença do campo da Educação se dá, na maioria das vezes, a partir do segundo semestre dos cursos. Em alguns poucos casos, já no primeiro semestre, como é o caso do projeto das Licenciaturas em Biologia, por exemplo. As disciplinas de caráter teórico-prático aparecem sempre antes da experiência do estágio, que, pelas próprias DCNFP (2001), deve obrigatoriamente ocorrer na segunda metade do curso.
3. A concepção dos projetos sempre se deu, num primeiro momento, com a participação do representante da FE na Comissão de Graduação do curso, e depois, no contato com a Comissão de Licenciaturas. Esse movimento marca a possibilidade de aflorar particularidades nos projetos, a partir da qualidade do diálogo que a FE estabelece, há décadas, com as unidades na Universidade. Importante também notar que a(s) proposta(s) de base da FE está(estão) sendo contemplada(s) em todos os projetos, porém entendida(s) como um mínimo para participação, mínimo esse que pode ser desdobrado.
4. A FE vem sendo vista, em todo esse processo, como um espaço especial de contato com as experiências de estágio, tão importantes e tão caras, agora, para todas as unidades envolvidas com cursos de Licenciatura na Universidade.

Estágios curriculares – espaços diferenciados de formação

Durante todo o ano de 2008, a Comissão de Estágios, presidida pelas profas. Dirce Zan e Maria Márcia Sigrist Malavazzi, coordenou os trabalhos e as discussões acerca da formulação da política de estágios curriculares da Faculdade de Educação para os cursos de formação de professores.

Num debate intenso, em que o consenso não foi condição para a consolidação da política, a Comissão de Estágios agregou as contribuições das Comissões de Licenciaturas e de Pedagogia, bem como dos seis departamentos da FE. Em dezembro de 2008, a Congregação da FE aprovou o documento “Para uma política de estágios da FE”, que está transcrito na sua íntegra no final desta obra.

Os princípios da política definem aspectos importantes da formação de professores, tais como a relação com a prática, a integração de saberes e a pluralidade de possibilidades de trabalho coletivo no campo da Educação. Uma das principais características do documento aponta para a possibilidade de diferentes trabalhos de formação serem desenvolvidos como projetos temáticos norteadores das experiências de estágio nas Licenciaturas, incluindo a Pedagogia.

Dessa forma, os licenciandos passam por uma etapa de pré-matrícula aos estágios, para que possam escolher em qual projeto temático de estágio farão sua matrícula, tanto no Estágio Supervisionado I como no Estágio Supervisionado II. As ementas de tais projetos são, para isso, disponibilizadas com antecedência pelos departamentos e publicadas no *site* da Faculdade de Educação, permitindo aos professores em formação inicial que façam suas escolhas nessa etapa de seu percurso curricular.

A política de estágio da FE, aprovada no final de 2008 e implementada a partir de 2009, encontra-se, no momento, em fase de avaliação. A Comissão de Estágios produziu um instrumento de avaliação que vem sendo aplicado nas turmas de estagiários que trabalham nessa perspectiva de projetos temáticos. Resultados dessa avaliação serão discutidos posteriormente, em outro capítulo.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS DE ENSINO E PRINCÍPIOS INTEGRADORES – exposição de documento histórico da coordenação de Licenciaturas

Por ocasião do início dos trabalhos da Comissão de Estágios, no início de 2008, ao pesquisar os arquivos da Coordenação de Licenciaturas em busca de documentos que fundamentassem, do ponto de vista histórico, a discussão sobre formação de professores na Faculdade de Educação, encontramos um documento relativo aos estágios das Licenciaturas, mais precisamente, às práticas de ensino.

Esse documento, além do valor afetivo, carrega em si também um valor institucional importante, na medida em que revela o compromisso, o empenho e a clareza de princípios dos formadores de professores da Faculdade de Educação. Na época, os estágios, como práticas de ensino, eram trabalhados isoladamente em cada curso de Licenciatura. O documento revela princípios integradores com a prática e também entre diferentes campos de conhecimento.

Por isso, a seguir, apresentamos a íntegra desse documento, encontrado em papel datilografado, amarelado pela ação do tempo. E, ao trazer seu registro para esta publicação, esperamos preservá-lo na memória e na história. Nesse contexto, é importante afirmar que é um documento datado, no qual as posições de seus autores são marcadas pelo cenário histórico da instituição no início da década de 1990.

Mencionamos nele a participação de colegas docentes que ainda estão em regime de trabalho na Universidade e de outros que, por diferentes motivos, não estão mais entre nós. Dentre eles, destacamos a memória do prof. Hilário Fracalanza, que, em vida, sempre esteve na luta pela valorização da educação pública e pela melhoria dos programas de formação de professores.

O texto apresentado a seguir é a transcrição do referido documento:

Coletânea de textos a respeito dos estágios nas Licenciaturas da FE Unicamp

Esta coletânea de textos tem a finalidade de situar os leitores na forma como são desenvolvidos os estágios nas diferentes Licenciaturas da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Desde o ano de 1994 os diferentes Cursos de Licenciatura são separados de acordo com suas especificidades, isto é, disciplinas pedagógicas iniciais. Também são voltados para a formação de professores das diversas matérias específicas do 1º e 2º graus.

As práticas de ensino das diferentes Licenciaturas têm como pré-requisito quatro disciplinas: Educação e Sociedade, Psicologia da Adolescência, Psicologia da Aprendizagem, Didática Aplicada ao Ensino, e tanto as Didáticas quanto as Práticas de Ensino são ministradas por professores da área específica, que interagem com o Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação.

Devido a esta característica e à especificidade de cada licenciatura, não existe um modelo uniforme de estágio na Faculdade de Educação. Assim, esta coletânea representa as diferentes experiências que os professores vêm desenvolvendo ao longo dos trabalhos com as escolas públicas de 1º e 2º graus, em função tanto da análise dos principais problemas detectados nesses níveis de escolaridade quanto da especificidade de cada uma das duas áreas de conhecimento com que trabalham.

A oportunidade de apresentar, na forma de textos, os resultados dos trabalhos no 1º Encontro Nacional sobre Estágios Curriculares justifica-se pela perspectiva de, posteriormente, serem rediscutidos à luz das principais conclusões geradas pelo encontro.

Hilário Fracalanza
Márcia Regina F. de Brito
Coord. de Licenciaturas

Texto 1: Prática de Ensino de Biologia

Uma proposta de articulação entre o Instituto de Biologia, a Faculdade de Educação e a Escola de 2º Grau

Ana Maria Faccioli de Camargo
Dorotéia Cuevas Fracalanza

I. Introdução

Os Estágios Supervisionados de Prática de Ensino, nos cursos superiores de Licenciatura, estão pautados num ideário cujas raízes se inserem na prática de Ensino realizada nos conhecidos Códigos de Aplicação, que marcaram época na história da educação brasileira durante as décadas de 1940 e 50. E, antes deles ainda, na Prática de Ensino realizada pelos normalistas para alunos das Escolas Primárias anexas às tradicionais Escolas Normais. No ano de 1962, quando a Prática de Ensino, por força legal, passou a ser realizada na forma de Estágios Supervisionados em Escolas da Comunidade, o ideário anteriormente existente foi quase que integralmente reforçado, ignorando-se, pois, as mudanças que forçosamente adviriam das novas condições de sua realização. (1)

Um aspecto importante, evocado pela legislação, que justificou a passagem dos estágios dos Colégios de Aplicação para as Escolas da Comunidade, foi a necessidade de vincular as escolas formadoras dos professores às escolas da rede comum, onde esses professores iriam futuramente lecionar. Os Estágios Supervisionados seriam a via através da qual se promoveria a pretendida integração. Os Estágios seriam um elo de comunicação entre as escolas de nível médio e aquelas de nível superior. Por um lado, deveriam permitir ao ensino superior conhecer mais de perto os problemas educacionais existentes nos níveis de ensino anteriores. Por outro lado deveriam possibilitar à escola de ensino médio a atualização em relação aos conhecimentos específicos e pedagógicos produzidos no nível superior, conhecimentos esses que poderiam servir como fonte de melhoria e renovação do ensino nela praticado.

Contudo, esse ideal de integração, por motivos que extrapolam o âmbito específico dos Estágios de Prática de Ensino, embora tenha sido sempre apontado como de fundamental importância para o ensino em todos os níveis e embora seja perseguido insistentemente, não vem sendo atingido.

Mas não é só através dos Estágios de Prática que se procura vincular as escolas de 1º e 2º graus às de 3º grau: outros caminhos têm sido buscados, na tentativa de aproximá-las. Um exemplo disso ocorreu na Unicamp em 1985 e 1986, quando esta, em convênio firmado com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ofereceu cursos de atualização para professores das escolas de 1º e 2º graus da rede oficial de ensino da região de Campinas. Um desses cursos, sob o título de “Fundamentos de Microbiologia para Professor III”, foi elaborado e ministrado por professores do Departamento de Microbiologia e Imunologia do Instituto de Biologia e contou com a colaboração de professores do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação. Tal curso

foi elaborado na perspectiva de oferecer aos professores participantes uma forma de levar aos seus alunos do 2º grau os conhecimentos microbiológicos básicos para a compreensão da importância da Microbiologia desde seu surgimento até os dias atuais, tanto em termos da produção científica mais específica, como também em termos das implicações que o conhecimento microbiológico tem no dia a dia de cada um de nós.

Esse curso, conforme será visto, acabou sendo adaptado aos Estágios Supervisionados de Prática de Ensino de Biologia, servindo de inspiração para a elaboração do curso “Fundamentos de Microbiologia para alunos do 2º grau”, desenvolvido pelos alunos estagiários no 1º semestre e aplicado no 2º semestre de 1986, para alunos da Escola Estadual de 2º grau “Professor Aníbal de Freitas”.

Cabe ainda ressaltar ser esta a primeira vez que o Instituto de Biologia e a Faculdade de Educação desenvolvem um trabalho conjunto voltado para o 2º grau. Os desdobramentos dessa experiência no nível da Universidade e também da Escola de 2º grau e a perspectiva de continuidade e ampliação de trabalhos como este justificam esta publicação que, além de uma descrição sumária dos trabalhos realizados, apresentará também uma análise crítica dos mesmos do ponto de vista da busca de integração entre a Universidade e as Escolas da Comunidade. Tal integração, conforme já foi mencionado, coloca-se como um dos principais objetivos a serem atingidos, tanto no curso ministrado aos professores da rede como nos trabalhos de estágio supervisionado na escola de 2º grau do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

II - Curso “Fundamentos de Microbiologia para Professor III”

Na perspectiva de cumprir o objetivo de integração entre a Universidade e a Escola de 2º grau, o curso sobre Fundamentos de Microbiologia para Professor III procurou atender dois aspectos básicos: a atualização dos professores quanto ao conhecimento de Microbiologia mais recente produzido e a apresentação de formas simplificadas pelos professores do conhecimento microbiológico mais fundamental aos alunos da escola de 2º grau. Assim, ao lado de aulas realizadas com recursos e técnicas mais sofisticados, o curso apresentou também aulas utilizando técnicas e materiais simplificados, adaptados às condições comumente encontradas nas escolas de 2º grau, sobretudo no que diz respeito aos recursos nelas existentes. Supunha-se que, desse modo, fosse possível satisfazer aos professores também no sentido de ampliar seus conhecimentos sobre Microbiologia nas escolas.

O planejamento do curso foi realizado sem que se conhecesse a clientela à qual ele se destinava. Isso, em virtude da forma pela qual foram feitas as inscrições dos professores. Entendendo esse desconhecimento como um problema para o planejamento e o desenvolvimento do curso, elaborou-se um teste de sondagem para esclarecer alguns aspectos, tais como: quem era o professor que procurava o curso; por que escolhera o curso de Microbiologia; qual a relação da Microbiologia com seu trabalho no magistério ou fora dele.

Esse teste, aplicado na primeira aula, permitiu conhecer as características dos professores e das escolas onde estes lecionavam – mais especificamente, do ensaio de Microbiologia nessas

escolas. Devido ao momento em que ele pôde ser aplicado, seus resultados não chegaram a influenciar o curso, que nessa altura já se iniciava. Contudo, tem-se agora um instrumento já testado e reformulado que poderá ser aplicado em situações futuras, de modo a obter informações que possam ser consideradas no planejamento dos cursos a serem oferecidos pela Universidade. A sondagem da clientela pode contribuir em muito para que os cursos de atualização venham a atender melhor às necessidades e aos interesses dos professores da escola de 1º e 2º graus. A inclusão dessa etapa é mais um passo na direção da pretendida integração entre a Universidade e a Escola.

O conteúdo desenvolvido através de aulas teóricas e práticas constou basicamente de quatro etapas: a primeira procurou colocar os professores em contato com o mundo dos micro-organismos, salientando, principalmente, a existência dos mesmos; a segunda permitiu aos professores acompanhar o crescimento e a morte de micro-organismos cultivados em diferentes meios; a terceira tratou da ação do homem sobre os micro-organismos, destacando o papel de algumas técnicas de esterilização e desinfecção; a quarta e última abordou as relações entre o homem e os micro-organismos, tanto os patogênicos como os não patogênicos. Este conteúdo foi organizado e apresentado em dois cadernos, um com os textos a serem seguidos nas aulas práticas.

A avaliação do curso foi realizada de forma contínua, através da aplicação de um instrumento padrão de avaliação, preenchido pelos professores ao final de cada aula teórica e prática. A organização das questões de avaliação se fez em função de três aspectos básicos: a relação entre o conteúdo desenvolvido e os professores; a relação entre esse conteúdo e a escola de 1º e 2º graus; os procedimentos adotados nas aulas.

Os resultados indicaram que os professores conheciam a maior parte do conteúdo abordado nas aulas; que o consideravam viável de ser desenvolvido nas escolas de 1º e 2º graus, com exceção da parte prática, para a qual, segundo os professores, só 50% das escolas teriam as condições necessárias; que tais conteúdos não vinham sendo usualmente desenvolvidos nas escolas em que lecionavam.

Tais resultados levantam algumas dúvidas cujo esclarecimento deverá não só reorientar os cursos de atualização para professores como também esclarecer aspectos do ensino que se faz nas escolas. Por exemplo, deveriam esses cursos visar ao aprofundamento teórico e à transmissão de novos conhecimentos no campo tratado ou preocupar-se com a relevância dos conhecimentos básicos e com as formas de veiculá-los nas escolas? Ou deveriam visar a ambas as coisas? Teriam as aulas práticas o propósito de iniciar os professores em técnicas mais sofisticadas de Microbiologia ou apresentar ao professor aulas possíveis de serem desenvolvidas nas escolas de 1º e 2º graus? Ou ambas as coisas? No caso de ocorrerem ambas as abordagens, em que proporção elas deveriam ser propostas?

Tais considerações mostram como é grande a distância a ser percorrida na perspectiva de uma integração entre a Universidade e as escolas de 1º e 2º graus através de cursos como esses. No mínimo, fica a certeza da necessidade de criação de espaços de discussão com os professores, não apenas durante, mas também antes e após cada curso ministrado.

Sem dúvida, cursos como esses, preparados pelos professores da Universidade para os professores da Escola de 1º e 2º graus, sem que estes tenham qualquer participação na sua ela-

boração, limitam em grande parte a pretendida integração, uma vez que não levam em conta seus reais interesses e necessidades. A dinâmica que então se estabelece entre o 1º, o 2º e o 3º graus resulta num fluxo unidirecional: o 3º grau, supondo conhecer os interesses e as necessidades da escola de 1º e 2º graus, oferece, na forma de cursos, sua contribuição. A escola de 1º e 2º graus se reduz, nesse processo, ao papel de reprodutora do conhecimento assim veiculado.

Essa limitação, contudo, não significa que esse trabalho não seja importante. Sem dúvida, ele o é, tanto para a Universidade como para a escola de 1º e 2º graus. Principalmente se, a partir dele, perseguindo a ideia de integração, for possível atenuar o desequilíbrio entre as relações da Universidade com a escola de 1º e 2º graus, criando um espaço maior e um tipo diferente de participação desta última no processo. A meta seria transformar o fluxo, hoje unidirecional, num ciclo de interação.

Apesar de todas essas limitações e talvez mesmo por causa delas, o curso “Fundamentos de Microbiologia para Professor III” passou a constituir-se numa experiência ímpar e muito interessante em seus possíveis desdobramentos. Suas características sugeriram que ele pudesse ser utilizado na Prática de Ensino para efeito dos Estágios Supervisionados em escolas da rede pública de ensino. Esta representa uma outra forma de levar à escola conhecimentos microbiológicos básicos e nela testar a viabilidade de sua divulgação. Além do quê, representa também uma oportunidade mais concreta de avaliação da adequação, à escola de 2º grau, das aulas programadas nesse curso. Estas, ao serem ministradas pelos estagiários, podem ser acompanhadas diretamente pelos professores que supervisionam os estágios, permitindo-se assim uma análise melhor do trabalho e a correção de suas eventuais falhas.

Tida, pois, como altamente positiva, a proposta foi apresentada aos alunos de Prática de Ensino de Biologia. Quatro alunas aceitaram e desenvolveram o trabalho durante o ano de 1986. Este resultou num curso, “Fundamentos de Microbiologia para Alunos do 2º grau”, oferecido no segundo semestre desse ano aos alunos da EESG “Professor Aníbal de Freitas”, em Campinas.

III - O Curso “Fundamentos de Microbiologia para alunos do 2º grau”

As circunstâncias nas quais se deu a produção do curso “Fundamentos de Microbiologia para Professor III” fizeram dele um material muito interessante de ser trabalhado nos Estágios de Prática de Ensino de Biologia que se fazem nas escolas. O fato de ter sido elaborado conjuntamente por professores do Instituto de Biologia e da Faculdade de Educação, aliado à preocupação com a viabilidade de ser reproduzido nas escolas, teve papel preponderante na proposta de sua utilização nas atividades de Prática de Ensino.

Embora a perspectiva de integração entre Universidade e Escola de 2º grau tenha estado sempre presente, ao desenvolver o trabalho visando às atividades de estágio na escola, outros objetivos, mais específicos, restritos e imediatos se colocaram em primeiro plano. Desta feita tornou-se importante levar o licenciado a uma reflexão sobre a importância de ensinar esse conteúdo microbiológico aos alunos do 2º grau e, a partir dessa reflexão, fazer uma seleção e organização dos tópicos mais relevantes a serem tratados na aula. Tornou-se importante também orientá-lo

na articulação entre o ensino teórico e prático, na decisão sobre as formas mais adequadas de proceder e na escolha dos recursos didáticos apropriados e possíveis de serem utilizados. Cumpriu-se também o objetivo de instrumentá-lo para proceder à avaliação de aprendizagem dos alunos.

O curso foi programado para ser ministrado uma vez por semana, ao longo de nove semanas, tendo cada aula uma parte teórica e uma prática, com duração total de cem minutos. Os quarenta alunos que, de início, manifestaram interesse pelo curso foram divididos em duas turmas, uma do 1º e outra do 2º ano do 2º grau.

O conteúdo foi ministrado através de aulas teóricas e práticas que procuraram mostrar a natureza como um grande laboratório da Biologia. No caso específico da Microbiologia, mostrar como ela, e particularmente o homem, se constituem em habitats para os micro-organismos. A partir daí, reconhecer as relações entre meio ambiente, homem e micro-organismos.

O curso se desenvolveu, basicamente, em três etapas. A primeira colocou o aluno em contato com o mundo dos micro-organismos e salientou a importância e a atuação destes. Como nos mostra a própria história da microbiologia, o primeiro problema técnico a ser enfrentado com relação aos micro-organismos é a sua visualização. Assim, após apresentar ao aluno o mundo dos seres infinitamente pequenos procedeu-se à sua orientação no uso e manuseio do microscópio, bem como na observação de diferentes tipos de célula. A seguir, procurou-se caracterizar e identificar morfológicamente os principais micro-organismos, utilizando diferentes técnicas de coloração e destacando a importância da morfologia para o conhecimento e o controle dos mesmos.

A segunda etapa permitiu aos alunos acompanhar o conhecimento e a morte dos micro-organismos, destacando suas necessidades nutricionais e os mecanismos de ação do homem sobre eles, através de diferentes técnicas de controle (esterilização, desinfecção e uso de antibióticos). As atividades dos alunos consistiram em semear bactérias e fungos em diferentes meios de cultura, observar a atividade metabólica desses micro-organismos e aplicar métodos físicos e químicos para sua eliminação.

A terceira chamou a atenção dos alunos para as relações entre o homem e os micro-organismos patogênicos e não procurou salientar a importância da microbiota normal e a atuação dos principais micro-organismos patogênicos ao homem.

De forma semelhante à que se fizera no curso “Fundamentos de Microbiologia para Professor III”, foram produzidos e distribuídos a cada aluno dois tipos de cadernos, um cujo conteúdo foi organizado para acompanhamento nas aulas teóricas e outro com roteiros a serem seguidos nas aulas práticas.

Também imitando o que se fizera no curso para professores, procedeu-se a uma avaliação de cada aula por parte dos alunos. Os resultados indicaram que os alunos não conheciam a maior parte do conteúdo tratado no curso; que consideraram esse conteúdo importante e relacionado com sua vida diária; que encontraram facilidade tanto para compreender o que se ensinava como para executar as atividades práticas propostas. O aspecto mais valorizado por eles foi a realização de atividades práticas de laboratório. Deve-se ressaltar que apenas uma aula prática foi demonstrativa. Nas demais, os alunos executaram todos os passos do experimento.

Apesar de se terem organizado os alunos em turmas especiais, fora de seu período letivo, e de as aulas práticas serem conduzidas simultaneamente por mais de uma estagiária, foi possível avaliar a viabilidade de aplicação do curso para alunos do 2º grau, nas condições encontradas na escola, aspecto que não pôde ser verificado no curso anteriormente ministrado aos professores na Unicamp. Este é, sem dúvida, um ponto muito importante, quando se pensa em criar, através de cursos como esse, unidades de ensino atualizadas, que os professores possam utilizar como formas alternativas para o ensino de biologia nas escolas.

Diante do sucesso obtido, a escola já se manifestou favorável à realização dos estágios em 1987. Sem dúvida, a continuidade do trabalho é da máxima importância, uma vez que há muitos problemas para os quais ainda não se encontrou solução. Destacam-se, entre outros: a necessidade de revisão do ideário existente sobre a prática de ensino; a relação entre ensino e pesquisa na formação do professor; a reflexão sobre a relação entre a Universidade e a Escola de 1º e 2º graus, em termos da produção e divulgação de conhecimento; a questão da competência da Universidade face à atualização do professor.

Tantas perguntas mostram, por si sós, a limitação do trabalho realizado. Mesmo assim, ele define uma forma possível de interação entre o Instituto de Biologia, produtor original do conhecimento biológico, e a Escola do 2º Grau, que reorganiza e ensina esse conhecimento, tendo como mediadora a Faculdade de Educação, que se preocupa com o ensino desse conhecimento. É mister reconhecer que os limites deste, face ao objetivo de integração inicialmente proposto, ainda são muito estreitos. Nele, o papel da escola se restringe ao campo de aplicação, devendo, pois, ser ampliado. Indiscutivelmente, o trabalho até então realizado já caminha bastante nesse sentido, ao articular, num mesmo projeto, as três unidades de ensino: o Instituto de Biologia, a Faculdade de Educação e a Escola de 2º Grau.

(1) FRACALANZA, Dorotéa Cuevas. A prática de Ensino nos Cursos Superiores de Licenciatura do Brasil. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, 1982.

Bibliografia

CAMARGO, Ana Maria F.; FRACALANZA, Dorotéa C.; FRACALANZA, Hilário. Relatório Técnico do Curso de Reciclagem para Professores de 1º e 2º Graus da Rede Oficial de Ensino "Fundamentos de Microbiologia para Professores III". Unicamp, 1986. 64 p. Mimeografado.

FRACALANZA, Dorotéa Cuevas. Colégio da Unicamp: Auxílio ou Obstáculo à Democratização do Ensino?. Educação & Sociedade, Campinas, n. 21, 1985. Cortez Editora.

FRACALANZA, Dorotéa Cuevas. A Prática de Ensino nos Cursos Superiores de Licenciaturas no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, 1982.

FRACALANZA, Dorotéa Cuevas. O Processo de Formação e Atualização dos Professores de Biologia. Cadernos de Ensino de Biologia – I, – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1985.

FRACALANZA, Dorotéa Cuevas; FRACALANZA, Hilário. Alternativas para Atualização de Professores. Cadernos de Ensino de Biologia – I – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas 1985.

Texto 2: Licenciatura em Ciências Sociais – a contribuição da pesquisa para a formação do futuro professor

Dulce Maria Pompêo de C. Leme

Eloísa M. Hofling

Jordão H. Nunes

Thomaz P. Leão

Em 1984, a implantação da lei 7044/82 autorizou o retorno da Sociologia, da Filosofia e da Psicologia no núcleo diversificado de áreas, uma vez que estas disciplinas estavam ausentes da grade curricular desde 1971.

Desde então, a situação se mostrou duplamente preocupante. Em primeiro lugar, porque temos a responsabilidade de atender às solicitações da comunidade escolar, orientando-a para enfrentar as dificuldades decorrentes da implantação da Sociologia no 2º grau. Em 2º lugar, porque temos também a tarefa de pensar na formação do futuro professor que ora se prepara na Universidade e que irá trabalhar em seu estágio diretamente com estas dificuldades. Quanto a este último aspecto, é interessante ressaltar que, em Didática e Prática de Ensino de Ciências Sociais, no curso de Licenciatura da UNICAMP, trabalhamos com estudantes que fazem diferentes opções de currículo, ou seja, optam pelas habilitações em Política, Antropologia, Sociologia ou Ciências Sociais (geral). Portanto, o fato de a disciplina existente no 2º grau ser “Sociologia” nos coloca frente a frente a algumas questões que, de certo modo, extrapolam a preocupação com a didática de Sociologia, propriamente dita.

Assim, antes mesmo de tratarmos das questões mais diretamente ligadas ao ensino de Sociologia, sentimos a importância de, no curso de Didática para o Ensino de Ciências Sociais, retomar com os estudantes – considerando-se que numa mesma classe há os que não optaram por Sociologia – aspectos relativos ao objeto de estudo; à metodologia das Ciências Sociais; à especificidade do conhecimento sociológico (obviamente sem fronteiras rígidas com outras Ciências Sociais), da teoria sociológica, com o intuito de fornecer o “pano de fundo” para, posteriormente, nas Práticas de Ensino I e II, tratarmos as questões mais diretamente ligadas ao ensino de Sociologia.

Isso porque entendemos que é na Metodologia de Ensino que se refletem as concepções que o professor tem em relação à sociedade, à disciplina que leciona, à educação, à escola, à aprendizagem, ao aluno, etc. Ou seja, as atitudes, os procedimentos didáticos do professor em sala de aula, o modo de ensinar determinado conteúdo, são resultantes das concepções, da posição que ele tem em relação a diferentes aspectos de sua vida profissional.

Consideramos sem sentido, por exemplo, formarmos um professor de Sociologia para o 2º grau, se ele não tiver razoavelmente claro, para si próprio, qual a importância de se ensinar Sociologia, qual o papel que pode ter na formação do estudante a disciplina que desenvolve. Ainda é difícil esperar resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem de um profissional que não tem clareza quanto ao objeto de estudo, quanto às abordagens metodológicas da sua área.

Após trabalharmos estas questões no curso de Didática, restam-nos as demais interrogações, relacionadas, principalmente, aos objetivos, ao conteúdo e ao material didático a ser utilizado na docência de Sociologia no 2º grau.

Para responder a estas questões, foi iniciado, no curso de Prática de Ensino -1984, um estudo exploratório nas escolas da rede estadual de ensino, em Campinas, que adotaram a Sociologia (num total de 7), para melhor conhecermos as experiências desenvolvidas pelos responsáveis pela disciplina, as suas necessidades, expectativas e propostas de trabalho desenvolvidas.

Os contatos com esses professores demonstraram que a grande maioria se mostrava despreparada diante da volta da Sociologia, não possuindo eles, muitas vezes, um programa real e nenhum material de trabalho sistematizado, trabalhando, durante o ano letivo de 1984, sem objetivos definidos. Assim, cada um regia à sua maneira, sendo pequeno o número de professores que se mostraram criativos na busca de formas de trabalho mais adequadas à realidade escolar e à realidade dos alunos.

Como decorrência de uma preocupação cada vez maior com o problema, procuramos conhecer a questão num universo mais amplo, ou seja, através de diferentes relatos de experiências resultantes de encontros de professores em nível estadual. Assim, pudemos verificar que, no geral, a situação não se modificava, pois as preocupações básicas dos professores das várias regiões de São Paulo são exatamente “a falta de um programa mínimo a ser ministrado e a dificuldade de encontrar o equilíbrio entre o conteúdo e a realidade dos alunos”.

Com base nos subsídios oferecidos por estes estudos e em razão dos magros resultados alcançados pelos estágios dos alunos, optamos, em 1985, por introduzir nos cursos da Prática de Ensino alguns trabalhos alternativos:

1. Seleção e preparação de textos, com o objetivo de montar um “banco de textos” para uso tanto dos alunos de licenciatura como dos professores da rede oficial.
2. Realização e divulgação (quando possível, em nível estadual) de resenhas dos livros de Sociologia, em atendimento à solicitação dos professores.
3. Realização de uma pesquisa com professores e alunos de Sociologia do 2º grau, em Campinas, para conhecimento e reflexão da realidade.

Das três alternativas, a que teve melhor resultado foi esta última, que visava, além de relacionar pesquisa e ensino, preencher o vazio deixado pelas experiências com o estágio realizado pelos alunos. Através da pesquisa, os alunos teriam a oportunidade não só de conhecer a situação da Sociologia nas escolas oficiais de Campinas, como também de oferecer a elas, posteriormente, o retorno dos dados devidamente analisados.

Através de entrevistas com professores e alunos, pretendia-se levantar dados relacionados à caracterização dos mesmos e, principalmente, conhecer o plano de curso do professor – objetivo, conteúdo e metodologia e a forma como este era apreendido pelo aluno.

No segundo semestre de 1985, no decorrer do curso de Prática II, os questionários foram aplicados, com a colaboração dos colegas da turma, em 7 das 10 escolas de Campinas que adotaram os textos com a colaboração das turmas de Prática I e II de 1986.

Dos licenciandos em 1985, dois alunos continuaram ligados à pesquisa, o que nos permitiu chegar às conclusões que pretendemos apresentar no decorrer deste trabalho.

O retorno dos dados à comunidade escolar se dará em 1987, paralelamente a um outro trabalho de pesquisa que pretendemos desenvolver com professores e alunos de Sociologia do 2º grau. O objetivo será o de realizarmos uma análise das transformações ocorridas no decorrer dos períodos estudados.

Apresentação dos Dados

a) Pesquisa junto aos professores

Através do questionário distribuído aos professores, pretendemos conhecer mais de perto as preocupações metodológicas do professor de Sociologia do 2º grau das escolas da rede oficial, através, fundamentalmente, dos objetivos, do conteúdo, das estratégias e da avaliação por eles trabalhados.

Inicialmente, é interessante destacar que, das 23 escolas oficiais de 2º grau existentes em Campinas, 18 adotaram a Filosofia; 12, a Psicologia; e apenas 10, a Sociologia, sendo muito difícil detectar as razões que envolveram a escolha de tais disciplinas, uma vez que a maioria dos professores desconhecia o motivo pelo qual elas foram introduzidas em suas escolas.

Com duas aulas semanais, estas estão distribuídas em uma das três séries do 2º grau, dependendo da escola. Apenas uma delas optou pela Sociologia em duas séries consecutivas. As aulas são oferecidas fundamentalmente para alunos do curso noturno.

Com relação à situação do professor, pudemos verificar que, se, em 1984, a grande maioria dos professores responsáveis pela disciplina não era sociólogo, em 1985, ao contrário, apenas um não tinha habilitação em Ciências Sociais.

Na maioria são professores formados recentemente, com uma experiência de magistério como Professor III, que varia de 8 meses a 4 anos. Todos eles têm como atividade principal o magistério. Algumas vezes, além de trabalharem em mais de uma escola, ministram aulas de outras disciplinas, como Educação Moral e Cívica, OSPB, História, Geografia, Psicologia, o que compromete a qualidade do ensino, tanto pela diversidade de assuntos com os quais trabalham como pelo pouco tempo de que dispõem para preparar as aulas.

Proposta de Curso – Objetivos, Conteúdo e Estratégias

Através da pesquisa foi possível perceber que, com exceção de um professor, todos os demais apresentaram, como ponto em comum, preocupação com o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.

Cinco destes pretenderam desenvolver essa crítica do conhecimento e análise da realidade. Apenas um deles fala na necessidade de o aluno adquirir noções sobre as Ciências Sociais.

De maneira geral, o curso é desenvolvido, trabalhando-se:

1º bimestre - Definição de Sociologia, objeto, método (apenas um professor), origem e desenvolvimento histórico.

2º bimestre - Quatro professores continuaram trabalhando a questão da Sociologia (origem e objeto) nos mais diferentes tipos de abordagem. Apenas um explicita as diferentes correntes sociológicas (apesar de omitir a Sociologia compreensiva).

(A ênfase à Sociologia se deve à própria terminologia da disciplina, que, no entender de alguns especialistas, deveria ser denominada Ciências Sociais).

3º bimestre - Destaca-se a preocupação com classes sociais e relações sociais.

4º bimestre - Foi reservado, por grande parte dos professores, para tratar dos temas relacionados à realidade dos alunos, enfatizando-se bastante a preocupação com a cultura.

Em síntese, pode-se perceber claramente que todos os professores partiram da teoria para a prática. Numa análise horizontal, nota-se que os programas seguiram uma coerência predominantemente linear.

É interessante ainda destacar que, para a montagem dos programas, os professores recorreram às sugestões de entidades (ASESP, APEOESP, CENP), no que se refere ao conteúdo a ser ministrado e não quanto à forma como deveria ser encaminhado o curso. Além do mais, percebe-se preocupação do professor em realizar um planejamento “de acordo” com estas propostas, mesmo que isso não significasse efetivá-lo. Esta dissociação entre planejamento e execução é percebida claramente através dos relatórios de estágios dos alunos de Prática de Ensino e das respostas dos alunos de Sociologia - 2º grau à pesquisa realizada, como veremos mais adiante.

Isto reforça a nossa preocupação em captar as necessidades e as expectativas reais dos professores, para melhor discuti-las e analisá-las junto com os alunos de Prática de Ensino. Só desta forma poderemos realmente colaborar com estes professores que anseiam por sugestões “executáveis” e por material didático apropriado para seus objetivos.

Justamente, por terem dificuldade de trabalhar principalmente com a teoria, uma vez que alegam falta de base dos alunos, os professores, ao avaliarem seu próprio trabalho, reconheceram que o curso só “vai bem” quando os alunos são chamados a falar de seus problemas, de suas experiências.

Inclusive, muitos professores deram mostras de perceber que trabalhavam teoria e prática separadamente. O ponto de partida nos planos de curso não é concreto, e, quando este surge, é desvinculado da prática.

b) Pesquisa junto aos alunos

Nossa pesquisa deu ênfase especial ao receptor do conhecimento veiculado: o aluno. O objetivo foi verificar o nível de assimilação da disciplina, enfocando diversos aspectos:

- participação na introdução da disciplina no estabelecimento de ensino;
- conceito de Sociologia;
- assuntos estudados: importância, interesse e conveniência;
- correlação com outras disciplinas;
- andamento do curso (métodos de ensino, avaliação);
- procedimento do professor;
- opinião sobre a validade da experiência com a Sociologia.

Alguns dos aspectos mencionados já foram abordados, como vimos no questionamento aos professores. Nossa preocupação foi ressaltar, além da percepção efetiva do aluno, sob vários enfoques, da Sociologia, também a coerência da proposta de ensino do professor.

Para tentar captar a percepção efetiva do aluno, fez-se necessário privilegiar o discurso original, e não filtrá-lo ou dirigi-lo para prévios interesses ou conveniências, o que descaracterizaria completamente uma pesquisa científica. Por outro lado, precisamos as informações, às vezes bastante divergentes, já que subjetivas aos postulados teóricos da Sociologia como Ciência. Uma vez que nossa preocupação não foi descaracterizar, mutilar ou desviar os dados originais, espontâneos, dos alunos, destacaremos, em primeiro lugar, o tipo de análise que não utilizamos, não por divergência teórica, mas por inadequação com a proposta da pesquisa. Trata-se do “tipo ideal”, que se constitui por uma relação explícita a valores relacionados pelo pesquisador. Vista a necessidade de preservar o discurso do aluno, não poderíamos selecionar previamente valores ideais para cada aspecto enfocado, sob nossa ótica. Não se trata de fazer uma concepção utópica ou ideal da Sociologia, ou de qualquer um de seus conceitos, e verificar como essa elaboração foi assimilada pelos alunos. Tentando resolver esse problema metodológico, selecionamos uma série de “categorias” através das respostas. Essas categorias classificatórias referem-se aos enfoques particulares abordados. Vamos explicar a seguir os critérios que utilizamos na obtenção dos níveis, lembrando que foram selecionados após a obtenção estatística de todas as respostas, o que lhes confere significância. Exemplo:

“Conceito de Sociologia” – Características levantadas:

1- Nível formal: Características das respostas que abstraem o conteúdo da disciplina.

- redundância ou tautologia:

“Sociologia é o estudo da sociedade”.

- uso de conceitos sem nenhuma explicação:

“É o estudo das classes sociais”.

“É o estudo dos fatos sociais”.

Essa categoria comportou também as respostas indefinidas, que, inclusive, abstraem completamente o conteúdo:

“Sociologia é uma matéria chata e cansativa”.

2. Psicologizante: Privilegia o indivíduo sobre a sociedade:

“Estuda os indivíduos na sociedade”.

“Privilegia o comportamento das pessoas, seu modo de pensar, de agir na sociedade”.

3. Transformadora: Enfoca qualquer tentativa de expressar a transformação na sociedade, ou mesmo crítica à sociedade existente, bem como alusão à problemática social:

“Estudo da sociedade. Vocação crítica na tradição do pensamento socialista”.

“Estuda o homem, suas atitudes na sociedade, chama a atenção das pessoas contra o capitalismo que oprime”.

“Estudo da sociedade e de seus problemas”.

4. Orgânica: Privilegia a ideia do consenso e da organicidade da sociedade, da necessidade de organização social, como também as relações sociais.

“Estuda as sociedades, os seres que a habitam, sua relação uns com os outros e o meio em que habitam”.

“Sociologia estuda a sociedade não individualmente, mas, sim, em grupos, relacionamento, hábitos, etc.”

5. Determinista: A categoria refere-se simplesmente a qualquer relação causa efeito:

“É o estudo da sociedade em tentar resolver os fatos que levaram a resultar num devido problema.”

“Estudo da sociedade e dos fatos que ocorreram no mundo, motivos que causam, etc.”

Aqui é necessário ressaltar que as categorias, por vezes, aparecem combinadas, como nos exemplos acima (categorias 1 e 2). A predominância de um nível sobre outro é dada pela frequência estatística e também, em certo ponto, pela interpretação do pesquisador. Como o espaço destinado às respostas foi curto, isso foi facilitado.

6- Informativo: Quando faz referência a fatos da atualidade, como se fosse um tipo de informação jornalística, sem colocar nenhum juízo de valor:

“É o estudo da vida social-política, comunidade, etc., enfim, tudo que é informação na sociedade atual”.

Essa categoria foi subdividida em uma outra menor, que não denominamos; apenas foi destacada em gráfico, pois foi significativa em apenas uma das escolas. Expressa a confusão entre a Sociologia e o “fazer” do professor dentro da sala de aula, a sua atividade. Confusão entre o saber científico e o discurso em sala de aula:

“Sociologia fala de tudo um pouco: política, religião, atualidade. É matéria carregada de conhecimentos”.

“É a matéria que fala sobre os problemas pessoais de pessoas, políticos, etc.”.

7- Apresentação Histórica: Confusão, identidade, aproximação com a História:

“Sociologia é tudo o que acontece e o que aconteceu na sociedade”.

8- Caráter Científico Total: É a somatória das categorias que conferem certa especificidade à Sociologia como Ciência. Excluindo as categorias 1, 2 (por entrarem na especificidade da Psicologia) e 6, todas as outras apresentam essa relação, que não é rígida, determinada, pois as respostas são subjetivas, mas, mesmo assim, fornecem um parâmetro de avaliação na pesquisa, a nosso ver, significativo.

Além das justificativas das categorias empregadas, fundamentadas no discurso original dos alunos, resta-nos abordar o modo de investigação que utilizamos. Trata-se de um estudo comparativo. Verificamos as semelhanças e diferenças do ensino e da percepção da Sociologia, na quase totalidade das escolas estaduais de segundo grau de Campinas, usando, para isso, as categorias apresentadas. Elaboramos, então, diversos gráficos, através dos quais se tornam visíveis as diferenças na percepção da Sociologia pelos alunos, em cada enfoque abordado. Comparamos também os depoimentos dos alunos e dos professores, principalmente no que se refere a material de ensaio e conteúdo do curso.

O Aluno de 2º Grau e o Ensino de Sociologia – (resultados do estudo comparativo entre o trabalho desenvolvido pelo professor e a forma como este foi apreendido pelo aluno).

Além dos dados fornecidos por este trabalho, podemos dizer que a prática de ensino da Sociologia no 2º Grau ainda não conseguiu atingir seus objetivos. Mesmo com a clara evidência de que em seus programas os professores se esforçam em seguir as diretrizes da Equipe de Sociologia da Coordenação de Estudos e Práticas Pedagógicas (CENP), estes se mostram ainda incapazes de transmitir aos alunos um “instrumental teórico de análise da sociedade”² e também a própria ideia de Sociologia como disciplina particular e científica.

Do ponto de vista do aluno, os resultados preliminares de nossa pesquisa demonstram que a dificuldade e a complexidade de estabelecer um programa e uma prática de ensino adequada à Sociologia no 2º grau acabam por inverter a sua função proposta, permitindo menos a compreensão do todo social, “em seu funcionamento e contradições de modo sólido e fundamentado”³, do que de “modo descritivo e fotográfico de realidades superpostas e fragmentadas”³. Na verdade, ela é recebida como o “divertido” espaço especulativo do cotidiano pelo estabelecimento do diálogo do professor-aluno, infelizmente e na razão do senso comum do grupo. Neste sentido, a sociologia perde seu caráter científico, tornando-se uma disciplina híbrida, capaz de abarcar todos os assuntos do mundo atual, da aids ao racismo, do trabalho ao rock n’roll, do feminismo às drogas, fundado principalmente nas impressões pessoais e na própria mitologia que cerca os temas tratados. Reconhecendo, porém, que esta curiosidade e entrosamento “do grupo (aluno-professor) é bastante favorável à aprendizagem, dotar este ‘senso especulativo’ de método e instrumental teórico necessário a um nível de análise consiste, sem dúvida, no grande desafio”. As tentativas feitas, restritas e centradas nos grandes modelos e categorias metassociais (lutas de classe, capital, trabalho e ideologia), acabaram por causar mais a perplexidade e a repulsa que a capacidade de compreensão.

Assim sendo, a presença da banalização e da própria fragmentação da totalidade social, bem como a dificuldade de se estabelecer a linguagem necessária para a inserção do arsenal teórico na realidade e na demanda de interesses diversos da parte dos alunos, fustiga a prática de ensino, impondo seus limites. Com isso, acentua-se a premente necessidade de pensar com interesse e eficácia as novas formas de ensino para o melhor desempenho da Sociologia, para sua afirmação efetiva no currículo de 2º grau e, acima de tudo, para que a própria escola cumpra com a função de formar sujeitos sociais conscientes de sua ação na história.

(2) SÃO PAULO (ESTADO). Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina Sociologia - 2º grau. São Paulo: SE/CENP, 1986, p.3.

(3) SÃO PAULO (ESTADO). Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina Sociologia - 2º grau. São Paulo: SE/CENP, 1986, p.3.

Aspectos do Ensino de Sociologia de 2º Grau nas Escolas do Município de Campinas (resultado do estudo comparativo entre as escolas)

Gostaríamos ainda de ilustrar um pouco mais nossas considerações sobre o ensino de Sociologia, de modo a ressaltar o caráter disperso e pouco sistematizado que esta disciplina vem apresentando em sua aplicação no 2º grau.

De modo geral, os professores das escolas pesquisadas realizaram seu trabalho de forma similar. Com exceção de duas que utilizam o livro didático (uma como complemento e a outra de modo mais efetivo), todas optaram pela busca do cotidiano via revista e jornais, somados a um trabalho de complementação: vídeo, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, etc.

Assim sendo, como é de se esperar, encontramos, nos educandos dessas diferentes escolas, respostas também semelhantes entre si; semelhantes, principalmente, no grau de diversidade de compreensão da Sociologia em alunos de uma mesma escola, de um mesmo professor, de uma mesma sala de aula.

Salvo algumas exceções, que se explicam mais pela própria história pessoal dos professores e suas atividades extraclasse (formação acadêmica, engajamento político, etc.), nos parece evidente, com os resultados alcançados, a falta de um procedimento metodológico mais sistematizado referente a um conteúdo específico da Sociologia. O comum foi deixá-la vagar pelo senso interpretativo e pelo nível das experiências pessoais dos elementos do grupo, o que contribuiu para a dispersão de seu caráter científico e de sua função pedagógica.

Para finalizar, consideramos que cabe, aqui, uma advertência sobre os rumos e as dificuldades a serem tomados e ultrapassados na consolidação da Sociologia como disciplina de 2º grau. E tem também um convite a professores e pesquisadores, para que se integrem na realização de um processo educacional que possa, ao mesmo tempo, dar conta de sua obrigação com o conteúdo específico do saber, sem perder de vista a dinâmica das demandas e experiências pessoais do educando e seu meio.

Texto 3: A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática da Unicamp

Antonio Miguel
Maria Angela Miorim

Para que o leitor possa detectar eventuais aspectos comuns e pontos contrastantes na forma como é concebida e desenvolvida a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, no Curso de Licenciatura em Matemática, e as disciplinas similares das demais Licenciaturas, vamos abordar esse tema, tecendo inicialmente algumas considerações em relação à maneira como encaramos a formação do professor.

Mesmo que fosse possível reduzir o papel do professor ao de um mero transmissor de conhecimentos básicos de sua área específica de atuação, seria bastante difícil defender a não inclusão, em sua formação, de disciplinas de caráter humanístico, principalmente aquelas de cunho pedagógico; dentre elas, a prática de ensino e o estágio de prática.

Para além de um sólido domínio das principais produções dentro de uma área específica de conhecimento, particularmente daquelas que deverão ser o objeto de ensino-aprendizagem, no nível de 1º e 2º graus, julgamos necessário que, no curso de sua formação, se configure ainda espaço de reflexão sobre o relacionamento dessas produções com as demais áreas do conhecimento e da tecnologia; sobre as necessidades teóricas e práticas que intervieram historicamente na produção desses conhecimentos; e, também, sobre as implicações internas (novos conhecimentos, novas linhas de pesquisa e novas áreas) e externas (econômicas, políticas, filosóficas e sociais) que elas, porventura, acarretaram no âmbito da sociedade global.

Além disso, a necessidade de colocar esses conhecimentos socialmente úteis, devidamente dosados e interpretados, simultaneamente, à altura da criança e em função dos ideais que estavam na base de um projeto político de manutenção de uma ordem social ou construção de uma nova, justificou, historicamente, o surgimento de teorias pedagógicas que forneceram, nos diferentes momentos, os fundamentos necessários à modelagem e ao funcionamento dos diversos tipos de instituições educativas, encarregadas da difusão dos conhecimentos e dos valores necessários à perpetuação do referido projeto.

É óbvio, portanto, que a formação do professor não deva se dar à revelia do estudo dessas teorias pedagógicas e dos diferentes sistemas didáticos que as concretizaram e que continuam, ainda, informando as instituições educativas atuais nas quais o futuro professor deverá ser chamado a desempenhar suas funções.

Essas teorias pedagógicas e os sistemas didáticos trazem, implicitamente ou explicitamente, certas concepções sobre a sociedade, a cultura, a criança, a produção do conhecimento e sobre o ensino-aprendizagem. Atualmente, essas diferentes instâncias passam a constituir campos autônomos de estudo e pesquisas (Sociologia, Antropologia, Psicologia, etc.), mas, nem por isso, deixam de influenciar a reflexão e a prática pedagógica com suas contribuições e ideologias.

Se o que se disse é o suficiente para justificar uma formação tão ampla do professor, devemos agora ressaltar a importância e a especificidade da disciplina Prática de Ensino e Estágio nessa formação, através da explicitação do caráter que ela vem assumindo no curso de Licenciatura em Matemática.

Fixamos, como objetivo central de nosso trabalho, o estudo e a pesquisa da escola em funcionamento, isto é, do funcionamento real da escola. A partir daí, as seguintes preocupações surgem como decorrência deste objetivo central e constituem, para nós, fonte de estudos e pesquisas, ainda que de forma incipiente e, portanto, pouco sistematizada:

- Para além dos estudos estatísticos sobre a escola (sem dúvida, necessários), é preciso empreender esforços no sentido de compreender como esses dados são produzidos pela escola e buscar formas de alterá-los na escola.

- Para além dos estudos das funções reais desempenhadas pela escola no contexto social, é preciso verificar, na escola, em que grau e através de quais mecanismos específicos ela cumpre tais funções e buscar formas concretas de alteração qualitativa e quantitativa dessas funções.

- Para além do estudo sobre a especificidade da infância e as necessidades da criança, é preciso verificar, na escola, quais as formas específicas de interação entre a criança e as normas escolares, a criança e o corpo de professores, a criança e o conteúdo de ensino, a criança e as demais crianças; e buscar caminhos que alterem qualitativamente essas relações;

- Para além do estudo meramente formal sobre o planejamento didático, a sua importância, as funções que cumpre, as fases de seu desenvolvimento e avaliação, é preciso, tendo em vista o conhecimento e o acompanhamento de uma classe real de alunos, planejar algo para alguém, na esperança de atingir determinados objetivos, verificar de que maneira, em que medida e por quais razões esses objetivos foram ou não alcançados.

- Para além do estudo meramente descritivo de técnicas de avaliação das crianças, é preciso verificar, na escola, em que medida os erros das crianças refletem os erros de uma política educacional e cultural que, voluntariamente ou não, marginaliza a maior parte delas, que consegue ter acesso ao sistema escolar e buscar alternativas concretas de reverter esse quadro. Entretanto, para além de uma crítica unilateral à política educacional (sem dúvida, necessária), é preciso também buscar os fatores de insucesso no conteúdo do ensino transmitido pela escola; nas formas de organização e abordagem desse conteúdo; nos meios pedagógicos utilizados; no despreparo técnico do professor devido a uma formação precária, à falta de apoio pedagógico e ao desinteresse e à recusa pessoal de aprimorar seus conhecimentos; no rol de relações afetivas que se estabelecem entre professores e alunos; e, até mesmo, na atitude pessoal do professor frente à questão do êxito ou insucesso escolar dos alunos.

É claro que, por razões de tempo, falta de apoio material e financeiro e dificuldades que a própria instituição escolar impõe a um trabalho dessa natureza, essas questões não são estudadas com a mesma e devida profundidade e amplitude com que foram aqui colocadas. Consequentemen-

te, a nossa opção tem sido a de privilegiar o trabalho de reorganização do conteúdo matemático, desenvolvido de 5ª a 8ª séries, pois acreditamos que:

- é principalmente no âmbito da interação da criança que deverão se estabelecer mecanismos psicológicos de afeição pela escola, na medida em que se sinta ou não capaz de inserir-se na sua problemática e acompanhar o fio lógico e social de sua produção e desenvolvimento;

- a forma como o futuro professor interage com esse conteúdo (grau de domínio técnico sobre ele, forma de conceber a sua produção e desenvolvimento, funções que desempenha no desenvolvimento interno de determinada disciplina, sua relevância social, domínio de técnica didática que viabiliza a sua compreensão por parte dos alunos, etc.) determina a sua postura no trabalho com os alunos e, conseqüentemente, maior ou menor confiança, segurança, empenho e dedicação destes em relação ao professor, à disciplina e à escola.

Essa reorganização do conteúdo matemático de 5ª a 8ª séries, iniciada há alguns anos, é feita através da elaboração de projeto de ensino (contamos atualmente com cerca de 16 projetos) por um grupo de professores que atuam na rede pública e/ou particular, que trabalham sob nossa orientação e supervisão. Esses projetos, aplicados por esses professores em suas escolas, são anualmente revistos e reescritos em função das dificuldades encontradas pelos alunos e das observações críticas feitas pelos professores durante sua aplicação.

O trabalho desenvolvido junto aos estagiários nas aulas Práticas insere-se nesse trabalho mais amplo feito por esse grupo de professores: trata-se de reelaborar alguns desses projetos, reescrevê-los e aplicá-los na escola da comunidade local (até o momento, a E.E.P.G. “Prof. Celestino de Campos”, da 3ª Delegacia de Ensino de Campinas), acompanhar o seu desenvolvimento, proceder ao levantamento e à análise das dificuldades reais encontradas, que serão, nos anos seguintes, objetos de análise e trabalho de novas turmas de estagiários.

Como se vê, o trabalho feito na disciplina de Prática tenta ligar, de forma orgânica e contínua, os diversos grupos de estagiários com os professores de rede pública e particular, colocando a diversidade a serviço das escolas da comunidade e as escolas como campo aberto à pesquisa e à investigação pedagógica.

Ainda que o objetivo deste artigo não seja entrar em detalhes a respeito desse trabalho, é útil assinalarmos algumas das características que esses projetos vêm assumindo, em função do controle e das revisões periódicas feitas pelos professores e estagiários, no sentido de propiciar maior e real participação e desempenho dos alunos no processo de ensino, principalmente daqueles que, costumeiramente, se colocam à margem desse processo.

Uma primeira característica dos projetos diz respeito à tentativa de eliminação de uma linha rígida de demarcação entre tópicos de caráter geométrico, de um lado, e tópicos de caráter aritmético e algébrico, de outro.

Sempre que possível, procura-se trabalhar, simultaneamente, os aspectos aritmético e geométrico de um mesmo conceito ou problema. É o caso, por exemplo, do conceito de fração, que se aplica tanto a todos de natureza discreta (aspecto aritmético do conceito) como aos de natureza contínua (aspecto geométrico do conceito). É o caso, ainda, do Teorema de Pitágoras, cuja verificação experimental e demonstração podem ser feitas por um caminho preponderantemente algébrico ou, então, fazendo intuições geométricas (através da equivalência de áreas, por exemplo). É o caso, também, da demonstração da fórmula geral para resolução de equações do 2º grau, que pode ser feita por via puramente algébrica ou, então, através da fundamentação das passagens algébricas, um tanto quanto áridas e mágicas no ponto de vista do estudante, por instituições geométricas (complementação da área de uma figura em forma de, para que ela se torne um quadrado perfeito), o que confere significado visual e plástico aos mecanismos algébricos presentes na demonstração.

Uma segunda característica dos projetos é a tentativa de buscar subsídios na História da Matemática e das Ciências em geral. Não se trata de acrescentar ao conteúdo a ser desenvolvido, como costumeiramente se faz, alguns episódios históricos relacionados com a vida de matemáticos famosos, a título de curiosidade. Trata-se, em primeiro lugar, de buscar métodos e técnicas de algum valor heurístico e que sejam passíveis de um tratamento didático na abordagem e no enfrentamento de certos tipos de problemas.

É o caso, por exemplo, da técnica geométrica de resolução de equações do 2º grau, citada anteriormente, e que era empregada pelos árabes pré-renascentistas.

Em segundo lugar, trata-se de buscar problemas de caráter histórico, para cuja solução se exigem apenas conhecimentos estritamente matemáticos, mas conceitos e métodos de outras disciplinas científicas, propiciando ao aluno a oportunidade de relacionar a matemática com outras áreas de conhecimentos. É o caso, por exemplo, do tratamento didático do problema da medição da circunferência máxima da Terra ao longo do Equador, cuja resolução foi apresentada, pela primeira vez, por Erastóstenes, na Grécia Antiga, e cuja compreensão remonta a conhecimentos astronômicos e geográficos elementares.

Finalmente, vai-se à história, na tentativa de buscar linhas orientadoras para abordagem de certos temas ou, até mesmo, para a orientação metodológica do projeto como um todo. É o caso do trabalho que é feito, por exemplo, com os números irracionais, em que se procura explorar didaticamente as contradições históricas da escola pitagórica, geradas pela sua concepção de número e de seu postulado da não aceitação da incomensurabilidade, como linha orientadora do projeto.

Uma terceira característica dos projetos é a tentativa de trabalhar problemas práticos, colocados por outras áreas de conhecimento, para cujas soluções a Matemática possa oferecer ferramentas úteis.

Essas três características acabam por impor aos projetos algumas outras: muitos temas tópicos dos programas, que se encontravam separados em séries diferentes ou no interior de uma

série, acabam revelando certas afinidades, reforçando-se mutuamente e ganhando novos significados, em função do novo tipo de abordagem. Com isso, a exclusão de certos conceitos, processos, métodos e a introdução de outros se fazem necessárias para garantir a unidade do conhecimento do novo todo. É claro que, dessa forma, a sequência clássica dos conteúdos é significativamente alterada: tanto a ordem de desenvolvimento dos projetos rompe com a ordem habitual, como também a distribuição dos tópicos dentro de um mesmo projeto é alterada.

Outras características que merecem ainda ser assinaladas dizem respeito ao apelo que os projetos fazem à necessidade de construção do conhecimento matemático e de respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, ainda que essa construção seja minuciosamente orientada e totalmente planejada em cada projeto. Nesse sentido, o trabalho com materiais concretos de baixo custo, com recortes, com dobraduras e colagens, as construções com régua, compasso, esquadro e transferidor são largamente empregados.

Nas aulas de Prática de Ensino, paralelamente a esse trabalho prático de elaboração, discussão e redação dos projetos, são desenvolvidas atividades de leitura e discussão de textos - tanto daqueles mais específicos, que possam fornecer mais diretamente subsídios teóricos a essa reelaboração, como de textos ligados à problemática mais geral da educação brasileira contemporânea, em seus diversos aspectos e níveis. Essas leituras se ligam às áreas de História, Filosofia, Metodologia e Didática da Matemática, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento.

Para finalizar, gostaríamos de acrescentar que alguns desses projetos puderam ser divulgados e discutidos com os professores de Matemática da rede pública da cidade de Campinas, por ocasião dos encontros bimestrais locais, coordenados pelos monitores de matemática das 1ª e 2ª Delegacias de Ensino em 1985 e 1986. O nosso objetivo tem sido, sempre, expandir esses contatos e essas discussões, para que os projetos sejam enriquecidos com novas críticas e sugestões. Paralelamente, temos a intenção de, a partir dos próximos anos, iniciar um controle mais sistemático desses projetos, através da elaboração de minipesquisas que possam evidenciar alguns resultados mais fidedignos a respeito da relação dos alunos com o conteúdo matemático da escola de 1º grau e dos fatores que intervêm no seu ensino e aprendizagem.

Texto 4: Estágio Supervisionado de História: Acertos e Desacertos

Ernesta Zamboni

Durante a década de 1980, toma conta dos debates nas escolas de 1º e 2º graus e universidade, uma produção historiográfica que enfoca o cotidiano dos homens e chama a atenção para temas como trabalho, homossexualidade, doença, corpo, hábitos. O conhecimento presente nesta historiografia é concebido como o resultante de uma produção social que não separa o sujeito do objeto, os que sabem daqueles que não sabem, os que projetam dos que executam. E, nessa ótica, não se pode conceber a separação entre ensino e pesquisa.

O local institucionalizado de ensino é a escola. É aí que devem ocorrer a reflexão e a sistematização do saber e da produção social. Entretanto, nesta instituição não há lugar para a pesquisa, cabendo ao professor o papel de disciplinador dos alunos e vulgarizador de um conhecimento já pronto e acabado, produzido nas universidades e “sacramentado” nos livros didáticos. Esse comportamento é agravado pelas precárias condições existentes na escola e aviltantes situações de trabalho a que o professor está submetido.

Os cursos de graduação e licenciatura, na universidade, devem estar comprometidos com a formação do professor, no que diz respeito à produção do conhecimento, criticando e divulgando. Nesse quadro, cabe aos cursos de licenciatura a responsabilidade de promover uma reflexão mais ampla da escola de 1º e 2º graus e, como o veículo nessa, o processo de produção de conhecimento. O fundamento dessa reflexão está no cotidiano da escola e na prática docente. Quanto aos alunos das licenciaturas, deveriam trazer para a universidade dados e questionamentos, frutos das suas observações e participações nas atividades realizadas nas escolas de 1º e 2º graus. Para que isso ocorra, há a necessidade de uma perfeita interação entre os vértices de um triângulo constituído pelo professor de 1º e 2º graus, pelo aluno de licenciatura e pelo professor universitário.

Tomando-se como ponto de partida o aluno universitário como o 1º vértice, este participa desta estrutura, realizando os seus estágios nas escolas. Entretanto, da forma como a escola está estruturada, a presença de pessoas estranhas não está incorporada ao contexto dessa instituição educacional.

Quanto ao 2º vértice, o do professor de 1º e 2º graus, ele, na maioria das vezes, não tem tempo para atender o estagiário e recebe o julgamento que este possa fazer de sua prática docente.

Já em relação à universidade, é necessário chamar a atenção para a falta de apoio que os cursos de licenciatura recebem da graduação, no que diz respeito à não interação entre esses cursos, acrescentada à dificuldade do professor universitário em dar o acompanhamento necessário ao seu aluno, uma vez que os estágios acontecem fora do campo da universidade.

Apesar das precárias condições de trabalho existentes, temos procurado orientar os estágios de diferentes maneiras, dependendo das circunstâncias encontradas. Uma das experiências significativas ocorreu na EEPSPG “Barão Geraldo”, no ano de 1983, em uma 6ª série. Inicialmente houve um contato entre a professora da referida escola e eu. A professora procurou-me, com desejo de reformular sua prática docente. Nesse contato estabelecemos os objetivos para um trabalho em conjunto:

- Propiciar um entrosamento do professor de 1º e 2º graus com a universidade, visando à obtenção de subsídios teóricos e práticos, para uma reflexão da prática docente em todos os níveis de ensino.

- Permitir ao estagiário a sua participação direta e efetiva nos diversos momentos do trabalho com alunos de 1º grau.

Para que esse trabalho fosse realizado, foi estabelecido um clima de camaradagem entre todas as pessoas envolvidas no processo, e o ingresso delas na instituição estaria condicionado

à sua participação direta nos diferentes momentos do trabalho com os alunos, dentro e fora da escola. Os futuros professores estiveram presentes na escola durante todo o ano letivo, assistindo e dando aulas, preparando o material didático, atendendo, individualmente ou em grupo, os alunos, organizando equipes e orientando pesquisas bibliográficas e de campo.

Partindo do princípio de que a história deve contribuir para a formação do pensamento reflexivo e crítico do aluno, procuramos, nesta prática, diretrizes que favorecessem o desenvolvimento daquelas habilidades de pensamento.

Era proposta da professora o estudo do processo da Independência e a consolidação do Estado após a Independência.

Neste contexto, discutimos, com os licenciandos, a forma como esta proposta poderia tornar-se significativa para o aluno de 1º grau.

Para explicitá-la, trabalhamos, em sala de aula, com a descrição de fatos como, por exemplo, a Independência, com o objetivo de analisá-los. Entretanto, estes fatos estão distantes temporalmente do aluno e podem dar a eles uma conotação fantasiosa, quiçá pitoresca, ou então, tornar-se tão abstratos que o único recurso disponível para o aluno seria o de decorá-los.

Para não incorrer nestes desvios e uma vez que não se justifica metodologicamente o conhecimento de apenas uma única versão histórica, os alunos foram orientados a uma pesquisa de campo e bibliográfica, em que tiveram contato com vários autores, identificando diferentes versões sobre os fatos estudados.

Paralelamente à pesquisa bibliográfica, os alunos realizaram um estudo do meio na cidade de Campinas. Nele, tiveram a oportunidade de realizar uma pesquisa no Museu Municipal - "Bosque dos Jequitibás", onde há evidências concretas, referentes ao Brasil do século XIX. Para completar a coleta de dados, foi observada a ocupação do espaço urbano, como também o estilo arquitetônico dos edifícios públicos e particulares existentes.

Após a pesquisa bibliográfica e de campo e a sistematização dos dados em sala de aula, os alunos, sob orientação da professora e dos licenciandos, expressaram o seu próprio conhecimento relativo aos fatos estudados, através da produção de seu texto.

Esse procedimento justifica-se, porque o adolescente tem condições de refletir melhor sobre o que conhece. E, nesse caso, o conhecimento foi produzido através desses procedimentos metodológicos.

Paralelamente a esse trabalho desenvolvido na escola, professores (da escola e da universidade) e estagiários, quando necessário, buscaram referencial teórico que auxiliasse nessa prática docente. Essas reflexões eram realizadas na universidade, junto com outros alunos da licenciatura não envolvidos diretamente nesta atividade, para que opinassem, participassem e ampliassem seus conhecimentos pedagógicos.

Nesse ano, essa atividade foi bastante facilitada pela aceitação, pelo diretor, da presença de estagiários na escola e, fundamentalmente, pelo interesse da professora de 1º e 2º graus em

refletir sobre a sua prática docente, em busca de novas alternativas para um melhor aproveitamento dos seus alunos; sobretudo, pela sua disponibilidade em ir à universidade e discutir conosco seu planejamento e suas aulas.

Entretanto, encontramos algumas dificuldades neste trabalho, como o descompasso entre o calendário escolar do 1º e 2º graus e o da universidade.

No ano seguinte, com nova turma, trabalho semelhante não pôde ser realizado, porque o diretor da escola foi substituído e o novo fez uma série de exigências burocráticas, dificultando e impedindo a presença de estagiários.

Como se pode notar pelo presente relato, a realização de um bom estágio fica dependente de fatores externos à universidade, como a boa vontade de diretores de escolas em aceitar ou não a presença da universidade em seus “feudos”.

Com essa dificuldade, nos anos seguintes, buscamos outras formas de realizar a nossa prática docente no curso de Estágio Supervisionado, acompanhando passo a passo o trabalho do licenciando na escola. Assim, o procedimento adotado foi o seguinte: como, em princípio, o licenciando tem direito a ministrar aulas durante o curso, escolhíamos juntos uma de suas salas. Em seguida, organizávamos o planejamento do ano, explicitando os objetivos, as estratégias e o conteúdo. Durante o ano, em encontros quinzenais, eu e o professor-aluno analisávamos a sua docência, refletindo sobre cada dificuldade, auxiliando na escolha e organização de textos, no uso do livro didático, todo o processo de aprendizagem avaliação. Nesta atividade individual realizada regularmente, um desses alunos expunha para a classe a sua prática docente, levantava questões relativas à disciplina, as dificuldades no ensino/pesquisa e na sua relação com os secundaristas. Todos participavam, ouvindo e opinando. Para auxiliar em nossas reflexões, recorriamos a textos teórico-metodológicos de história, educação e a relatos de experiências docentes, que favoreceram reformulações no planejamento inicial.

Bastante diversificada e envolvente, a atividade caracterizou-se pela troca de ideias e sugestões entre todos os alunos, sendo, portanto, bastante enriquecedora no processo de formação individual. Através desta dinâmica de trabalho, estabeleceu-se na sala de aula um clima de camaradagem, contribuindo bastante para a interação dos alunos, sobretudo ampliando as possibilidades de criarem-se alternativas de trabalho, no que se refere à introdução de novas propostas metodológicas, isto facilitado pela minha direta relação com o aluno, independente da aceitação ou não de diretores.

Entretanto, nem tudo foi maravilha. Houve algumas dificuldades, como o medo dos licenciandos de sugerir modificações no planejamento da escola, de abordar novos temas; isso porque, geralmente, correm o perigo de perder as suas aulas, uma vez que os professores efetivos já impõem, a priori, um programa para as suas classes.

Neste ano, como tínhamos 40% dos nossos alunos regendo aulas em cursos supletivos, juntos dedicamos parte de nossas atividades ao estudo dessa modalidade de ensino. Refletimos sobre os programas, o tempo disponível para ministrar todo o conteúdo e a natureza dos exames oficiais. Para melhor caracterizar este curso, seus alunos e suas aspirações, organizamos um plano

de pesquisa, que, entre outros procedimentos, constava de um questionário. Este foi aplicado em todos os cursos supletivos existentes em Campinas.

Através do questionário, fizemos uma série de levantamentos, relativos à vida dos alunos, a serem posteriormente analisados. Pudemos constatar:

- a importância social e profissional do diploma para os alunos;
- que português e matemática são consideradas as matérias mais difíceis;
- que os alunos não acham história uma disciplina importante e julgam que nada tem a ver com suas vidas;
- que nas aulas de história gostariam de estudar a realidade brasileira e os fatos da atualidade;
- que uma porcentagem significativa dos alunos havia deixado de estudar, há um longo período;
- que aproximadamente 25% dos alunos eram oriundos da zona rural e hoje são trabalhadores das indústrias locais.

Paralelamente à pesquisa, fizemos uma avaliação das provas de História dos exames supletivos dos últimos anos. Constatamos que a mesma estrutura da prova se repete em anos sucessivos.

As questões obedecem a uma ordem cronológica que vai da Pré-História à Idade Contemporânea. E persiste a clássica divisão entre questões de História do Brasil e História Geral.

A natureza delas reflete uma concepção de história eurocêntrica, evolucionista e linear, e as questões estão totalmente divorciadas da realidade dos alunos. A memorização é a única exigência.

A pesquisa deu origem a três trabalhos sobre o ensino de história. Um deles sobre o currículo de história nos cursos supletivos; outro sobre o sistema de avaliação e, finalmente, o último sobre a didática em sala de aula e material didático.

Esses trabalhos foram discutidos em classe e apresentados no Encontro Nacional de Educação, ocorrido em setembro deste ano, em Goiânia, e no Simpósio Regional de História, realizado em setembro, também deste ano, na cidade de Campinas, promovido pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História.

Embora tenhamos procurado oferecer aos educandos diversificadas modalidades de trabalho e estágio, ainda há alunos que não demonstraram interesse, indo às escolas e assistindo passivamente às aulas, numa atitude bastante acomodada, simplesmente como observadores.

Foi assim que, conjugando estes diferentes relatos à minha experiência docente nos cursos de Estágio Supervisionado, fiz as seguintes reflexões, relativas à postura das pessoas envolvidas nesse processo:

- O diretor não deveria considerar o espaço da escola como um reduto seu, não permitindo a entrada de pessoas que querem colaborar e aprender, o que contribuiria para a interação entre os diferentes níveis de ensino. O estagiário, na escola, deveria poder participar de todas as atividades existentes, desde o planejamento até a avaliação.

- É importante que haja uma mudança no comportamento dos alunos da licenciatura e que estes vejam o estágio como uma instância de aprendizagem e não uma perda de tempo. Mas, para que isso ocorra, os estágios devem ser valorizados na escola e na universidade.

Esta valorização se fará, se houver um apoio legal e financeiro aos professores-orientadores e aos alunos. No que se refere ao apoio legal, é preciso que o professor de 1º e 2º graus receba o estagiário, tendo no seu horário um tempo disponível para conversar, com os alunos e os professores da universidade, sobre a sua prática docente. Ainda, no que diz respeito ao aspecto legal, que o estagiário, dependendo do seu desempenho, tenha, no ano subsequente, direito de escolher aulas na mesma escola em que estagiou. Quanto ao aspecto financeiro, dentre outros assuntos, que professores e alunos recebam, dos órgãos competentes, a devida ajuda de custo para o transporte entre a universidade e a escola de 1º e 2º graus.

Finalmente, para que os estágios tenham validade e sejam significativos para todos, acreditamos ser necessária, como já apontado anteriormente, uma interação entre a universidade e a escola de 1º e 2º graus, através de um projeto de pesquisa e ensino. O núcleo desse projeto deve estar voltado para a produção do conhecimento, para a abordagem de novos temas, fundamentados nos avanços da pesquisa pedagógica e historiográfica, imprescindivelmente, enriquecido com dados da realidade da sala de aula de nossas escolas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSANEZZI, Maria Silva C. B. Uma experiência de integração: escola de 1º e 2º graus Universidade. In: ZAMBONI, Ernesta (Org.). A prática do ensino de história. Caderno CEDES, São Paulo, n. 10, p. 7-11, 1984. Cortez Editora.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. In: PINO, Ivani Rodrigues (Org.). Licenciatura. Caderno CEDES, São Paulo, n. 08, p. 24-32, 1993. Cortez Editora.

GENTIL, Henrique Salles. A história e os exames de suplência. Unicamp, 1986. Mimeografado.

Texto 5 – O estágio – um componente do plano para Didática e Prática de Ensino de Física

Maria José Pereira Monteiro de Almeida

A tentativa de pensar uma parcela do trabalho realizado na Licenciatura (no caso, o estágio) implica necessariamente na discussão prévia de questões relativas ao profissional que se pretende formar e ao curso de sua formação como um todo.

Não é possível analisar questões relativas à formação do educador sem considerar a desvalorização profissional do professor. Desvalorização essa expressa através de vários fatores interligados.

Entre eles destaca-se o baixo salário, que obriga o professor a um número excessivo de aulas, tornando inviável a reflexão sobre o seu próprio trabalho, o estudo contínuo e um consequente relacionamento mais criativo com seus alunos.

Paralelamente, e dependente desse fator econômico, coloca-se a falta de reconhecimento cultura e consequentes problemas no mercado de trabalho, onde a qualificação profissional não é, de maneira geral, devidamente considerada.

Essa relação é reforçada pelo jogo de interesses econômicos que assumiu grande parte dos cursos superiores de formação de professores e pela omissão do poder público.

A falta de perspectiva profissional também acarreta consequências para as Licenciaturas, que passam a ser cursos de segunda ou até terceira opção para a maioria dos ingressantes nas universidades consideradas de melhor nível.

Mas é também na própria situação das Licenciaturas nessas universidades que vamos encontrar problemas que em muito contribuem para a falta de reflexão sobre a função social do professor dentro e fora da Universidade e para o despreparo assumido por muitos dos que, já formados, enfrentam a vida profissional.

Entre os fatores que contribuem para essa situação está a própria estrutura da universidade. Após a reforma de 1968, criados os Institutos Básicos de Ensino e Pesquisa (unidades basicamente sem ligação entre si, apesar de pertencentes à mesma universidade), era de se esperar que a separação institucional contribuísse para a falta de entrosamento entre professores que lecionam num mesmo curso. Mesmo a interação entre os que pertencem à mesma unidade é dificultada, algumas vezes, pela especificidade dos Departamentos responsáveis pelas diferentes disciplinas.

Além disso, na universidade, ensino e pesquisa têm sido quase sempre tratados como atividades independentes uma da outra, sendo a pesquisa muito mais valorizada que o ensino. Consequentemente, é considerável o desprestígio do ensino em relação à pesquisa, em termos efetivos de contratações, reclassificações, etc.

Realizado de modo fragmentado e relegado a segundo plano, o ensino, na universidade, não pode ser considerado o mais adequado para quem vai ensinar.

E não se pode esperar que o estágio, por si só, vá solucionar problemas de tão vasto espectro. Mas, nesse contexto, é compreensível que ele venha integrando o conjunto de preocupações expressas por educadores em todo o País, desde sua introdução na legislação que entrou em vigor no início da década de 1960 e que prevê a Prática na forma de Estágio Supervisionado, em escolas da comunidade.

Entendê-lo como um dos componentes num curso de Licenciatura implica em tentar localizar seus limites e suas possibilidades no contexto desse curso.

As características da Licenciatura em Física, à qual estaremos nos referindo, são bastante semelhantes às de muitos outros cursos na Universidade Brasileira.

Na Unicamp, os alunos cursam, no Instituto de Física, disciplinas de conteúdo específico comuns à licenciatura e ao bacharelado e “completam” suas grades curriculares com disciplinas pedagógicas.

Um sistema de pré-requisitos estabelece que as Práticas de Ensino, com quatro horas semanais, em dois semestres, sejam as últimas disciplinas cursadas na Faculdade de Educação.

Recentemente, numa tentativa de integração vertical, constituíram-se equipes de professores da Faculdade de Educação que trabalham num mesmo curso. A previsão de que esses professores se reúnam regularmente possibilita alguma integração no que se refere às disciplinas pedagógicas.

Não existe, no entanto, qualquer exigência quanto às disciplinas de conteúdo específico, para que os alunos possam cursar as pedagógicas.

Trabalhando com esses alunos na Didática e na Prática de Ensino, estabelecemos um plano global para as duas disciplinas, no qual o estágio tem algumas funções determinadas.

O estabelecimento desse plano pressupõe a convicção de que o trabalho do professor é basicamente o de solicitação, de divulgação de conhecimentos. Essa divulgação, no entanto, não pode ter um caráter meramente reprodutor. E um trabalho dessa natureza exige a reflexão constante, não apenas sobre os conhecimentos a serem divulgados, mas também sobre as concepções que os geraram e sobre a forma de divulgá-los.

A principal finalidade do plano é possibilitar que os alunos analisem problemas específicos relativos ao ensino de Física e, a partir do diagnóstico, sejam capazes de elaborar e aplicar possíveis propostas, visando à solução de alguns de segundo grau, principalmente os da escola oficial, e a sua inserção no contexto social e psicopedagógico.

Esses critérios implicam num compromisso político com a escola oficial, que poderá ou não vir a ser assumido plenamente pelos alunos e não depende apenas do tipo de ensino que eles receberem.

Entre os múltiplos fatores intervenientes no desenvolvimento do plano, estão as condições materiais em que os alunos irão atuar e suas próprias concepções de mundo, do que seja a Ciência e de qual o papel que eles atribuem ao professor.

Não se pretende o consenso quanto a essas concepções, mas é importante que elas sejam objeto de reflexão. E uma proposta de trabalho introduzida no plano com a finalidade de provocá-la é a discussão de textos sobre concepções pedagógicas e maneiras de ver a Ciência, orientada para o ensino de Física.

A orientação se sustenta em atividades em que é analisado material didático adaptado ou elaborado para o ensino dessa disciplina no Brasil, e nas quais se explicitam as condições em que esse material e os conteúdos que veicula são produzidos.

A reflexão, no entanto, ganha novo significado, quando se pensa uma realidade escolar concreta. E é no estágio que o aluno pode melhor aprendê-la, além de adquirir subsídios para saber fazer, para o que deve contribuir também a análise de sua própria interferência nessa realidade.

O plano de estágio prevê que os alunos realizem observações, entrevistas; analisem situações vividas em aulas de Física; discutam objetivos, conteúdos e procedimentos; planejem aulas; e interajam com alunos de segundo grau em situações de ensino.

Esse trabalho, no entanto, não pode ser confundido com a realização de atividades que, somando saberes adquiridos em disciplinas de conhecimento específico e pedagógico, culminam no ato de docência, na tentativa de produzir um professor cujo perfil ideal foi previamente traçado.

O que o plano prevê é a possibilidade de um espaço para a vivência de uma experiência que se pretende seja significativa para os licenciandos.

Esse trabalho exige muito respeito às suas iniciativas, alguns “cutucões” e, às vezes, até uma certa rigidez na cobrança de tarefas. É comum, por exemplo, um licenciando criticar e apresentar soluções genéricas para problemas observados em salas de aula de segundo grau. No entanto, nem sempre é fácil contribuir para que esse mesmo licenciando reúna os elementos necessários ao aprofundamento de soluções, à análise do seu próprio trabalho, ou até à percepção das diferenças nas condições que são oferecidas para o seu trabalho, como estagiário, e para o do professor da classe onde está estagiando.

Por outro lado, o desenvolvimento dos estágios possibilita o levantamento contínuo de informações valiosas, que vêm confirmar expectativas ou apontar possíveis mudanças em relação a estudos sistematizados, sobre a escola, de um modo geral, e sobre especificidades do ensino de Física.

Quanto aos licenciandos, talvez o seguinte comentário retirado de uma avaliação no final de um curso, seja melhor indicador do que o plano pode representar para eles: “...Sei que conheci coisas como materiais didáticos, métodos adequados a determinadas situações e muitas informações sobre teorias de educação e psicologia. Há muita coisa que já ficou somada aos conhecimentos que eu tinha (experiência de vida), algumas coisas eu devo ter esquecido. Mas o curso deixou pelo menos uma visão diferente da forma de ensinar Física”.

A reflexão sobre e outros comentários semelhantes nos deixam algumas incertezas.

Durante o curso, pudemos, ao menos parcialmente, avaliar de que maneira, como nos comentários dessa aluna, os estágios puderam contribuir para sua própria reflexão sobre problemas no ensino de Física. Foi-nos possível verificar dificuldades e contribuições suas na utilização desses conhecimentos numa situação específica.

No entanto, qual será a contribuição desses conhecimentos em outras situações? O que foi realmente incorporado a sua experiência de vida? Qual será sua prática na solução de problemas inerentes às condições que irá encontrar como profissional? Ela irá contribuir para transformação dessas mesmas condições? A atitude de reflexão que se procurou desenvolver foi suficientemente significativa para que a prática se mantenha, em condições menos propícias?

Esse questionamento, no entanto, se coloca num plano mais amplo, o dos limites de um curso como elemento formador para o futuro profissional do indivíduo enquanto cidadão.

Tanto quanto os planos das disciplinas quanto os elementos que compõem esses limites devem ser objeto de reflexão contínua e possíveis revisões, no âmbito de cada curso.

Considerações finais

A leitura desses cinco textos apresentados pela Coordenação de Licenciaturas da época evidencia alguns aspectos já presentes e importantes nas concepções de formação de professores vigentes na Faculdade de Educação. Dentre tais aspectos, podemos elencar: a valorização da prática como adensamento da formação profissional; as demandas em torno das parcerias colaborativas entre universidade e escola básica; a integração entre diferentes saberes na interação entre formadores de professores e, por fim, mas não menos importante, o compromisso com o ensino público de qualidade.

Durante décadas, a Faculdade de Educação tem discutido, em diferentes instâncias, a formação de professores, selando sua preocupação com a melhoria do ensino na escola básica.

Outra situação também relevante e que faz parte da memória da FE é a institucionalização do Fórum de Formação de Professores, entre 2001 e 2002, que oportunizou inúmeros debates e assunções a respeito da formação de professores. Nesse Fórum, os aspectos anteriormente mencionados também são reiterados.

Sua comissão organizadora foi composta pelos colegas professores Ana Luiza B. Smolka, Ana Maria F. A. Sadalla, Angela de Fátima Soligo, Antonio Carlos R. Amorim, Helena C. L. Freitas, Márcia Strazzacappa Hernández e Maria do Carmo Martins¹. Em síntese, fica evidente ao olhar que os efeitos produzidos nos novos currículos das licenciaturas da Unicamp, reformulados a partir de 2005, trazem traços de diferentes nuances de um conjunto de discursos que vêm sendo proferidos na FE e que traduzem o projeto de formação de professores da instituição.

¹ Informações disponíveis em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/forumfor>>

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DEPRAC: DEPARTAMENTO DE ENSINO E PRÁTICAS CULTURAIS

*Áurea M. Guimarães
Maria Helena Salgado Bagnato¹*

Um breve histórico

Este artigo tem por objetivo expor as principais linhas de trabalho do Departamento de Ensino e Práticas Culturais – Deprac –, no que se refere às disciplinas de formação nas Licenciaturas. Antes, porém, será preciso falar do Departamento que o antecedeu: o Departamento de Metodologia de Ensino – Deme.

Até 2004, o Deme visou contribuir para a formação de professores e pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento, objetivando, principalmente, suas metodologias específicas e problemas didático-metodológicos referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Dentro desse enfoque, os professores ministraram, nos Institutos de Letras, Matemática, Física, Química, Biologia, Filosofia, Enfermagem, História, Geografia, Ciências Sociais, Dança, Artes e Educação Física, as seguintes disciplinas:

- Didática Aplicada ao Ensino de (...). Essas didáticas preocupavam-se principalmente com os conteúdos, os métodos, os recursos de ensino, as formas e os critérios de avaliação. Tendo em vista o contato com a realidade, o embasamento teórico possibilitava a aquisição de uma postura didática em termos de conhecer, refletir e tomar decisões diante dos problemas de ensino de (...) nas escolas de Ensino Médio;

- Prática de Ensino de (...) e Estágio Supervisionado I. O enfoque principal dessa disciplina era aplicar os conhecimentos de psicologia e didática à metodologia do processo de ensino e aprendizagem da(s) Ciência(s) de (...), em situações concretas de escolarização, possibilitando a realização de miniprojetos, diretamente ligados ao preparo de unidades de ensino, material didático e recursos paralelos, para maior eficácia do trabalho formativo;

¹ Professoras do Departamento de Ensino e Práticas Culturais.

- Prática de Ensino de (...) e Estágio Supervisionado II. Aqui os alunos teriam como principal atividade a regência de uma unidade de ensino do programa de (...), em uma escola pública ou privada da comunidade.

Essas três disciplinas caracterizavam-se por oferecer o domínio dos conteúdos específicos; a compreensão do processo de produção de conhecimento de cada área do conhecimento, sua relação com a sociedade e com a rede escolar; a apropriação da fundamentação teórica e prática em relação ao processo educativo.

A partir de 2005, o Deme deixou de existir, tendo sido criado o Deprac.

Para falar da formação de professores no interior do Deprac, gostaria de fazer um breve histórico sobre o processo que desencadeou a origem desse departamento.

Em junho de 1998, a Congregação da Faculdade de Educação aprovou as Áreas de Concentração Temáticas, em substituição às Áreas de Concentração Departamentais, que passaram a ter um caráter interdisciplinar, reunindo diversos grupos de pesquisa existentes no interior da faculdade. Docentes de diversos departamentos participavam de uma mesma área. Essa dicotomia – departamento e área – passou a duplicar os trabalhos no interior da faculdade. Os interesses relacionados ao ensino de graduação e as questões administrativas ligadas à nossa função de docentes resolviam-se nas reuniões de departamento, e os interesses relacionados ao ensino de pós-graduação e à pesquisa eram discutidos e pensados dentro de cada área temática. Havia um desejo de que se acabasse com essa duplicidade de trabalho.

Dentro desse movimento, ocorreram algumas reuniões na área 4 (Ensino, Avaliação e Formação de Professores), a fim de discutirmos qual seria a nossa proposta, nosso novo nome e como nos identificaríamos no interior do novo departamento. Nessas reuniões, que tiveram um caráter polêmico, procuramos discutir os princípios de trabalho que nos davam uma certa unicidade. Com muitas manifestações de discordâncias e concordâncias, em meio a um intenso debate, tentamos encontrar em nossos projetos de pesquisa e nossas produções acadêmico-científicas o que nos tornava unidos em uma área própria de atuação dentro da Faculdade. Assim sendo, após inúmeros encontros discutindo e debatendo o que melhor nos identificaria como pesquisadores pertencentes a um departamento específico, decidimos pelo nome “Ensino e Práticas Culturais”.

Nossa primeira preocupação foi manter o vínculo entre a pesquisa e as disciplinas ministradas na graduação, considerando também que as técnicas e as metodologias deveriam estar mais incisivamente relacionadas aos problemas, conflitos presentes no âmbito da cultura, entendendo cultura como uma dimensão do político (CASTORIADIS, 2002, p. 225-238) que perpassa tudo o que acontece em nossas vidas e nas instituições (VEIGA NETO, 2003, p. 5-6). Também pensamos ser importante explicitar que as práticas culturais são culturais na medida em que funcionam a partir dos significados produzidos num contexto de múltiplas variáveis, contextos esses de mediação entre as estruturas de classe e as práticas sociais organizadoras da cultura.

Os significados produzidos circulam na sociedade por meio das relações de poder; portanto, o campo das práticas culturais está longe de ser neutro, uma vez que é o lugar da produção das diferenças e também das oposições e das desigualdades entre os grupos sociais. De um lado, essas diferenças e oposições são criadas a partir de um sistema de poder que marca e reforça as relações entre os grupos. De outro, por ser um campo de luta, as práticas culturais expressam também ações questionadoras que desestabilizam, subvertem os sentidos já dados como fixos, estáveis, eternos. Os significados são, portanto, múltiplos e complexos, podendo uma mesma prática significar, num contexto, relações de poder de dominação e, em outro, relações de poder de resistência.

Consideramos que, na expressão “ensino”, residem dimensões várias que passam por relações de poder e de seleção cultural. Processos de ensino são frutos de processos de luta e disputa de poder. O que se ensina na escola implica em escolhas que de forma alguma são inocentes.

Esses aspectos nos levaram a definir o Deprac como um departamento que investiga os conhecimentos e as organizações próprias ao ensino e à educação, compreendidos no contexto das práticas sociais/culturais, lugares da produção das diferenças, das relações de poder e dos conflitos sociais².

Nessa perspectiva, o Deprac contempla estudos relacionados à formação inicial e continuada de professores; à educação básica e superior; à educação dos indivíduos em diferentes instituições e níveis de ensino; à avaliação do ensino e das estruturas curriculares; ao ensino escolar inclusivo; às articulações entre produção científica, tecnológica e escolarização; às práticas simbólicas das instituições educacionais e ao imaginário social; à ciência e à linguagem; à ética e à educação. A partir desses estudos e do anseio do corpo docente de trazer para o processo de formação uma maior articulação com as pesquisas desenvolvidas no campo educacional e com uma produção bibliográfica que contribuísse para repensarmos a formação dos alunos diante da complexidade dos cenários educativos, elaboramos os seguintes eixos de pesquisa e de trabalho: Educação Básica, Superior e Continuada; Currículo; Avaliação do Ensino; Formação de Professores; Ciência e Linguagem; Cultura e Imaginário; Educação e Psicanálise; Educação Matemática; Relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

A reformulação do currículo das Licenciaturas e seu impacto sobre a formação de professores

Em 2001, o Ministério da Educação publicou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores* e outros documentos afins do Conselho Nacional de Educação (CNE).

² Fonte: Projeto Acadêmico – Departamento de Ensino e Práticas Culturais (Deprac), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2004.

A partir da divulgação dessas Diretrizes, foi criado, em 2002, por solicitação do Deme, o Fórum de Formação da FE³, propondo que os diversos segmentos da Faculdade de Educação da Unicamp discutissem os documentos do MEC e seus reflexos na organização curricular dos cursos de Pedagogia e da Licenciatura.

No ano de 2003, Institutos e Faculdades reconfiguraram suas aproximações em relação aos cursos de formação de professores, e a FE anunciou um novo tempo para as Licenciaturas na Universidade. Ao fim de 2003, o Conselho Universitário aprovou a mudança no regimento (Deliberação Consu A 36/2003), abrindo a possibilidade de os cursos de Licenciatura não serem mais de responsabilidade exclusiva da FE.

Em 2004, foi criada a Subcomissão Permanente de Formação de Professores (alocada na Comissão Geral de Graduação e na Pró-Reitoria de Graduação), sob a presidência da FE. Coube à Comissão de Licenciaturas da FE (composta por membros externos, representantes de institutos e faculdades que compartilham responsabilidades com a FE, em cursos de Licenciatura): subsidiar a Congregação da FE nos assuntos relacionados às Licenciaturas da Universidade; fazer a gestão e a supervisão das atividades curriculares das Licenciaturas ministradas pela FE; elaborar, em parceria com as unidades corresponsáveis, os respectivos projetos pedagógicos e curriculares dos cursos.

Todas essas mudanças possibilitaram repensarmos as disciplinas ministradas nas Licenciaturas. Outras formas vêm sendo pensadas para formar professores em campos disciplinares específicos, marcando o formato dos novos currículos.

No início de 2004, com a criação da Subcomissão Permanente de Formação de Professores na Unicamp, a relação da Faculdade de Educação com as demais unidades foi se reconfigurando também no espaço institucional, representado pela Comissão de Licenciaturas.

Em junho de 2004, a Coordenação de Ensino e Pesquisa (Cepe) do Conselho Universitário (Consu) aprovou o pedido de responsabilidade pelas suas respectivas Licenciaturas dos seguintes institutos: IEL, IFCH, IA, IFGW, Imecc e IQ. Responsabilidade essa ocorrida com a efetivação da parceria acadêmica com a FE, nas seguintes condições⁴: 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 – 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 na supervisão de estágios.

³ Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/forumfor/>

⁴ Of. FE77/2004

Vários projetos já foram apresentados à FE e debatidos na Comissão de Licenciatura (entre eles, o das Ciências Sociais: noturno e diurno). A Comissão elaborou pareceres de apreciação da forma como a parceria acadêmica aparece nesses projetos que foram encaminhados à Congregação, que, por sua vez, deliberou para os respectivos institutos. Todas as sessões de apresentação de projetos na Comissão de Licenciaturas ocorreram com o convite aberto à FE, bem como com a presença dos coordenadores de graduação dos cursos envolvidos e a presença do(s) docente(s) representante(s) da FE, nas respectivas Comissões de Graduação⁵.

Em 2005, foram criadas cinco disciplinas novas. Elas são eletivas e o aluno escolhe três delas:

- 01) Escola e Cultura: sob a responsabilidade do Deprac e do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte – Delart;
- 02) Tópicos Específicos em Ciências Sociais aplicados à Educação, sob a responsabilidade do Departamento de Ciências Sociais na Educação – Decise;
- 03) Políticas Educacionais, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, sob a responsabilidade do Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais – Depase;
- 04) Psicologia e Educação, sob a responsabilidade do Departamento de Psicologia Educacional – Depe;
- 05) Filosofia e História da Educação, sob a responsabilidade do Departamento de Filosofia e História da Educação – Defhe.

As DIDÁTICAS APLICADAS AO ENSINO DE (...) não existem mais no currículo atual. Para a maioria dos alunos vinculados ao currículo antigo é concedida equivalência com a disciplina Escola e Cultura. Não se trata de “equivalência epistemológica”, mas de incluir na grade uma disciplina que possibilite iniciar um trabalho experimental na FE.

Essa nova disciplina está associada à criação de dois novos departamentos da FE: Deprac e Delart; portanto, não foi apenas uma ruptura com a Didática e, sim, também a possibilidade de incluir na graduação algumas nuances das pesquisas plurais com que trabalhamos na FE/Unicamp, abandonando algumas tradições da Pedagogia e a possibilidade de gerar algo diferente, quem sabe, novo.

5 Fonte: Relatório de Gestão da Coordenação de Licenciaturas da FE, no período de junho de 2004 a abril de 2005, elaborado pela profa. Dra. Maria Inês Petrucci dos Santos Rosa, Coordenadora Associada no período de 2003-2004 e Coordenadora de Licenciaturas no período de 2004 – 2005, em parceria com os professores Márcia Strazzacappa (2003-2004), Agueda Bittencourt (2004) e Pedro Cunha (2004-2005).

Sobre “escola e cultura”

Na criação dessa disciplina, o Deprac e o Delart consideraram os seguintes aspectos:

- a articulação entre as diferentes Licenciaturas, abarcando no mesmo grupo estudantes de diferentes áreas e ampliando a concepção do processo educativo para além da instituição escolar;

- a relação entre a escola e o campo da cultura, compreendendo a Cultura como “a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (CHAUI, 1994, p. 295 e p. 296), não esquecendo que as instituições educativas estão inseridas numa sociedade que busca “oferecer a imagem de uma única Cultura e de uma única história, ocultando a divisão social interna”;

- o lugar das instituições, entre elas as escolares, como o lugar da produção, da difusão e da reprodução das ideologias, o lugar onde se exerce a hegemonia das classes dominantes, mas também onde se constrói a “contra-hegemonia”, como diria Gramsci; trata-se de uma “prisão de mil janelas”, possibilitando um novo senso comum, uma nova cultura. Nós diríamos: trata-se de um lugar em que novos “processos de subjetivação” (DELEUZE, 2000, p. 217) são possíveis;

- necessidade de problematizar o processo histórico, social e político de seleção e organização do conhecimento, desnaturalizando tanto a instituição quanto o conhecimento nela veiculado.

Acreditamos que essas considerações ampliaram as dimensões da escola e da cultura na Pesquisa e no Conhecimento em Educação.

Os estágios: primeiras experiências

Algumas Práticas de Ensino de (...) passaram a ser ministradas na forma de Licenciaturas Integradas. De 2002 até 2007, alguns professores das áreas de Biologia, História, Ciências Sociais, Letras e Pedagogia passaram a trabalhar conjuntamente.

As principais preocupações dos docentes que se envolveram com as Licenciaturas Integradas foram as seguintes:

- não ser o professor um mero transpositor didático;
- recuperar a dimensão coletiva, plural, nos campos educacionais: escolas, museus, arquivos, editoras, ocupações do MST, presídios, organizações não governamentais, cursinhos populares, dentre outros;
- organizar o trabalho em módulos, entendendo que, na formação de professores, se faz necessário um conjunto de práticas, além de uma profunda reflexão sobre a teia de linguagens/veículos dentro da qual os cidadãos criam a sua existên-

cia em sociedade. Incrementar também (junto com essa formação) a compreensão político-pedagógica dos professores, principalmente no momento de organizar e implementar propostas de ensino nos diferentes ciclos escolares. Proporcionar palestras, atividades sobre temas de interesse dos alunos e seus campos de estágio, tanto na escola como em outros espaços educativos.

A partir de 2008, as Práticas de Ensino de (...) foram substituídas pela disciplina EL 774 Estágio Supervisionado I e II. As Práticas passaram a ser compreendidas como processo de formação docente e estão sendo contempladas em todas as disciplinas da Faculdade de Educação e, em alguns institutos, computadas em 400 horas.

Um conjunto de aspectos foi elencado pelos docentes por ocasião dos encontros que culminaram na criação dessa disciplina, entre eles: o encontro dos licenciandos com os colegas das diferentes áreas do conhecimento; a forma como as diferentes áreas interrogam as situações educativas (escolares ou não); a priorização do conhecimento que vem do campo de estágio, de forma a mobilizar conversas e leituras dos licenciandos, ações educativas a serem ali desenvolvidas como professores e como professores de (...); a consideração do campo de estágio como um “espaço de escuta” dos licenciandos e da instituição educativa; a ampliação dos diálogos e das ações para além da sala de aula e das disciplinas. Por exemplo, no caso das escolas, tomar como locais de mirada os pátios, a biblioteca, o intervalo dos alunos, o conselho de classe, a saída e a chegada dos alunos, a Associação de Pais e Mestres.

Considerando o ato educativo como centro da ação e da reflexão do estágio – escolar ou não, docente ou não –, pensando que o campo de estágio pode ser diverso e o professor/profissional, a ser acompanhado neste campo, também pode ser diverso ou mesmo de outro conhecimento não escolarizado, colocamos para cada campo de estágio as seguintes questões:

01. Como a minha disciplina específica pode auxiliar/ampliar o entendimento/conhecimento do mundo para as pessoas em idade escolar? Problematisamos aqui a pergunta que os alunos das Licenciaturas fazem: como a minha disciplina específica deve/pode ser ensinada?
02. Que temas, assuntos, conceitos, imagens atinentes à minha disciplina específica poderiam compor um percurso educativo no campo de estágio?
03. Que mediações, a que estão sujeitas as ações educativas desenvolvidas no campo de estágio, é possível reconhecer?
 - relações de poder, de afeto e suas ambivalências e contradições;
 - engajamentos políticos;
 - restrições arquitetônicas;
 - história e memória institucional;
 - características sociais, econômicas e culturais dos alunos;
 - contratos de trabalho, salários de professores, dos funcionários;

- formas de progressão na carreira docente, na rede de ensino ou na escola;
- tensões entre currículo e tradições didáticas;
- projeto pedagógico;
- competição, solidariedade entre projetos pessoais e projetos coletivos;
- metodologias de ensino e aprendizagem;
- concepções, entendimentos e sentidos de cada componente curricular, de Educação e de Escola.

Novas possibilidades para o estágio supervisionado

Pensamos que, a partir da pesquisa dos docentes, das características e das atividades desenvolvidas no campo de estágio, os alunos poderiam matricular-se por projetos a serem orientados de acordo com as linhas de pesquisa dos grupos existentes na Faculdade de Educação.

Juntamente com os projetos, é importante criar maiores condições para que os licenciandos tenham um espaço para a discussão de conteúdos específicos; conteúdos pensados em termos de abrangência (relevância social, histórica, política, educacional) e também em sua especificidade (manuais, materiais didáticos, paradidáticos, seleção e organização de conteúdos).

A nossa expectativa é que a experiência de trabalho com o estágio atente para as articulações entre saberes e poderes. Não nos podemos esquecer de que os conhecimentos não são neutros, existem em disputa, pois uns são considerados mais “verdadeiros”, mais “científicos” do que outros. Por isso a necessidade de desenvolver uma escuta sensível, que potencialize o diálogo entre sujeitos, experiências e conhecimentos.

Entendemos que ampliar a **ação política do professor** é, além de lhe possibilitar **dominar os componentes curriculares específicos** de sua área, também **ampliar seu diálogo e suas ações para além dos alunos e da sua disciplina** em particular, lidando, a partir de então, com **proposições e decisões mais amplas que a sala de aula**.

CAPÍTULO 4

MISTURA, ESTRANHAMENTO E HETEROGENEIDADE: traços de uma política de formação de professores

Wenceslao Machado de Oliveira Jr

Preâmbulos

Tornar ‘palavras’ algo que não está formalmente estabelecido. Tarefa impossível! Este foi meu pensamento, quando coube a mim escrever e falar¹ das ações dos docentes do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, do qual faço parte, e indicar nelas uma política de formação de professores². Digo isso porque é bastante frequente ouvir, neste departamento, questionamentos à própria expressão “formação de professores”. Não cabe, para muitos de nós, a ideia de formação, já que ela pressupõe percursos acadêmicos fixos que visam dar aos estudantes uma forma anteriormente estabelecida, já reconhecida como correta, eficiente, melhor.

No entanto, mesmo que esta tarefa me parecesse impossível e se localizasse num dos focos de tensão da Faculdade de Educação, no interior dela mesma e com os demais institutos da Unicamp, responsáveis pela formação de professores, me pus a realizá-la, com a intenção de encontrar na escrita alinhavos coletivos em meio às ações individuais de cada docente deste departamento. A escrita coloquial, com grandes marcas da oralidade, é, portanto, resultante tanto de este texto ter origem em uma palestra quanto de ele se abrir para capturas das conversas informais que foram, e ainda são, as principais fontes das ideias expostas a seguir.

¹ Estes escritos se deram pelas minhas mãos, mas foram lidos e comentados por muitos olhos e bocas e gestos. Colegas do Delart receberam por *e-mail* uma primeira versão que foi aprovada em suas linhas gerais e burilada em certos pontos. Ampliada, uma segunda versão foi apresentada em seminário aberto aos demais colegas da Faculdade de Educação da Unicamp, em 2008. Mais comentários se juntaram em meus ouvidos ao longo dos anos que se passaram antes que esta terceira versão fosse finalizada e enviada para publicação, em 2010. Agradeço a todos que (des)apareceram nas linhas e entrelinhas que levam minha autoria.

² Em 2011, organizamos o livro *Educação e cultura: formação de professores e práticas educacionais* (Editora Alínea), com artigos de docentes do Delart acerca das experiências e experimentações em disciplinas por eles ministradas sob as perspectivas – palavras – que intitulam esses escritos.

A primeira coisa a dizer é que não há um pensamento homogêneo ou único entre os docentes do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte – Delart. Existem, sim, alguns eixos que, poderíamos dizer, são predominantes nas nossas conversas, nos nossos programas e ações nos Cursos de Licenciatura da Unicamp. Podemos dizer, inclusive, que não há uma política definida no departamento, mas que há, sim, indícios fortes de caminhos comuns oferecidos aos alunos dos cursos de graduação em Licenciatura como percursos de conhecimento e subjetivação.

Este texto, embora seja, sobretudo, um ensaio pessoal que busca apontar traços comuns às ações de cada um de nós, está amparado nas muitas proposições e divagações sobre formação de professores de colegas do Delart. Os pensamentos aqui expostos não dizem respeito a uma política formalizada no departamento e efetivada por todos os seus docentes. Eles se apoiam em pontos de vista expressos oralmente ou tomados em situações formais – como as reuniões de departamento e as inúmeras comissões e coordenações de que participamos – ou informais –, enquanto tomamos nossos cafezinhos ou fumamos nosso cigarro.

Intuo que seja, muito mais que um traçado, uma dúvida que nos aproxima. Há, no mundo contemporâneo em franca transformação, um processo seguro e certo de formação profissional? Seja essa profissão a de professor, seja outra qualquer? Num mundo onde se dissolvem as próprias instituições que pareciam subjazer aos rumos a seguir e sustentá-los, como formar profissionais aptos a agir nelas?

Mistura e estranhamento: três caminhos e uma intenção

Feitas estas primeiras observações, posso dizer que a atuação dos docentes do Delart tem se dado de maneira muito diversa, mas ela segue, em linhas gerais, três caminhos interligados, ainda que não consensuais, e vivenciados de maneiras muito distintas em suas ênfases:

1. *Criar percursos de Licenciatura em que a Educação se apresente e se torne um lugar de preocupação acadêmica dos alunos, em paralelo com suas áreas específicas de graduação.*

Este pensamento se refere ao modo como entendemos a inserção da Faculdade de Educação no contexto atual dos estágios das Licenciaturas da Unicamp: distribuídos entre nós e as demais faculdades e institutos. Entendemos que uma maior centralidade da especificidade disciplinar tem melhor condição de se fazer presente nas 200 horas que estão nos institutos e faculdades e que, nas 200 horas que cabem à FE, centramos força para a especificidade de nossa área, a Educação. Além disso, penso entendermos que a especificidade profissional – que é também acadêmica – do professor seria a Educação, em paralelo com as

demais especificidades acadêmicas. O *vir-a-ser* professor acompanha e emoldura o *vir-a-ser* professor de uma disciplina específica.

É nesse sentido que os percursos oferecidos aos alunos deslocam suas ênfases da sala de aula para a instituição educativa, seja ela escolar ou não escolar, formal ou não formal. Entendemos, por consequência, esse futuro profissional como pensador e agente, tanto na sala de aula, quanto na instituição.

Em certas ênfases, temas e enfoques da escala institucional vêm antes e são prioritários. Em outras, as duas escalas de ação e pensamento docentes se aninham e se medeiam. Em outras ainda, a sala de aula aparece como articuladora das ações institucionais.

Em nenhum dos percursos oferecidos, a ação do professor de uma disciplina específica é entendida como suficiente, uma vez que ela se dá também fora da sala de aula, onde outras autoridades e poderes medeiam mais fortemente a ação docente especializada. Preocupações como: as relações entre a comunidade e a instituição educativa; a história das disciplinas escolares; as competições curriculares; as políticas públicas; o intercâmbio entre a cultura escolar e a cultura que perpassa a escola; os processos educativos paralelos ao escolar – como os realizados pelos amigos, pela família, pela televisão, pela internet, pelas igrejas – que apontam para o ofício de professor se realizar, com mais potência, tanto na sala de aula quanto fora dela, ou seja, na instituição onde a ação docente se dá.

2. *Criar percursos de Licenciatura que se pautem pela mistura e pelo estranhamento, como maneiras de realizar a produção subjetiva e profissional do professor de forma mais ampla, densa e tranquilizadora, ao final do percurso.*

Percurso esse entendido como pessoal e institucional ao mesmo tempo, no sentido de que o tornar-se professor se dá tanto no encontro com conteúdos e engajamentos de cada pessoa em seu estar no mundo, quanto com caminhos teóricos, metodológicos e políticos apreendidos na vida acadêmica e institucional da universidade. Nesse sentido é que os campos de estágios são tomados como locais para a “escuta” e o reconhecimento: a) escuta de si mesmo e escuta dos outros, entendendo que ambas sejam uma só, uma vez que há tanto a escuta do outro que existe em cada aluno – o *vir-a-ser* professor – quanto a escuta do outro como alteridade, como diferença irreduzível a si mesma; b) reconhecimento do desejo pessoal de agir como professor e reconhecimento dos outros – alunos e professores contemporâneos – como produtores do ofício de professor, uma vez que esse ofício é histórica e socialmente vinculado.

Dessa forma, a diferença se coloca como a possibilidade – maior – de conhecimento, uma vez que essa diferença não é entendida somente como aquilo que está lá, fora de cada um, mas também, e principalmente, o que está aqui, dentro de cada um. É preciso dizer que este *fora* e este *dentro* são apenas formas explicativas, uma vez que eles só ganham existência no *entre*, criado no processo

de mistura e de estranhamento com aquilo que ainda não era previsto, desejado, entendido, pensado.

3. *Criar espaços – disciplinares e não disciplinares – de permeabilidade entre os alunos da graduação e as pesquisas desenvolvidas pelos docentes.*

Este caminho visa à ampliação e à densificação do que vem a ser educação, professor e ação docente. Insere os alunos nos movimentos e buscas de compreensão do fenômeno educativo como algo que medeia nossa sociedade e intervém nela e, como tal, pode ser transformado, uma vez pensado como parte da vida de cada um.

A intenção – muito mais intuída por mim do que formalizada pelo departamento – que permeia estes três caminhos elencados é tomar a escola como um local onde se produz cultura e é, ao mesmo tempo, perpassado e marcado pela cultura que se produz fora dele.

Dessa forma, a relação pretendida entre escola e cultura está no centro de nossas atividades como docentes das Licenciaturas e aponta na direção daquilo que entendemos ser mais amplo que a escola propriamente dita e que é nosso campo de preocupação, pesquisa e ação: a Educação.

Educação e heterogeneidade: escola, cultura, pesquisa

A manifestação dos caminhos citados e da intenção que, de maneira muito fluida, os perpassa, se dá/dará na estrutura curricular dos cursos de Licenciatura, notadamente em três lugares:

1. *nas muitas turmas da disciplina Escola e Cultura ministradas por um ou mais docentes do Delart.* A disciplina é a mesma, mas com programas muito diferentes – porque centrados em pesquisas distintas. A grande maioria deles é voltada a dar visibilidade aos inúmeros e heterogêneos amálgamas que são as escolas, quando as relacionamos com as culturas que as perpassam. Em praticamente todos os percursos oferecidos aos alunos nesta disciplina, a existência de dois créditos nos vetores “T”, “P” e “O” é destacada e utilizada na oferta de maneiras variadas de conhecer e produzir conhecimentos acerca da Educação e da escola;
2. *nas muitas turmas de Estágio Supervisionado assumidas também por um ou mais docentes deste departamento, algumas vezes em parcerias com docentes de outros departamentos.* A proposta é a mesma da disciplina Escola e Cultura, mas com percursos distintos não por conta somente de nossas pesquisas, mas também e, sobretudo, devido aos diferentes campos de estágio existentes em cada turma, os quais centralizam em grande parte os percursos, as conversas, as leituras e as imagens;
3. *na perspectiva de oferecimento de eletivas que possam vir a compor os percursos das Licenciaturas com temas, métodos, preocupações, etc., vinculados às nossas*

pesquisas pessoais ou de grupos. Esta é uma perspectiva realizada de maneira incipiente, uma vez que, neste momento, os ajustes dos diversos currículos de Licenciatura ainda não nos apresentaram momentos ou locais onde ela se realizaria com maior potência criadora.

Em grande medida, a operacionalização desta intenção e dos três caminhos acima elencados tem se dado com a constituição de *turmas compostas por alunos provenientes de vários cursos de graduação*. Tal situação permite que no interior mesmo destas turmas se formem grupos heterogêneos de alunos para a realização de trabalhos, discussões e estágios. Os projetos de estágio têm sua definição internamente às turmas, o que vem permitindo a elaboração e a realização de ações, nos campos de estágio, que tomam como centro de preocupação a escola – ou outra ação-instituição educativa –, deslocando a disciplina específica de cada aluno para um plano secundário. A perspectiva é a da integração pautada pela especificidade da Educação e das ações-instituições educativas, que se caracterizam, via de regra, por serem múltiplas, diversificadas, com a convivência de profissionais de formações diferentes e variadas. Não há, de forma alguma, a negação das especificidades disciplinares, mas a subordinação delas a uma especificidade que nos preocupa como Faculdade: a Educação, a um só tempo, adensada e dispersa nas ações e nas instituições educativas, notadamente na escola.

Nesta perspectiva o “como ensinar?” – um dos focos centrais das didáticas e das práticas de ensino – é colocado em relação direta com o “o que ensinar?”, pergunta que muitas vezes antecede à primeira. Essa seleção dos conteúdos – um dos focos dos estudos curriculares –, bem como o “onde e em que ritmo organizar os percursos educativos?”, em uma escola, passa a ser tão importante quanto os saberes docentes oriundos das tradições didáticas recentes. Entender que o “como ensinar?” se encontra profundamente mediado por inúmeras práticas sociais que cruzam a escola como instituição e entender a sala de aula como parte dessa instituição é um passo importante na configuração de um professor que não se restrinja à sala de aula em suas ações educativas. Neste mesmo rumo é que entendemos ser necessário os futuros professores se perguntarem se a sala de aula seria o único lugar onde conhecimentos atinentes à geografia ou à biologia podem ser apreendidos na escola. Se seria em forma de aulas que certos conhecimentos de matemática ou história deveriam aparecer.

Estas e outras questões cruzam os projetos e as ações criados e desenvolvidos nos Estágios Supervisionados e nas turmas de Escola e Cultura oferecidas pelos docentes do Delart. Entendemos que elas dão maior potência às perguntas dirigidas à organização institucional da escola, às competições curriculares, à história das disciplinas escolares, às mediações das recentes políticas públicas nas ações docentes, à produção do currículo – e das próprias atividades educativas – como cultura,

trazendo a Educação como preocupação central das discussões, dos estudos e das leituras.

No pensamento de muitos de nós, isto se dá com maior potencialidade porque, no contexto das turmas heterogêneas, as disciplinas específicas às quais se vinculam os alunos passam a ser entendidas e vivenciadas como tendo sua existência inter-relacionada às demais disciplinas escolares e ao contexto educativo ao qual pertencem.

A *heterogeneidade* das turmas permite aos alunos se questionarem quanto às contribuições de sua área de conhecimento específico num dado contexto educativo, bem como possibilita que os alunos de áreas distintas entendam melhor as diferentes perspectivas com que cada área do conhecimento acadêmico olha e pensa o conhecimento escolar e as instituições educativas.

Isso ocorre porque, por exemplo, no caso dos estágios, os percursos semestrais de cada estudante ou grupo de estudantes são focados num único campo de estágio – porém não são somente escolas, o que leva à existência de campos bastante diferentes numa mesma turma –, e os grupos de estagiários têm que pensar coletiva e individualmente numa ação voltada para aquele local e não para qualquer local ou instituição. Pensar uma ação que realize algum desejo, que preencha algum vazio existente naquele campo de estágio. Descobrir os desejos, os vazios é já um primeiro desafio, uma vez que tal desejo ou vazio existe lá, no campo, nas pessoas e relações que lá existem – e não nos desejos e vontades dos alunos. Isso faz com que pensar as maneiras de se aproximar do campo de estágio já seja pensar a Educação, pois é no melhor entendimento da instituição – do campo de estágio – que se tem a maior possibilidade de descobrir as melhores formas de se aproximar de um lugar que não se conhece, ou então entender com mais propriedade os acasos que ali acontecem e geram aproximações inusitadas, estranhas e, justamente por isso, solicitantes de pensamento para entendê-las naquele contexto. Nesse processo de aproximação e estranhamento, sempre muito diverso, começam a surgir as pistas para que os alunos-estagiários descubram onde será mais “adequado” inserir as suas ações, de modo a contribuir efetivamente com o campo de estágio que os recebeu; contribuição esta que poderá se dar tanto como professor quanto como professor de...

Para isso, pensamos que os alunos-estagiários deveriam *entender em primeiro lugar a instituição* (campo de estágio), estabelecendo elos de confiança ali, de modo a reconhecer onde e como agir. Só então poderiam elaborar um *plano de ação* que seria deles e também da instituição (campo de estágio) que os acolheu como estagiários, que refletiria tanto seus engajamentos pessoais e acadêmicos quanto os desejos e os vazios que ali se apresentariam. No entanto, sabemos que esta aproximação entre estudantes e campos de estágio não se dá por etapas estanques. Por isso, buscamos entender e incentivar ações pontuais ao longo de todo o período de estágio, mesmo que estas se deem para além ou aquém do plano de ação traçado para aqueles estagiários e por eles.

De maneira geral, esta perspectiva leva a supervisão-orientação de estágio a ser pensada como sendo a *supervisão-orientação de um grupo de alunos num campo de estágio* e não como algo estritamente individual, ainda que tenha também esta dimensão. É o plano de ação que fica no centro, fazendo convergir para si os pensamentos e as demais buscas dos alunos, seja de material didático, seja de material bibliográfico ou imagético, seja de entendimentos mútuos, seja de acirramento dos conflitos e diferenças. O eixo é entender esses pensamentos e buscas como tendo sido gestados naquele contexto educativo, naquele plano de ação docente, para o qual múltiplas mediações convergem, exigindo múltiplas possibilidades de pensá-las e nelas agir.

A escola passa a ser tomada como um todo, como um espaço social onde relações diversificadas se dão, e não (só) como um espaço onde cada professor vai realizar-se como profissional em seu “restrito” campo do conhecimento específico. Nessa escola, tomada como um todo complexo e fluido, a ideia do que vem a ser professor e do que vem a ser uma *ação docente* é ampliada na direção da pesquisa, uma vez que o professor e a ação docente passam a ser compreendidos não só como localizados na sala de aula e no ato de ensinar, mas vinculados também às demais ações realizadas na instituição onde cada professor atua como profissional.

As pesquisas e as publicações em “práticas de ensino de ...”, acumuladas ao longo dos últimos anos, muito nos auxiliam em apontar para os alunos onde encontrar pistas para a melhor inserção – transposição – didática de certos conteúdos específicos, bem como para encontrar pistas de como inserir esses mesmos conteúdos de outras maneiras nos percursos educativos ou, mais ainda, tais pesquisas e publicações levam os alunos-estagiários a entender que aqueles conteúdos estão nos currículos não por mero acaso, mas por decisões que foram não só acadêmicas ou científicas, mas também políticas. Ao solicitar que eles pesquisem essas fontes, estamos nos apoiando nesse conhecimento acumulado em formas escritas, e não mais nos corpos e na oralidade dos professores em situações presenciais.

Criar formas de contato com os conhecimentos acumulados em todos estes anos de pesquisa e escrita nas diversas práticas de ensino é, certamente, um desafio, notadamente quando esse contato se dá de maneira dispersa, vinculada a um contexto, a uma escolha e às muitas negociações entre os membros dos grupos e o campo de estágio. No entanto, não mais dependemos da situação presencial, da oralidade do encontro professor-aluno para que isso se realize. Pequenas ou extensas bibliografias ou indicações de *sites* onde encontrar artigos, ensaios, experiências e experimentos que lidam com as situações de ensino podem estar disponíveis a todos os docentes e alunos, de modo a estabelecer esse contato com um conhecimento acumulado e denso, produzido não só por nós, da FE, mas por pesquisadores de todo o Brasil e do exterior.

Quando escrevi acima, “restrito campo de conhecimento”, não estava dizendo que ele é pequeno ou pouco importante, mas, sim, que ele não está na relação com

os demais campos de conhecimentos escolares, nem estabelece uma forte relação com a “realidade da escola” – aqui entendida não como algo dado, mas como algo construído. Não seria importante, para além dos inúmeros parâmetros utilizados na construção do currículo, pensar que essa “realidade da escola” poderia – deveria? – ser a mediadora das escolhas dos componentes curriculares que comporiam seu currículo? Por exemplo, que a Geografia ou a Língua Portuguesa compoñham ou não esse currículo, bem como, no interior desses componentes – da Geografia, por exemplo – quais temas e processos a serem tratados se vinculam às necessidades de conhecimentos daquele lugar, pensando esse lugar no mundo e não só naquele pedaço de chão? Nesta esteira, caberia mesmo perguntar se, por exemplo, o samba ou o cinema, se a escravidão ou os povos autóctones da América não deveriam ser tomados como componentes curriculares. E, assim, organizar o currículo não em torno das atuais disciplinas, mas de outras formas de conhecer e organizar o conhecimento.

Espero ter dado mais sentido ao uso da palavra “restrito”, para indicar sua subordinação a algo maior, onde, e só onde, esses conhecimentos específicos seriam entendidos como escolhas feitas ao longo da história daquela escola, daquela instituição educativa, daquela disciplina escolar, naquele país, naquele estado, naquela cidade...

Com isso, estou a dizer que é importante, para os futuros professores, mirarem primeiro a escola/instituição e só então se voltarem para seu conhecimento acadêmico específico, de modo a pensar e a encontrar quais e quantos conhecimentos provenientes desse conhecimento acadêmico específico seriam mais necessários para os alunos daquela escola/instituição, para eles se entenderem melhor a si próprios e o mundo no qual vivem.

Dito de outra forma, seguindo o exemplo acima iniciado, primeiro viria a escola-instituição, em seguida viria a geografia necessária para aquela escola e depois a Geografia como conhecimento acadêmico.

Esta é uma sequência de pensamento, de modo algum uma sequência de importância, uma vez que somente com uma formação ampla e cuidadosa na área acadêmica específica se consegue selecionar nela assuntos, temas, métodos pertinentes àquela escola/instituição. Da mesma forma, somente com o entendimento, ainda que pequeno e circunscrito, das demais áreas acadêmicas é que conseguimos visualizar melhor os limites de nossa própria área. Nessa perspectiva, entendo que o exercício docente é mais compromissado com seu local de ação – alunos, escola, comunidade – do que com sua área acadêmica de formação inicial.

Esta é uma perspectiva de criação de percursos de Licenciatura que salientem a necessidade de ter a *educação como lugar de preocupação acadêmica*, uma vez que toma as instituições e as ações educativas como centro da preocupação do professor.

Nesse sentido é que se torna mais importante para o professor pensar na seleção de conhecimentos (conteúdos-percursos escolares) que ocorre nas instituições escolares (mediada ou não pelas políticas públicas curriculares); nas relações de poder que perpassam essas escolhas; nas tradições e em outras mediações sofridas histórica e culturalmente, para que uma situação educativa se faça de uma forma e não de outra, entre muitos exemplos de situações atinentes à Educação, e não necessariamente atinentes a alguma área específica do ensino-curriculo escolarizado.

Em outras palavras, o próprio *espaço educativo precisa ser entendido como algo muito mais amplo que a sala de aula e a ação docente, como algo mais amplo que as situações somente de ensino*. É nesse sentido que entendemos a potência da mistura, do estranhamento e da heterogeneidade como mobilizadores dos percursos de *vir-a-ser* professor. Um *vir-a-ser* que não se paute tanto pelo que foi cunhado no corpo pela memória de tantos anos sentados diante da lousa, mas que se paute também e principalmente – esperança existente em qualquer política –, pela descoberta de outras formas de agir no ofício de professor, conquistando assim outros gestos, outras falas, outras trocas, maiores escutas e menores certezas.

De alguma forma, estou a dizer que ser professor pode ser entendido para além do dar boas aulas, uma vez que dar boas aulas é, muitas vezes, entendido como falar bem, encadear com clareza não só as palavras, mas os demais objetos e ações que compõem uma situação educativa. Ao incluir a escuta ao outro, àquilo que não é decidido antes, mas durante, a fala do professor titubeia, o gesto desconcerta, o professor se humaniza.

Múltiplos percursos em variados currículos

Ainda estamos em busca de formas e maneiras de fazer com que esses percursos dos alunos sejam mais fortemente mobilizados pelos nossos conhecimentos e pesquisas acadêmicos, de modo a inserir de maneira mais efetiva os alunos dos cursos de Licenciatura como pesquisadores da área de educação.

Já encontramos algumas formas interessantes, muitas delas vinham se realizando antes mesmo das mudanças ocorridas em 2004 e 2005, quando a reforma curricular dos cursos de Licenciatura da Unicamp se deu de maneira mais vigorosa. Há a seguir alguns exemplos, os quais devem ser tomados como experimentos docentes, nos quais o leitor encontrará traços dispersos da política esboçada acima.

1. A organização e a realização de um encontro anual dos estudantes de Licenciatura, em que eles apresentem pôsteres e /ou painéis com aquilo que foi vivenciado ao longo dos estágios;
2. a escolha de modos inusitados de aproximação dos campos de estágio, tais como as imagens que circulam pelos murais da escola, as lendas-histórias que

existem entre os alunos, o vídeo-cinema como outro modo de mirar e dizer nos/dos percursos educativos...;

3. o incentivo aos estágios organizados em grupos de alunos de graduações variadas;
4. o incentivo aos estágios realizados em campos de estágio – tais como salas de espera, rodas de capoeira, bibliotecas, museus de arte, etc. –, onde as ações educativas devem ser descobertas ou inventadas ao longo do próprio semestre;
5. a divisão do semestre letivo em duas partes distintas (módulos), em que dois docentes se revezem com os alunos, de modo a oferecer a eles uma discussão mais densa, academicamente, sobre aquela atividade que estão desenvolvendo. Por exemplo, “aproximação com o campo de estágio” e “elaboração/realização do plano de ação”;
6. a utilização de plataformas de Educação a distância para postagem e acompanhamento das atividades dos alunos, bem como para a realização de conversas *on-line* para tranquilização dos alunos e orientações ao professor;
7. a utilização de cadernos de campo ou diários de bordo como instrumento de anotações, trocas e produções dos alunos;
8. as apresentações coletivas dos campos de estágio, itinerários de aproximação, planos de ação, etc., de modo que os demais alunos ampliem seus conhecimentos e questões acerca das instituições e das ações educativas, por meio do entendimento das diferenças e das semelhanças entre os diversos campos de estágio;
9. a realização de pesquisas acerca das instituições educativas onde ocorrem os estágios: sobre suas histórias e seus lugares, sobre situações sociais vivenciadas (políticas públicas, violência, sexualidade, gênero, normas, etc.);
10. a realização de pesquisas acerca de práticas educativas específicas (de Geografia para deficientes visuais, de um aspecto da Biologia para uma escola localizada num bairro de tradição nordestina, de fotografias que apontem uma maneira de contar a história e dizer do lugar onde a escola está, etc.);
11. o desenvolvimento de práticas educativas vinculadas a locais específicos (por exemplo, a praça do Ciclo Básico ou o prédio da Biblioteca Central), de modo a exercitar a imaginação para a criação de atividades educativas tomando “o real existente” como disparador e foco (tendo aí que pensar qual a contribuição de sua graduação para olhar e entender aquele lugar);
12. a priorização de percursos educativos em espaços fora da sala de aula, mas dentro da escola – muros, pátios, corredores, etc. –, de modo a inventar outras formas de circulação de saberes e relações nos ambientes escolares;
13. a criação de *folders* de exposições e outros materiais de apoio a ações educativas em museus, ONGs, etc.;

14. as atividades de organização e mobilização de bibliotecas escolares, pensando e realizando maneiras de inseri-las com mais intensidade nas ações educativas da escola;
15. a produção, pelos estagiários, de obras escritas em linguagem não acadêmica – como crônica, conto, poesia, etc., que tragam para circulação entre os demais alunos algum acontecimento vivenciado no campo de estágio que tenha afetado o aluno de maneira especial. É importante destacar que não só a rotina, mas também o “excepcional cotidiano” constitui a existência institucional ou as ações educativas;
16. a produção, pelos estagiários, de obras em imagens – vídeo, fotos, colagens, quadrinhos, etc. –, que coloquem em discussão as potencialidades dessas linguagens para se pensar o próprio campo de estágio e as ações educativas ali existentes.

Sentimos que ainda há muito que fazer.

Sentimos, por exemplo, que há grande potencialidade na produção dos alunos como descoberta de outros campos de estágio, de outros possíveis lugares de ação e preocupação docentes. Sentimos também que é importante ofertar o maior número de experiências de estágio, de modo a ampliar as oportunidades de (re)conhecimento de si como professor.

Sentimos outras coisas que nos chegam como intuições difusas, observações pouco precisas dos caminhos a seguir.

É claro para nós, no entanto, que encontrar as melhores (?) maneiras de realizar percursos que se pautam por algo não habitual não se faz em pouco tempo, sem alguma experimentação, sem alguns tropeços memoráveis e algumas emoções inusitadas. Temo-nos mantido abertos às falas dos alunos ao longo destes percursos oferecidos às Licenciaturas, e é, sem dúvida alguma, com este intuito que agora disponibilizamos este ensaio – para ouvir também nossos colegas docentes, outros de nós mesmos.

CAPÍTULO 5

SUPERVISÃO REFLEXIVA:

princípios e estratégias compartilhados

*Ana Maria Falcão de Aragão
Guilherme do Val Toledo Prado*

A disciplina de estágio supervisionado: alguns antecedentes

Ao assumirmos a proposta de trabalhar na disciplina de Estágio Supervisionado oferecida pela Faculdade de Educação (FE) às Licenciaturas da Unicamp no ano de 2008, propusemo-nos a retomar os pressupostos de uma parceria constituída no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec) por dois professores do grupo, sendo um (a primeira autora deste artigo) do Departamento de Psicologia Educacional – Depe – e outro (o segundo autor deste artigo) do Departamento de Ensino e Práticas Culturais – Deprac. É com o olhar docente constituído nesta parceria, apresentada posteriormente, que explicitaremos os pressupostos e as ações encaminhadas em nossas atividades supervisivas na disciplina de Estágio e algumas considerações reflexivas acerca desta última experiência.

O Gepec iniciou suas atividades no ano de 1984, reunindo professores da Faculdade de Educação da Unicamp, estudantes e profissionais da Educação da Escola Básica, com o intuito de que, nesses encontros, pudessem ser problematizadas discussões relativas à formação de professores. A partir da sua formalização como grupo, em 1996, a esta temática foram associadas discussões numa perspectiva cotidiana, pressupondo a realização de um trabalho coletivo para o desenvolvimento profissional e pessoal, numa perspectiva ampliada e multirreferenciada.

A parceria entre nós, professores destes dois departamentos da FE, foi consolidada entre os anos de 2003 e 2008, quando coordenamos um projeto formativo-investigativo em uma escola pública municipal de Campinas, que pediu socorro porque não sabia mais o que fazer com os alunos indisciplinados. Contaram-nos que os estudantes agrediam física e moralmente os professores, com um desrespeito

debochado até mesmo pelo fato de eles serem docentes. Aceitamos “socorrer” essa escola, desde que fosse aceita a seguinte condição: nós, professores da universidade, e os educadores da escola, trabalharíamos juntos para compreender as razões da indisciplina constituída e proporíamos, em conjunto, estratégias e soluções para esse problema. Apesar da concordância do grupo e da nossa disponibilidade de tempo para as reuniões semanais, no começo, o corpo docente resistiu à ideia de uma busca coletiva de soluções.

Desde o início, o trabalho tinha tudo para enfrentar sérias dificuldades, pois havia uma rotina cristalizada, com propostas de encaminhamento que não surtiavam mais o efeito desejado. O cenário da escola constituía-se por uma diretora antiga que se havia aposentado e uma nova, que entrava com uma perspectiva democrática e firme de gestão; uma greve na rede; um grupo de professores compromissados e desconfiados de soluções mágicas; grupos de alunos indisciplinados; grupos de alunos educados; uma comunidade escolar presente e atuante. Resolvemos, todos nós, apostar em todos nós.

Se, do lugar instituído pelos *status* acadêmico, tivéssemos acreditado que a nossa presença na escola seria a condição para um ensino de qualidade, nada teria se transformado. Se a presença da universidade contribui com as práticas educacionais, ela não é condição suficiente para que as transformações ocorram. Sem um profundo respeito pela experiência dos profissionais da escola, a mudança levará tanto tempo (se é que acontecerá...) que nós (membros da universidade) passaremos décadas tentando convencer a escola de que temos o que dizer e com o que contribuir.

É necessário humildade para compreendermos as possibilidades e os limites dos conhecimentos e saberes universitários a serem compartilhados, com muito respeito, com os saberes e conhecimentos, as experiências e as histórias dos profissionais da escola. É só nesse contexto, solidário e dialógico, que poderemos vislumbrar alguma mudança, quiçá transformação, da escola e dos sujeitos que ali partilham a direção de uma instituição democrática, respeitadora das diferenças e potencializadora das capacidades humanas de cada um que dela faz parte.

Essa parceria foi sendo construída, sabendo que toda a transformação pela qual a escola passaria não seria resultado de magia ou sorte. Começamos devagar, participando das discussões ocorridas nos horários de trabalho coletivo da escola e nos posicionando quando acreditávamos que o momento e a situação permitiam. Aos poucos fomos percebendo que não era possível abrir um espaço para outras discussões, em um fórum da escola que já tinha tantas demandas administrativas e de rotina a serem discutidas. Assim, sugerimos um novo espaço para discussões que pudessem contribuir com a superação de dilemas. Esse novo fórum foi sendo definido e conquistado a partir do apoio da equipe de gestão escolar: um Grupo de Trabalho de duas horas semanais, durante todos esses anos, realizado com os dois grupos de professores.

Com esses encontros, com as sistematizações das reflexões e o estabelecimento de novas práticas de ensino, ao apostarmos na mudança de estratégias de ação e modos de fazer educação em sala de aula, foi possível dar visibilidade a um grupo de professores que considerava difícil trabalhar com alunos indisciplinados. Os professores passaram a olhar para o “comportamento indisciplinado” como algo que poderia ser alterado. O trabalho foi coletivizado, dividiu-se e somou-se a responsabilidade entre todos os membros do grupo. Agora não era mais possível dizer que “aqueles alunos do professor ‘x’ são ‘assim ou assado’”. Assumimos todos os alunos como “nossos” alunos, e todos temos que atuar em parceria, se queremos mesmo transformar a situação.

Hoje, podemos dizer que problemas de indisciplina e agressividade continuam a acontecer naquela escola, sem dúvida, mas passamos a olhar para eles de outro modo e, principalmente, a enfrentá-los. Não há ilusão de que alunos se tivessem tornado “bonzinhos” (e nem era isto que queríamos!), mas sabemos, sim, que temos modos outros de lidar com as relações em sala de aula.

Dois professores supervisores e uma proposta

Desta experiência consolidada para nós, professores e pesquisadores da universidade, partimos do princípio de que poderíamos utilizar os mesmos pressupostos – respeito à diversidade, crença no trabalho coletivo, comprometimento coletivo na resolução de problemas, produção coletiva de estratégias de ação e intencionalidade refletida – na Supervisão de Estágio, com alunos de diferentes cursos de Licenciatura. Acreditamos que, na medida em que o corpo docente é estimulado a refletir sobre sua prática, a ressignificar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se pesquisador de sua ação, o professor – assim como os estudantes em formação para a docência – pode modificá-la com mais propriedade. Quando entra em classe, em contato com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, com os seus saberes e conhecimentos, com as estratégias de ensino e de avaliação, as dificuldades encontradas, as tomadas de decisão dos professores e dos estagiários-futuros professores vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que têm para subsidiar e informar intrinsecamente as suas ações. Estão considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, podem buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deve estar fundamentado em um corpo sólido de experiências, saberes pessoais e conhecimentos referenciais.

O conceito de supervisão reflexiva que utilizamos na realização deste trabalho baseia-se na ideia de que este é um processo de orientação da formação, de construção de conhecimento e prática profissional, fundamentado na reflexividade.

A reflexividade considera o professor como um profissional que atua como *sujeito* na formulação de propósitos e objetivos de seu trabalho, bem como das estratégias e dos meios que considera os mais adequados para atingir as metas desejadas. No nosso caso, as metas estão em direção de um ensino de qualidade e de uma comprometida aprendizagem. Além disso, acreditamos que a reflexividade é constituída, necessariamente, pela possibilidade de buscar *fundamentar teoricamente* as tomadas de decisão cotidianas, na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008).

O ensino reflexivo, portanto, é definido como sendo formado por professores críticos e que analisam suas teorias e práticas à medida que se debruçam sobre o conjunto de suas ações, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva, com seus pares. Sendo o cotidiano do professor constituído de uma sucessão de microdecisões, as quais, muitas vezes, levam-no a deparar-se com situações a serem gerenciadas imediatamente, com pouco tempo para refletir simultaneamente à ação, a releitura da situação pode favorecer uma mudança de atitude; uma reorganização de procedimentos; a percepção de possíveis contradições entre o que fez e o que poderia ter sido feito; ou ainda, a intencionalidade da situação exitosa.

A supervisão reflexiva também pressupõe a parceria com os futuros professores e os atuais profissionais, em exercício em contextos educativos, o que permite abrir o espectro de referência a outras formas de pensar a educação: é possível constituir e reconstruir, na ação conjunta e reflexiva, um conjunto de entendimentos e conhecimentos (pedagógicos e educacionais) promotores da qualidade de ensino, que respondam mais ajustadamente às novas demandas dos sujeitos que frequentam as escolas. Nesta linha, acreditamos que é possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, a partir da promoção de um processo de reflexão compartilhado acerca de suas práticas e ações cotidianas.

A construção e a prática da proposta em parceria com os alunos

Leite e Tassoni (2002) afirmam que o processo de ensino enfrenta a tomada de cinco decisões: para onde ir; de onde partir; como caminhar; como ensinar; e como avaliar. Assim, buscamos construir com os alunos uma supervisão de estágio cujo objetivo (para onde ir) fosse possibilitar contato direto com o trabalho profissional em instituições escolares: características, planejamento e execução de atividades de trabalho pedagógico a partir das necessidades institucionais, numa dimensão coletiva e interdisciplinar.

O projeto que desenvolvemos com a escola pública, aqui relatado, parecia nos dar subsídio para buscar, com os licenciandos supervisionados, uma organiza-

ção coletiva em que diferentes formações pudessem trazer benefícios a uma ação interdisciplinar possível, naquele momento. Nosso ponto de partida era formado pelos vínculos estabelecidos com a instituição educativa, pelas necessidades dessa instituição, pela mobilização dos conhecimentos para produzir um projeto de trabalho pedagógico que atendesse as necessidades da escola (dentro e/ou fora da sala de aula).

Nosso caminhar seria definido pelas relações estabelecidas com a escola em reuniões coletivas dos estagiários e trabalhos em grupos (três a quatro alunos, preferencialmente de cursos diversos). Os grupos, então, deveriam produzir projetos de trabalho pedagógico para a Educação Básica naquela instituição escolar, sendo entremeado de narrativas individuais e coletivas, com um texto final que trouxesse as reflexões individuais acerca das mobilizações de conhecimentos de sua formação para a satisfação das necessidades da escola.

Nosso ensino foi definido, tendo como estratégia a metodologia participativa, a exposição dialogada, leituras, trabalhos em grupo e individuais, narrativas de experiências, debates, discussão de filmes, atividades práticas e de orientação.

A avaliação ocorreu de forma processual e envolveu a realização de trabalhos e atividades em sala de aula e na escola, a análise de trabalhos individuais e em grupos, as narrativas semanais e as atividades propostas e desenvolvidas em classe, seguidas de uma autoavaliação. Ao final do semestre, os alunos fariam a produção de um vídeo realizado com imagens de seu projeto na/com a escola, que denominamos de *ELcine*.

No *ELcine*, os trabalhos poderiam ser realizados em qualquer tipo de equipamento que produza imagens em movimento (câmera, celular, filmadora, etc.), com, no mínimo, um e, no máximo, três minutos de duração, com os créditos para todos os envolvidos no processo e no produto já inclusos no tempo final do filme. As produções deveriam evidenciar o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares de trabalho pedagógico realizado na instituição educativa.

A partir destas definições coletivas, os alunos buscaram escolas dentro e fora de Campinas para a realização dos estágios, privilegiando a atuação em escolas públicas e de Ensino Fundamental e/ou Médio, durante os dois semestres do ano letivo de 2008.

A supervisão reflexiva foi organizada a partir de uma dupla mediação, buscando a criação de condições propiciadoras de envolvimento de aprendizagem (cognitivamente estimulante e afetivamente gratificante) e monitoramento dos processos de reflexão sistemáticos e continuados sobre a própria prática (reflexão abrangente sobre a prática dos outros – contextos e circunstâncias diferentes). Nossos encontros com os alunos ocorreram com uma frequência quinzenal, para que eles pudessem se reunir com os colegas dos grupos e definir estratégias para colocar em prática o que havia sido discutido na supervisão.

Considerações acerca da supervisão reflexiva

No ano letivo de 2008, apesar de alguns problemas enfrentados nesta disciplina, pudemos realizar um trabalho de supervisão (horizontal e vertical), analisando e construindo práticas tanto dos alunos como dos supervisores. Isso foi possível graças a um esforço de clarificação de dilemas enfrentados na/com a escola, mas tendo metas coletivamente definidas a partir de uma intencionalidade conjunta. Também pudemos compreender a dialética e a indissociabilidade entre teoria/prática/teoria, a partir de reflexões individuais e coletivas frequentes e sistemáticas. Tivemos a possibilidade oferecer uma “visão acrescentada” aos licenciandos daquilo que traziam para as aulas de supervisão, buscando construir um olhar cujo efeito multiplicador foi baseado na coparticipação, no desenvolvimento profissional e pessoal, na autoimplicação de cada um de nós e no desejo e no prazer de pensar coletivamente sobre as decisões a serem tomadas na instituição educativa.

Acreditamos que foi possível atuar sobre o cotidiano, bem como – o que é muito necessário – o professor constituir-se como pesquisador. Pesquisa também é uma aprendizagem, que se vai aprimorando com a prática, e não há só um modo de pesquisar, sendo a academia e a escola produtoras de conhecimentos (PRADO; CUNHA, 2007).

Este trabalho, portanto, pôde revelar a importância dos contratos de parceria, do desenvolvimento dos projetos a partir de estratégias interdisciplinares e da produção coletiva do trabalho.

A parceria se efetivou entre diversos parceiros: entre os professores da Universidade; entre estes e os professores e os profissionais da Escola; entre os professores da Escola; e, principalmente, entre nós, docentes da academia, e os licenciandos. Ao final do primeiro semestre, fomos solicitados a oferecer a segunda unidade do Estágio Supervisionado, para que os alunos pudessem dar continuidade ao projeto desenvolvido em uma supervisão de estágio compartilhada entre dois docentes.

A busca da construção da interdisciplinaridade foi marcada pela clareza e pela consciência de cada licenciando acerca de quais eram as fronteiras de seus territórios e os limites que deveriam ser transpostos em cada um dos projetos. Foi muito interessante discutir com os alunos o objeto de estudo de cada um dos cursos de Licenciatura ali envolvidos, bem como o papel dos professores, proposto no próprio catálogo dos cursos de graduação de nossa universidade. Assim, pudemos colaborar com o desejo de participar da construção de uma escola pública, democrática e de qualidade.

O trabalho coletivo foi fundamental para a realização de projetos envolvendo alunos de cursos diversos, com formações diferentes e alguns pressupostos que, a princípio, não poderiam dialogar, mas resultaram em um projeto de trabalho, na instituição educativa, que buscou promover a qualidade da reflexão produzida pelos supervisionandos.

Houve problemas neste formato, sim. Principalmente aqueles relacionados à carga horária semanal de supervisão de estágio e ao fato de os alunos não terem sido os mesmos nos dois semestres, uma vez que alguns se matricularam em outros horários e recebemos licenciandos novos, cujos projetos já tinham sido iniciados sob supervisão de outros docentes da FE.

Entretanto, a transformação da supervisão de estágio pressupõe abordagens teóricas e metodológicas nas/das práticas de formação e de pesquisa que tomam os profissionais da educação como sujeitos e protagonistas de seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional e dos diálogos que estabelecem sobre suas próprias ações – decisão coerente e estética para transformar, em atos, o pensamento sobre as coisas estabelecidas.

CAPÍTULO 6

MARCOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DOMINANTES NA TRADIÇÃO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: condicionantes culturais e perspectivas emancipatórias possíveis

César Nunes¹

Para a abordagem do processo formativo dos profissionais da Filosofia, no contexto educacional, partiremos do estudo do conceito de “formação”, perpassando o debate do campo teórico específico sobre o problema, enfocando nuances da política educacional que vem organizando as diretrizes e os investimentos nos determinantes legais e curriculares, buscando ainda identificar as possibilidades e perspectivas reais e efetivas para uma formação crítica e emancipadora.

Como marco histórico-filosófico, podemos tomar como horizonte o conceito de *Paidéia* numa das dimensões trazida pelos gregos, relacionada aos legados formativos e às concepções de educação desta sociedade. O olhar dos *constitutivos* de um processo crítico de formação parte do ideário grego, porque o conceito, para Jaeger (1989), exprime uma soma de proposições e ideias que devem inserir a globalidade da formação: cultura, civilização, tradição, literatura, educação, sendo também estes os elementos que pensamos necessariamente como integrados entre si e que podem vir a balizar a formação do profissional da educação, no campo da Filosofia.

Para Jaeger (1989, p.3), é pela educação que os grupos humanos transmitem o seu legado, constituem-se a si próprios e melhoram sua existência, num processo que é basicamente coletivo:

[...] Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natu-

¹ César Nunes é Professor Titular da FE/Unicamp na área de Filosofia e Educação e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação PAIDEIA.

reza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. [...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. [...] Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão.

Nessa dimensão, a formação do profissional da Filosofia requer antes a clareza de um conceito de educação que oriente tanto os cursos de formação quanto as reflexões articuladoras da continuidade da formação profissional, nos limites do acesso às salas de aula e dos processos formativos posteriores, pois a educação é, por assim dizer, um projeto formativo permanente e, nesse processo, estão condicionados aos valores considerados hegemônicos em dada sociedade, por meio das relações socioculturais e políticas estabelecidas na História.

Nossa reflexão se orienta pela concepção de um processo formativo que contemple os objetivos básicos de uma educação plena, nos termos postos por estudos já acumulados em nossa investigação, como os registrados por Nunes (2003), articulada ao reconhecimento possível de uma política educacional nacional de continuidade e que enfrente os desafios de educar criticamente crianças, jovens e adultos que ingressam no ensino formal, sinalizando para um conceito de educação que sintetize tais pretensões, entendendo educação, em seu sentido lato, como:

[...] um fenômeno humano e social, com suas determinações históricas. Educar é produzir o homem, construir sua identidade ontológica, social, cultural, étnica e produtiva. A educação é o campo da ação humana e, conseqüentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz unilateralmente educação à escolarização ou instrução. [...] Assim, a Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento *omnilateral* da personalidade, subjetiva e social, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. (NUNES, 2003, p.22, grifo nosso).

A educação, como produção social da produção da condição humana e como destacado e proeminente processo de *hominização*, tomada em seu sentido lato, nos orienta para pensar os espaços formativos e o que chamaremos de *constitutivos* dessa

formação, no conjunto da política nacional de formação de todos os profissionais da educação, tendo a educação humanizadora como horizonte, embora considerando a educação escolar e formal como mediação, entendida em seu sentido restrito, como escolarização, espaço institucional produzido pelos homens para a transmissão de sua cultura e de seus legados, – ético, econômico, cultural e político.

Debater sobre os *constitutivos* que devem nortear a formação desses profissionais nos conduz a buscar traços históricos da caminhada do próprio campo de estudos da Filosofia, suas contradições e seus desafios; de modo a contrastá-los com os dispositivos das políticas educacionais e com os indicativos de possibilidades de um pensamento original e emancipatório para esses profissionais, partindo da educação como humanização. No entanto, é preciso tomar a escola como o campo de trabalho primeiro a ser valorizado, tomada no quadro curricular, na esfera da legislação e da organização do trabalho pedagógico, das contribuições dos movimentos de demanda por educação, que há tempos pleiteiam espaços que se consolidem, como elementos de resistência a um modelo de educação brasileira que tem caminhado, em sua história matricial e nas diretrizes recentes, distante da dimensão emancipatória que ensinamos, pois o modelo de escola hegemônico tem sido aquele centrado nos eixos do desenvolvimento objetivo do capitalismo: o lucro, os índices quantitativos, o eixo compensatório. Apesar de genuínas experiências de educação para a humanização, a predominância é de uma escola modeladora, separada das dimensões emancipatórias humanas, coletivas e esclarecidas.

Em estudos analíticos recentes (NUNES, 2003), inferimos que, para estas aproximações com um modelo crítico de formação, precisamos de um acúmulo teórico para os que ensinam e para aqueles que serão os professores do ensino formal, em seus níveis fundamental e médio. Constatamos que podemos tratar de uma Filosofia, no Brasil, entendida como aquela que produz ou se sustenta sobre uma determinada filosofia de vida ou conjunto de ideias e valores e cujo lugar específico é ser “um ofício intelectual específico” (NUNES, 2003, p. 27), considerando as peculiaridades de nosso nascedouro renascentista (do ponto de vista temporal), sem deste movimento histórico e político herdar os preceitos modernos e os consensos sociais mínimos, próprios do pacto social e da cultura iluminista.

Para o profissional da Filosofia, questionamos, até que ponto seria necessária uma concepção filosófica própria e quais as interlocuções necessárias com os autores clássicos? Em um viés histórico, afirmamos que a Filosofia no Brasil se estrutura magistralmente na matriz grega, como transplante de um modelo europeu colonial e mercantilista trazido pelos jesuítas, e tais elementos marcam o nosso modo de pensar e educar filosoficamente até os nossos dias, com elementos identitários cumulativos.

As matrizes jesuíticas podem ser percebidas através das instituições criadas com o projeto colonial, como as faculdades de Filosofia e os colégios da Bahia e do

Rio de Janeiro, nos séculos XV e XVI, com um ensino fundado no tradicionalismo medieval, destacando-se, como exceção original, as contribuições do Padre Antônio Vieira, que apregoava uma filosofia “parenética e reformista, apologética e triunfalista” (NUNES, 2003, p. 28). A concepção predominante do contexto era de que o ensino de Filosofia deveria ter um cunho humanista, pautado no moralismo e na defesa do colonialismo, e poucas obras trataram de proposições racionalistas e da preocupação mais aguçada com a formação de professores de Filosofia, teses que se manifestaram ainda nos séculos XVIII e XIX, pois que não houve profundas mudanças no cenário intelectual brasileiro, ainda vivendo sob condicionantes da cultura própria de sociedades de base rural, com o estigma da matriz produtiva escravocrata e a identidade proselitista reacionária (ARROYO, 1999).

Descrevemos assim os períodos matriciais de nossa identidade filosófica, até o século XIX:

[...] O período imperial e republicano é marcado pelo Positivismo de Comte. [...] Benjamin Constant [...] considerado ideólogo da república brasileira, influenciou a cultura e a educação brasileira, além da política. Escreveu textos e preleções, foi o primeiro ordenador ministerial republicano da educação e inspirou a inscrição [...] do lema positivista “Ordem e Progresso”. [...] Foi Frei Caneca o mais exuberante líder político popular do Império, aquele que organizou a defesa do liberalismo ético e a crítica do absolutismo político. [...] Podemos afirmar que o século XIX e meados do século XX foram marcantes por uma produção e ação dos autores e pensadores da Filosofia profundamente marcados pelo ecletismo, dominada por clérigos, bacharéis e médicos; permaneceu a identidade de uma Filosofia ressonante fragmentariamente da produção filosófica moderna europeia. (NUNES, 2003, p. 28 e p. 30, grifo nosso).

Nesse contexto da produção intelectual nacional sobre a Filosofia, grosso modo, podemos inferir sobre nossa herança europeia, sobre o transplante de teses desses contextos e de algumas resistências na defesa da formação de uma tradição crítica no País, mas as condições objetivas deste, antes dos anos 1930, retardaram tais possibilidades. As raras e densas contribuições marxistas advêm de autores como Graça Aranha e dos professores Antônio Cândido, Caio Prado, Florestan Fernandes, Werneck Sodrê, para ficar em alguns, e as sistematizações que surgiram foram incorporadas a um novo projeto formativo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934), reflexão exposta por Saviani (2008, p. 25), nestes termos:

[...] definiu-se como espinha dorsal a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que, na concepção de seus fundadores, assumia o caráter de *alma mater* da universidade enquanto instituição integradora de todos os conhecimentos humanos. Cultivando todos os ramos do saber, promovendo o ensino de disciplinas comuns aos demais institutos universitários e colaborando na formação dos professores tanto das escolas secundárias como das próprias instituições de ensino superior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se constituiria, ao mesmo tempo, no alicerce e na cúpula da universidade. Por ela deveriam passar todos os alunos para adquirir sólidos conhecimentos que lhes permitiriam inserir-se na alta cultura como base para obter formação específica exigida pela carreira profissional que viessem a abraçar.

Desse modo, percebemos que, a certa atmosfera econômica, política, social e cultural, corresponderam modelos de formação e a instituição de espaços mais conservadores ou progressistas, dependendo das forças em disputa e dos condicionamentos do máximo de consciência possível de cada tempo. A *atmosfera* da década de 1930 correspondeu aos marcos históricos e políticos do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, evidenciando as relações entre os modelos de desenvolvimento econômico, as demandas por educação, a política educacional implantada e as ações dos movimentos sociais populares, num processo dialético, forjado em cada período histórico como vimos enfocando, buscando evidenciar as sínteses do processo educacional e formativo dos profissionais em tela.

Prado Jr (1976, p. 345) destaca que, entre os anos 1930 e 1960, houve embarras entre uma economia de matriz colonial e a emergência da indústria nacional, que forçosamente foi se constituindo:

[...] A política e a orientação econômica adotada nestes últimos anos, a saber, o chamado “modelo brasileiro de desenvolvimento”, que não é outra coisa [...] senão precisamente a consagração e oficialização daqueles “remanescentes do velho sistema da economia brasileira” [...] em particular o nosso enquadramento no sistema internacional do capitalismo, que vem a ser o imperialismo, na posição de simples dependência dele.

O advento da República trouxe consigo a possibilidade de ascensão ao poder das elites dominantes do País, que antes tinham suas tentativas limitadas à mera submissão aos desejos unitaristas do Império. A República e o Federalismo abriram espaços para o regionalismo e para o coronelismo, como formas de manifestação de

poder e controle do aparelho estatal, constituído em “[...] agência distribuidora de favores e reprodutora de suas necessidades de base político e econômica” (MONTEIRO, 1990, p. 27).

Os vícios de um Estado que nascera apartado das necessidades da sociedade civil e mais, de um Estado que precede à sociedade, por influência do modelo centralizador e atrasado de inspiração, o Estado português, foi com propriedade abordado por Oliveira (1984). Assim, é possível identificar os limites de resistência de nosso povo, como sociedade civil, à trajetória política, econômica e cultural à qual fomos sendo submetidos. Atribui o autor esses limites à forma como o País foi colonizado, através de Portugal que, mesmo inserido na Europa industrialista, desenvolveu métodos absolutamente mercantis e extrativistas, no que se refere ao Brasil, diferentemente do que ocorreu em países colonizados pela Espanha, onde houve discussões e formulação de legislação sobre direitos humanos e limites para a colonização, em pleno século XVI.

Obviamente, a formação cidadã dos povos da América colonizados pelos espanhóis diferiu da nossa, que passou ao largo das grandes conquistas humanísticas do período do Renascimento. Prevaleceu no Brasil uma cultura do ornamento, por conta de uma elite que desvalorizou a dignidade humana, com aversão ao seu povo e, em consequência, aos movimentos sociais de base popular que, em sua quase totalidade, não se consolidaram como hegemônicos, apesar de sua tenacidade e força.

O País seguiu em dependência econômico-cultural e, portanto, educativa; e, mesmo herdeiro do Renascimento e dos ideais liberais nas origens, o Brasil não consolidou os consensos sociais mínimos, distanciando-se do ideário moderno. Isso reforça nossa crítica à atual conjuntura, na qual se apresentam propostas de superação da modernidade, das totalizações e imposições do ideário institucional moderno. Ficamos distante do moderno, por isso segue sendo agravante a inserção no contexto neoliberal, sem ter alcançado estas conquistas sociais fundamentais, ampliadas pela ainda recente produção de um pensamento crítico e organizado –, situado na década de 1970, marcadamente com a instituição dos cursos de pós-graduação no País, – sobre a educação como direito social.

A década de 1930 conduziu a burguesia industrial a utilizar uma nova orientação, o “keynesianismo”, desencadeando mudanças na organização da educação brasileira, através das Reformas Capanema (1942-1943), com ênfase no ensino não formal (criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai) e profissionalizante (leis orgânicas para o ensino industrial, secundário e comercial). O “Estado de Compromisso” tornou-se representante da burguesia industrial e, nesse período, dois movimentos e grupos de educação específicos se forjaram: os renovadores e os católicos, forças que em muitos aspectos se antagonizavam, mas contribuíram para o desenvolvimento do projeto hegemônico da burguesia. Para Saviani (2007), o contexto de 1932-1947 foi caracterizado por um equilíbrio entre a *pedagogia tradicional* e a *pedagogia nova*, de fundamentos filosóficos distintos,

observando conquistas para as duas forças, sem, contudo, contraditar as classes sociais de sua sustentação, inspiração e de seus interesses.

Nessa década, podemos destacar a Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931), constituída de decretos que organizavam e centralizavam a educação nos níveis secundário e superior, reforma capitaneada por um ministro “escolanovista” (de formação autoritária), responsável pela instituição do ensino religioso nas escolas (Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931). Esta questão demonstrou a força da Igreja Católica nas questões da política e da educação na era Vargas e sua defesa intransigente do projeto da burguesia industrial, ocupando um papel ideológico específico junto às massas, através da difusão dos sentimentos religiosos e “solidários” ao mesmo tempo. Como já apontamos em estudos anteriores (NUNES, 2003), a tradição filosófica brasileira até então estivera marcada pelos constitutivos religiosos, ensinada por clérigos e com a fundamentação matricial circunscrita aos valores da Igreja e aos limites do projeto de cristandade.

Nos finais de 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação, católicos e liberais confrontaram-se no processo que culminou com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), enfileirando-se em organizações distintas: a Associação Brasileira de Educação (ABE), onde se agruparam os renovadores, e a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), criada em 1933 e que congregou os conservadores. Durante o Estado Novo (1937-1945), uma nova Constituição foi redigida, sob a égide de Francisco Campos, apoiado por escolanovistas como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Vê-se que nuances conceituais não alteram a determinação política de origem dessas propostas.

O programa educacional do Estado Novo foi construído em um cenário onde as influências do pensamento europeu e americano apontavam para dois eixos teóricos: “[...] a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil” (SAVIANI, 2007, p. 198). Eram estas as novidades educacionais do período, disseminadas por educadores como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. O modelo de Escola Nova projetava um professor como colaborador do processo formativo do aluno, e os métodos de ensino atuavam para que o trabalho educativo fosse próspero, tendo como princípio articulador a atividade. Estes pressupostos da renovação escolar também foram propagados pelo educador Anísio Teixeira (1900-1971), advogado que optou pela educação, em época de pouco reconhecimento social à profissão (SAVIANI, 2007).

Uma das iniciativas de destaque no período, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), começou a ser forjado nas contradições entre renovadores e católicos, marcadamente no ápice desta ruptura, pela saída dos conservadores da ABE, após as divergências na IV Conferência (1931). Esta Conferência foi marcada pela presença de Vargas na abertura, conclamando os educadores a “definir as ba-

ses da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país” (SAVIANI, 2007, p. 230), demonstrando as tentativas de buscar legitimação para a política educacional engendrada. Da parte do grupo de intelectuais da ABE, também existiu a intenção de conquistar a hegemonia de suas propostas educacionais, em contraposição ao grupo majoritário, os católicos.

Os grupos católicos aprovavam as aproximações com o MEC, contemplados que estavam pelos itens na Reforma Campos (ensino religioso), e os renovadores discordavam da Reforma e propunham a organização de um sistema unificado e autônomo. A IV Conferência foi palco destes confrontos, com críticas expressas ao Ministro da Educação e ao ensino religioso, através de pronunciamentos e documentos consolidados no evento, rechaçando as propostas de Vargas, de aproveitar a Conferência para pontuar sugestões para a política educacional, o que fugia aos objetivos do momento, considerando que o tema articulador da Conferência versava sobre “As grandes diretrizes da Educação Popular no Brasil”, através da análise da intervenção federal nos âmbitos do ensino primário, técnico, normal e profissional (SAVIANI, 2007).

De uma intenção prévia de tão somente redigir sugestões para as solicitações de Vargas, forjou-se a construção de um dos documentos de maior monta para a educação brasileira, indicativo da história das ideias do contexto, considerando a importância de seus signatários. Buscando apontar algumas consequências do “Manifesto” para a história da educação no País, em relação à escola pública para todos, destacaremos os itens do documento, fundantes destas proposições: o documento é organizado em quatro itens, inserindo a introdução, com os objetivos e as diretrizes do Movimento; a abordagem dos fundamentos filosóficos e sociais da educação; a organização do sistema educacional, relacionando Estado e educação pública; as bases psicológicas da educação, apresentando as contribuições do escolanovismo neste campo e as questões relacionadas ao planejamento como um elemento integrador do sistema educacional. O documento pôs em foco a questão da democracia, como impulsionadora dos demais aspectos para consolidar um projeto de educação renovador.

Como marco teórico do período, percebemos, na formulação do “Manifesto”, a ideia de que a educação era o problema fundamental do País, acima das questões de ordem econômica, pois, para os renovadores, a educação e a cultura seriam os caminhos para o desenvolvimento. O sistema educacional, para os autores do Manifesto, não era compatível com as demandas de desenvolvimento do País, descompasso atribuído a fatores políticos, filosóficos e didático-pedagógicos, tais como: falta de definição dos fins e dos objetivos da educação, a partir de uma visão global; métodos científicos inadequados, problemas de gestão e de formação de professores, por isso cabendo grande parte das iniciativas aos educadores, sem um aporte planejado prévio e inspirador.

Era forte a premissa de que os conhecimentos científicos produzidos poderiam auxiliar o enfrentamento dos problemas da educação, sendo esta uma das atribuições dos educadores de “vanguarda”, considerados assim aqueles que, compreendendo estas proposições, destinariam esforços para divulgar tais intenções e buscar sua implementação. Os renovadores primavam pela tese de que os fundamentos filosóficos definem um projeto educativo, considerando que toda educação sempre parte de uma concepção de mundo, de homem e de sociedade, sendo esta determinada pela estrutura da sociedade à qual pertence. Propõem uma educação pragmática voltada à qualificação material das pessoas, fundada em uma concepção de escola relacionada ao meio social, formando pessoas para as concepções modernas, para os valores esclarecidos e as práticas eficientes. Esta formação de valores deveria partir do modelo das fábricas, de uma relação prática com o mundo do trabalho, divergindo, porém, das concepções marxistas do trabalho como princípio educativo.

A escola “prática” deveria embeber-se da concreticidade das experiências, sendo o Estado o responsável em prover essa extensão das oportunidades escolares, contribuições liberais que ainda nos são caras, considerando que os princípios propostos permeiam as lutas dos educadores até a contemporaneidade: função pública da educação, escola única, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.

O “Manifesto”, formulado no ápice das disputas entre católicos e liberais, trouxe para o centro do debate a tese da educação pública, garantida pelo Estado, embora não estatal, aceitando as propostas de que outros segmentos sociais participassem das experiências educacionais, traçando, porém o eixo das discussões sobre o público, o estatal e o privado em educação. Esses contextos não podem ser descurados de uma análise histórica e filosófica da formação de educadores no Brasil.

Outro princípio da escola nova, disseminado no “Manifesto”, é a preocupação com a melhoria e a qualidade da formação dos profissionais da educação, através da formação nas universidades, discussão bem anterior ao que constou no debate e no texto final da LDBEN n. 9394/96. O movimento preocupava-se também com a questão dos salários e das condições gerais de trabalho. Como os conhecimentos científicos estavam no centro desta valorização, o “Manifesto” partiu de estudos da Psicologia e da Biologia, buscando a compreensão e a identificação das necessidades e do interesse na aprendizagem de crianças, jovens e adultos, contemplando o princípio da *atividade* como cerne da organização do trabalho pedagógico dessa escola viva.

As contribuições principais estão em torno da ideia de que o primeiro objetivo do Estado deveria ser o de prover educação para o desenvolvimento de uma consciência nacional e humanista, sendo este o cerne de um projeto de reconstrução educacional do País (SAVIANI, 2007). O caráter heterogêneo do documento demonstra as tentativas de conciliação e as dificuldades teóricas, devido à multiplicidade político-ideológica dos principais signatários, como Paschoal Leme e o

viés socialista, nas teses sobre o trabalho e a escola unitária, ou as influências de Fernando de Azevedo, fundadas em Durkheim, Pareto e Manheim, sobre a função dos sistemas de ensino, a formação das elites e sobre a democracia, apresentando algumas inconsistências teóricas hoje perceptíveis, mas que não comprometem sua pertinência histórica no contexto em que se engendraram.

Interessa-nos este fato, particularmente, porque a Igreja Católica seguiu como importante instância educativa, aquela capaz de preocupar-se com a formação dos valores e da humanização das pessoas, o que aglutinou muitos dos educadores nesta dimensão. A proposição da *escola pública* foi atacada como incapaz de realizar plenamente um projeto de formação humana, saindo reforçadas as pretensões católicas, quanto à indissolubilidade do eixo: família, Igreja e Estado, pela massificação da tese de que Família e Igreja eram educadores em primeiro lugar, em contraposição ao monopólio do Estado em prover educação. Disseminaram-se, então, os receios comunistas de parte do povo brasileiro, com o argumento de que pôr a educação nas mãos do Estado significaria o perigo comunista e o suposto cerceamento da liberdade dos pais para escolher a escola de seus filhos. Um amplo processo de inculcação ideológica, levado a cabo no espectro do Estado Novo, solidificava esses preconceitos e impressões.

Nesse período, houve, na história da educação, um possível equilíbrio entre as teses de renovadores e católicos, sobretudo pelas relações com o Estado, que utilizava os dois movimentos para respaldar sua política educacional – caminhava na direção da modernização conservadora, buscando conciliar Igreja e Escola Nova, sendo esta a marca do período de 1932-1947: o equilíbrio entre as duas vertentes: pedagogia tradicional e pedagogia nova.

Outros movimentos surgiram, não hegemônicos, mas com importantes iniciativas para a educação brasileira, intitulados por Saviani (2007) de “pedagogias de esquerda”, traduzidas pela pedagogia anarquista, ligadas ao movimento operário, posteriormente articuladas às lutas do PCB à tese da revolução democrático-burguesa, o que criou fissuras nos movimentos de esquerda, pela possível não aceitação de uma concepção pedagógica que os agrupasse. Estes descompassos e a tese da revolução democrática burguesa tiraram o foco e, em certo sentido, aproximaram o campo de esquerda dos escolanovistas, embora existissem diferenças entre os marxistas, um dos grupos presentes no movimento de esquerda, e os eixos do Manifesto de 1932. Há ainda aproximações de fundo entre esses grupos, que permanecem como um diálogo no escuro.

A política de formação de professores caminha de mãos dadas com o projeto político hegemônico de industrialização dependente. Vargas, durante o Estado autoritário (1937-1945), fez uso da política de centralização, para pôr em voga a modernização conservadora, tendo sob seu jugo as elites políticas regionais e tendo ainda investido na despolitização militar, por meio do afastamento dos líderes do Tenentismo. Congregou uma política de terror à mobilização popular, o que trouxe

para o seu lado os setores liberais, bem como manipulou as massas trabalhadoras, através de sua legislação trabalhista e da criação do Ministério do Trabalho (1931), desarticulando a vida sindical brasileira, pelo investimento no sindicalismo atrelado ao Estado (corporativismo), contribuindo para a atomização dos movimentos e sua consequente agonização ou enfraquecimento.

No campo educativo e cultural, Vargas desenvolveu programas e projetos que sustentaram o ideário nacionalista, o civismo, como forma de manter distante o “perigo comunista”, tendo, inclusive, apoio de parte da intelectualidade brasileira, em algumas dessas ações, pelo seu investimento em projetos culturais para forjar uma nova identidade nacional. Houve a nacionalização do ensino (1938-1939), com investimentos na formação dos jovens, potencializando o civismo e o nacionalismo – viés ideológico de sustentação do “Estado Novo”. Medidas concretas para a centralização escolar foram a extinção do ensino de línguas; a determinação da língua portuguesa como língua oficial; a unificação curricular; a Educação Física obrigatória; e todo um uso da máquina administrativa, da identidade escolar e da propaganda política, na direção de mitificar a figura do presidente, por meio da publicação de materiais didáticos que o personificavam como “pai da pátria” nas escolas e nas associações civis. Buscava-se a homogeneidade e desviava-se o eixo da multiculturalidade de um país como o Brasil, tendo sido nesse período que o País estreitou laços com os EUA, contraditoriamente: um processo de *americanização* cultural e de *nacionalismo* econômico.

Se tomarmos o pressuposto de que a educação formal é derivada da sociedade burguesa, teríamos que esperar um projeto educacional advindo da intervenção histórica da industrialização brasileira efetuada a fórceps pelo Estado. Vargas, então, deu ênfase, desde 1930, às ações no campo social, massificando a ideia de que ele seria o precursor dos direitos sociais no País. Seu grande objetivo era a conciliação e a pacificação dos conflitos entre capital e trabalho, assegurando a mediação pelo “Estado Novo”. Todo esse aparato teve presença na história político-social brasileira até a Constituição de 1988, demonstrando o nível de conciliação entre as classes, promovida pelo governo Vargas, marcando mais um dos legados de seu governo: o trabalhismo². O declínio do Estado Novo se deu por fatores externos e internos. Externamente, o governo sofreu desgastes, ao apoiar a democracia na guerra. Do ponto de vista interno, as oposições ao regime uniram elites econômicas e culturais, somadas às mobilizações estudantis e do empresariado, na defesa da liberalização do modelo, fortemente a partir de 1942-1945. De semelhança com o momento posterior (golpe de 1964), o fim do Estado Novo teve a tentativa de efetivação de mudanças político-administrativas, sem muitos impactos na economia. Foram criados novos

2 Ideologia marcada pela democracia social, pela valorização do trabalho e do trabalhador, atribuídas como ações do presidente Vargas, em relação direta com os sindicatos e os trabalhadores, constituindo-se assim, no “pai dos pobres”.

partidos políticos, representantes das elites (PSD e UDN³) e o PCB⁴, apoiador de Vargas e representante dos comunistas brasileiros; e ainda o PTB⁵, nascido dos braços do Estado e dos sindicalistas (1945), tendo sido um dos marcos dos getulistas, quando de seu retorno ao governo.

O período de 1947-1961 é caracterizado pela decaída dos comunistas do Congresso, pela clandestinidade do partido e pela perseguição aos educadores ligados a esta tendência, sobretudo nos anos 1950, um momento em que a *pedagogia nova* tinha grandes espaços. O novo governo trouxe mudanças no campo da educação, pela convocação da Constituinte, pela elaboração de uma nova Constituição (1946) e pela tramitação da primeira LDB. O novo Ministro da Educação, Clemente Mariani, convocou a Comissão, em 1946, para elaborar a proposta de nova LDB, composta por educadores renomados, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Alceu Amoroso Lima, tendo o grupo dos renovadores sido hegemônico na Comissão, inserindo ideias-chave, como a da educação como questão técnico-científica, o trabalho e a gestão da escola. O resultado desse trabalho não desagradou o governo Dutra, pois prosseguiu na linha da modernização conservadora, sendo mais reformista que revolucionária, como cabia a um governo que congregou PSD e UDN.

O projeto encontrou resistências na Câmara na pessoa do ex-ministro varguista, Gustavo Capanema, que o qualificou como antipedagógico e reacionário, contra as proposições de Vargas. Escreveu então um parecer contra o projeto Mariani, em 1949, por seu caráter descentralizador, provocando o arquivamento e o atraso na tramitação da LDB. Católicos e liberais entraram em choque, pois se acirraram os conflitos entre escola pública e particular. As disputas doutrinárias entre os defensores da educação pública, universal e gratuita, marcadamente os renovadores, por intermédio de intelectuais como Anísio Teixeira e os católicos, representantes da educação privada, puseram em foco o papel do Estado na educação, pois houve confusões em torno das ideias de público e estatal (monopólio do ensino), causando tensão à Igreja Católica.

Após essas interlocuções históricas, é necessário alinhavarmos as relações entre o modelo de desenvolvimento econômico do período (substituição das importações) e as demandas por educação, considerando que as elites econômicas e culturais brasileiras não se preocupavam com esse processo formativo, desde a colonização, até os anos 1930. O segundo governo de Vargas viveu a intensa fase dos direitos políticos, com experiência significativa no campo democrático. Ao final de 1945 houve eleições legislativas para a Assembleia Constituinte e foi eleito o General Eurico Gaspar Dutra, presidente do Brasil (1946), tendo início a fase formalmente

3 Partido Social Democrático e União Democrática Nacional, fundados na década de 1940.

4 Partido Comunista Brasileiro, conquistou a legalidade por breves dois anos.

5 Partido Trabalhista Brasileiro, fundado em 1945, de inspiração no Varguismo, fincado na ideologia do Trabalhismo, foi extinto em 1965 e ressurgiu em 1979. Atualmente está quase totalmente afastado do ideário de Vargas.

definida como democrática, no contexto que pensamos entre os anos 1950 e 1964, com o desenvolvimento industrial urbano mais acelerado e as contradições da ordem mundial naquela conjuntura.

De 1945 a 1964, os conflitos entre os nacionalistas e seus opositores se agudizaram, tendo sido criadas as bases para o golpe de 1964, que impediu os avanços democráticos do período. Na sequência, foi eleito Juscelino Kubitschek, com apoio do PTB de Vargas, tendo, como vice, João Goulart, numa aliança com o PSD. JK era um ideólogo nacional-desenvolvimentista e aceitava a cooperação com o capital estrangeiro, tendo influência dos teóricos da Cepal⁶ e do Iseb⁷. Diante desses conflitos, em 1958 foi apresentado o Substitutivo Lacerda, contrário à proposta anterior de LDB, fundado nos interesses das escolas particulares, tendo como argumento a liberdade do ensino e a primazia da família para prover educação, como aborda Saviani (2007, p. 288, 289 e 290):

[...] Do lado da escola particular alinham-se a Igreja Católica e os donos das escolas privadas que, sem doutrina, se apóiam nos argumentos esgrimidos pelos porta-vozes da Igreja [...]. Do lado a escola pública manifesta-se um expressivo número de intelectuais entre os quais se podem identificar três correntes básicas de pensamento [...] liberal-idealista [...] liberal-pragmatista [...] tendência socialista. Sobre essas correntes, é importante acentuar suas vinculações à tese da escola pública, apresentando diferentes concepções de educação: para a liberal-idealista, fundada em Kant, à educação caberia desenvolver a moralidade humana, independentemente das condições objetivas de sua vida. Tinha como representante intelectual Roque Spencer Maciel de Barros. A concepção liberal-pragmatista congregou os intelectuais do “Manifesto”, defendendo um projeto de educação no campo das necessidades práticas, como forma de ajustar os indivíduos à sociedade em mudança. Para a tendência socialista, cujo expoente foi Florestan Fernandes, as condições objetivas eram o cerne do projeto educativo e a educação poderia contribuir para as transformações sociais, ideias que ajudaram a popularizar o debate nos movimentos sociais populares e sindicais.

6 Comissão Econômica para a América Latina, criada pela ONU em 1948, no contexto da crise da economia, fundada na ideologia da teoria do desenvolvimento econômico. Nela houve a presença de intelectuais brasileiros, como Celso Furtado, influenciando propostas de governos e instituições e produzindo críticas sobre o processo de industrialização.

7 Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado em 1955, por decreto do Presidente Café Filho, e subordinado ao MEC, foi formado por intelectuais como Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto e Cândido Mendes. Deixou seu marco na história da formação política, econômica e social do País, por meio de cursos, seminários e eventos de cunho democrático, reformista e nacionalista.

Diante deste quadro, em 1959 os intelectuais afeitos à defesa da escola pública redigiram – e foram apoiados por 190 signatários, – o Manifesto “Mais uma vez convocados”, centrado nos eixos seguintes: a educação do País e suas causas; do manifesto de 1932 ao projeto de nova LDB; sobre a escola pública, política educacional e mundial e as experiências brasileiras da “liberdade de ensino”; a Constituição de 1946 e a inconstitucionalidade das teses privatistas; relações da educação com o desenvolvimento científico e industrial e o ideal liberal do século XIX; educação pública e democracia; denúncia das forças reacionárias e oposição à mercantilização da educação.

No período de 1930-1945, as duas tendências se equilibraram e, no pós-1945, houve predomínio da Pedagogia Nova, marcadamente nos rumos iniciais do projeto de LDB e na aceitação das ideias renovadoras pela pedagogia católica, no que concerne às questões didático-pedagógicas. Nesse período de renovação católica, surgiu, em 1945, a Associação de Educadores Católicos (AEC), instituída após encontros nacionais de escolas particulares, um dos espaços, como descreve Saviani (2007, p. 299, grifo nosso): “[...] na esteira do predomínio da concepção humanista moderna de educação, uma espécie de ‘escola nova católica’”. Nas décadas de 1950 e 1960, o País atravessou processos de organização, tendo como preocupações a educação e a cultura populares, momento em que as experiências desse recorte se destacam, sobretudo as contribuições advindas de Paulo Freire e a Pedagogia Nova, de base católica e vinculada à Teologia da Libertação, que se engendra a partir das ressonâncias do Concílio Vaticano II, demonstrando os diversos caminhos que a Igreja seguiu nesses períodos, conforme assevera Saviani (2007, p. 302, grifo nosso):

[...] Se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes correntes filosóficas que expressam diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, pois, no seu interior. É lícito, portanto, afirmar que *sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de “Escola Nova Popular”, como outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada “teologia da libertação”*. O contexto dos finais da década de 1950 e de meados dos anos 1960 constituiu-se em marco para a educação popular no Brasil. Importa demarcarmos os espaços conquistados por alguns desses movimentos, diante dos embates entre escola pública e escola particular e das tendências filosóficas que os embasaram, notadamente a concepção

humanista moderna, que influenciou Freire e a pedagogia católica desse período. Nos anos 1960, a pedagogia tecnicista começou a ganhar espaços em alguns itens da LDB n. 4024/61, embora outras dessas diretrizes tenham grande importância histórica para a educação: a instituição de três fundos para o desenvolvimento do ensino (primário, médio e superior) e o aumento de investimentos; a indicação da elaboração de um Plano Nacional e de planos estaduais de educação, definindo as atribuições do Estado; as contribuições de Anísio Teixeira para a constituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, com definição dos gastos, inspiração para o que atualmente conhecemos como o Fundef (1996) e, mais recentemente, o Fundeb (2006). Os conflitos sociais perduraram, mas os trabalhadores se viam contemplados no governo, na figura de Goulart, e através da simbologia e da esperança da manutenção de um salário mínimo real.

No processo conhecido como “redemocratização” (1946-1964), cresceram as campanhas (mesmo sem sucesso) de erradicação do analfabetismo, mas não conseguiram o consenso entre acesso e qualidade da escola pública, sendo esse contexto de destacáveis experiências para a educação popular. O nacional-desenvolvimentismo adquiriu outras manifestações: até 1961, a burguesia aparecia como condutora do processo histórico e político e, no pós-1962, prevaleceu a proposta de a esquerda assumir o controle ideológico do Instituto, com tendências a apoiar as reformas mais radicais e mais próximas às contribuições da educação para esse novo enfoque.

O impulso de incutir o nacionalismo foi posto como tarefa da educação, marcadamente de uma educação contra a alienação, considerada como contraposta pelas dependências externas e voltada para a emancipação, que deveria se ocupar de levar às massas o conhecimento sobre o seu país. A concepção de *emancipação* expressa no período não se coaduna com aquela manifesta nesta pesquisa. É importante situar que a educação e o desenvolvimento nacional eram objetivos do populismo, como forma de aproximação com as massas, e da incorporação do potencial eleitoral destas.

A década de 1960 caracterizou-se pela predominância dos renovadores, com a expansão das experiências educacionais no sudeste, no sul e no nordeste do País. Intensas mobilizações na sociedade foram marcadas pelas pautas da concepção humanista moderna. Os congressos educacionais, as reuniões institucionais científicas e os setores da Igreja Católica questionavam as possibilidades de liberdade, nos limites da sociedade capitalista emergente. Esses acontecimentos ajudam a explicitar uma identidade ambígua para o golpe de 1964, efetivado num pacto civil-militar, que foi forjado processualmente pelas contradições entre a ideologia política e o modelo econômico, com o desgaste político do nacionalismo, não apoiado pelo governo de

Jânio Quadros, sendo adotada, como modelo político, a doutrina da interdependência, base do regime de arbítrio. Saviani (2007, p.362) enfatiza:

[...] A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico [...]. Não tendo havido ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico compreende-se que tenha havido continuidade também na educação. [...] ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado de maneira associada e dependente, articulado com a doutrina da interdependência.

Para preservar o modelo, a educação teve sobre si a produção de uma legislação adequada, para melhor acompanhar os pressupostos do modelo associado ao capital internacional, tendo como ideologia a *teoria do capital humano*. Nos anos 1970-1980, intensificou-se o tecnicismo presente nos pressupostos da lei n. 5692/71, de tendência produtivista e pragmatista, ganhando espaços ainda maiores durante a Nova República e na LDB dos anos 1990, apresentado como núcleo capaz de gerar uma suposta qualidade social da educação. O contexto trouxe os fundamentos legais do Ensino Supletivo, articulado à ideia de ajustar a educação aos interesses do modelo de capitalismo associado dependente.

O período de 1969 a 1980 foi caracterizado por Saviani (2007) como de domínio da pedagogia tecnicista da concepção analítica e crítico-reprodutivista. A crise da *pedagogia nova* nos anos 1960 e as mudanças políticas do contexto forjaram as condições para a pedagogia tecnicista, o que pode ser avaliado pelas produções intelectuais da época e pelas reformas educacionais pontuais. É importante acen-
tuar que a pedagogia tecnicista não foi uma reedição da pedagogia nova, conforme veremos, pelo estudo das características desta tendência.

O tecnicismo embasa-se em princípios como a concepção de neutralidade científica, baseia-se na defesa de uma determinada racionalidade, eficiência e produtividade, empenhando-se na reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2007). Questões como o planejamento, a mecanização do processo educativo, com o objetivo da organização racional dos meios, compõem um dos eixos desta concepção, sendo, portanto, crucial a exaltação dos planejadores e secundarizados os papéis e as funções dos professores e dos alunos. Para o tecnicismo, educação é treinamento, é aprender a fazer, daí as diferenças com a pedagogia nova, para a qual importam as questões metodológicas para o ensino efetivo.

A pedagogia tecnicista conviveu com uma concepção – a filosofia analítica – que lhe inspirou alguns pressupostos, embora com relações diferentes das anteriores (pedagogias tradicional e nova). Esta concepção contribuiu para a desqualificação

das teorias, para a adoção de uma determinada forma de condenação de todas as formas de teorização e um elogio do pragmatismo, do utilitário, previsível e empírico. A década de 1970 viu surgirem as tendências tecnicistas, a filosofia analítica e a visão crítico-reprodutivista, com predominância para o tecnicismo. O crítico-reprodutivismo surgiu com o avanço da pós-graduação no País, pela formação de quadros críticos, e deu, como enfoca Saviani (2007, p. 393): “[...] sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença [...] na autonomia da educação em face das relações sociais”.

O idealismo marcante na formação dos profissionais da educação e as tendências de conservação foram alvo das críticas dos estudiosos das teorias da reprodução, tendo sido constituídas importantes contribuições para enfrentar o projeto de escola no Estado Militar, que até os dias atuais servem de interpretação no campo educativo, como Bourdieu, Gramsci, Snyders, Althusser, Cunha e Freire, para registrar alguns.

Os períodos de 1937 e 1964 apresentam aproximações, pela participação política mais intensa e, em seguida, pela síntese gerada pela via das ditaduras, destacando que, no pós-1964, o Congresso continuou funcionando e foram realizadas eleições tuteladas.

O arbítrio foi caracterizado por três fases: 1964-1968, de Castelo Branco a Costa e Silva, com repressão e sinais de abrandamento e queda na economia; 1968-1974, anos de mais ardorosa truculência; e 1974-1985, de Geisel a Figueiredo, com a tentativa de liberalização do modelo, rearticulação dos movimentos sociais e de “abertura política”.

Em contextos diferentes, os militares participaram dos governos, por meio dos Atos Institucionais (cassação de direitos políticos, aposentadorias de funcionários públicos, intervenções e exílio de intelectuais), tudo em nome do “perigo comunista”. Em 1965, foi instaurado o AI-2, abolindo a eleição direta para presidente, criando apenas dois partidos (ARENA e MDB⁸) e restringindo o direito de expressão. Em 1968, o AI-5 cravou fundo, cerceando os direitos civis e políticos que ainda restavam: fechamento do Congresso Nacional, cassação de mandatos parlamentares, criação de uma junta militar para administrar o País, após a morte do presidente, até a posse de Médici.

O pós-1968 foi de intensa repressão, com assassinatos, criação do Serviço Nacional de Inteligência (SNI), agências especiais de repressão, intervenção nos sindicatos, expulsão da oposição militar, fechamento de órgãos estudantis e sindicais. Sobreviveu, no contexto, a Igreja Católica, e esta, em alguns de seus prelados, pela ação de sua hierarquia, acabou por abrigar e defender militantes da Ação Popular (AP), articulada ao marxismo e à luta armada. Carvalho (2004) aponta como ambiguidades do regime:

8 Período do bipartidarismo, através da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), de apoio irrestrito ao governo, e Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de oposição branda aos militares.

- De 1964 a 1985: o Congresso Nacional ficou aberto, em funcionamento, porém os seus militantes mais expressivos foram silenciados. Houve a polarização em dois partidos (ARENA e MDB), invariavelmente mais a serviço do regime de arbítrio.
- O MDB manteve-se em funcionamento, mas oscilando entre a legitimação ou fazendo “parte do jogo”, pois uma oposição mais contundente causaria perda de mandato.
- Eleições diretas para governadores foram suspensas de 1966 a 1982; para presidente, não houve eleições entre 1960 e 1989. Contraditoriamente, o eleitorado cresceu: de 18% em 1960, para 47% em 1986 (crescimento de 161%). Qual então o sentido do direito político de votar, se os direitos civis foram cassados? Tratava-se de uma ardilosa democracia formal e tutelada.

Os direitos sociais cresceram no período, sendo destacáveis: a universalização da Previdência Social (criação, em 1966, do Instituto Nacional de Previdência Social- INPS); a criação do Fundo de Assistência Rural (Funrural), em 1971, inserindo os trabalhadores rurais e conseguindo apoio de parte destes ao regime, poupando os militares de pressões pela Reforma Agrária; inserção das empregadas domésticas e dos trabalhadores autônomos na previdência; criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e do seguro-desemprego (1966); criação do Banco Nacional de Habitação (BNH) e do Ministério da Previdência e Assistência Social (1974).

Os governos militares expandiram os direitos sociais, esvaziando os direitos políticos e civis, o que não significou avanços para a cidadania do País. Esta contradição explica, em parte, a estabilidade dos primeiros anos e a crise das décadas seguintes. O período de 1974-1985, considerado a terceira fase dos governos militares, teve início com o General Geisel e o processo de liberalização (era ele representante dos liberais conservadores militares), através de medidas como a diminuição das restrições à propaganda eleitoral televisiva; o fim da censura; o retorno dos exilados políticos; e, lentamente, os militares, forçados pela oposição que se organizava no Brasil, tiveram que ceder espaços para a abertura democrática, tanto quanto na economia, que dava sinais de crise.

A partir de 1974, o governo foi derrotado em eleições legislativas; em 1978, o Congresso pôs fim ao AI-5 e, já com o General Figueiredo (1979), foi votada a Lei da Anistia. Nesse ano, os partidos foram ampliados (para seis) e, em 1980, surgiu o Partido dos Trabalhadores (PT), através da articulação de setores da Igreja Católica, sindicalistas renovadores, metalúrgicos e intelectuais brasileiros. Retornaram as eleições diretas para governadores de estados, em 1982, e a oposição venceu em nove, dos vinte e dois estados. Os movimentos sociais, que se rearticulavam, apresentavam características diferentes daqueles da década de 1960: eram movimentos sociais urbanos (favelados, camadas médias) e se pautavam pela consulta às bases.

Também foram importantes as contribuições da Igreja Católica; da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), criada em 1930; da Associação Brasileira de Imprensa (ABI); da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), criada em 1948, demonstrando que diversos setores, inclusive do meio acadêmico, participaram do processo de redemocratização do País.

Artistas e intelectuais, como Chico Buarque, contribuíram com a resistência desde os períodos mais sombrios, processos estes que desembocaram na mobilização em torno das “Diretas Já”. O movimento “Diretas Já” foi a maior expressão popular da história do País, retomando fortemente a ideia da identidade nacional.

Em 1985, após a campanha pelas “Diretas Já”, Tancredo Neves foi eleito presidente do País em um colégio eleitoral, pondo fim à ditadura militar. Sua morte, antes da posse, fez assumir o vice, José Sarney, representante da ex-ARENA. Iniciou-se a Nova República, com a restituição pausada de direitos, mas ainda excluindo pobres e menos escolarizados. Os problemas sociais, advindos do “milagre econômico” apareceram: a urbanização trouxe a marginalização de setores mais pobres, com pouco acesso aos serviços públicos urbanos e precária atenção aos seus direitos civis. A “favelização” emergiu, bem como os problemas na segurança pública. Esses históricos e agudos problemas sociais assumiram dimensões cumulativas, pela ausência de políticas emancipatórias.

O fim do regime de arbítrio trouxe a retomada dos direitos civis e políticos, a elaboração de uma nova Constituição (1988) e a primeira eleição presidencial direta após 1960. Os problemas nacionais se avolumaram, desencadeando outros no campo da saúde, da educação e da habitação, para citar alguns, mas houve mudança em alguns direitos, destacando-se: a nova Constituição (1988); a universalidade do voto, facultativo aos analfabetos; o direito ao voto aos 16 anos, caracterizando a capacidade civil; e a extinção da fidelidade partidária.

O período de 1985-2006 trouxe consigo a revitalização dos movimentos sociais populares e a retomada das utopias em torno de um projeto de educação e de escola emancipatórios. A rearticulação dos movimentos sociais trouxe algumas questões novas, tais como: a emergência da Reforma Política; a prática democrática, ético-política e educativa do Movimento dos Sem Terra (MST) e a legitimidade de suas lutas em torno da Reforma Agrária. Após o processo que culminou com a Constituição Federal de 1988, Florestan Fernandes foi o primeiro parlamentar a ser designado para coordenar a comissão de negociação e debate sobre a LDBEN na Câmara, ao lado do deputado Jorge Hage (PDT/BA), relatando o tema, discutido com a sociedade civil. Em seu pronunciamento de 02/12/2002⁹, destacou que nesse contexto de tramitação da LDBEN, apenas os educadores, em suas associações, tinham manifestado maior preocupação com a matéria. Considerou que, após a aprovação

9 Extraído da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Gabinete da Senadora Marina Silva. Brasília, outubro de 1997.

da Constituição brasileira de 1988, o momento era oportuno para a construção de uma LDBEN emancipatória, já que as conquistas no campo educativo, presentes na Constituição, foram o que havia de melhor na era republicana. A LDBEN, que à época estava sendo discutida, deveria agregar conteúdo que desse conta dos desafios econômico-político-culturais do Brasil, pelos próximos 25 anos, no mínimo.

O Fórum de Defesa da Escola Pública teve papel crucial, considerando a assessoria e a elaboração de propostas para esta feição inicial do projeto; a mesma importância tiveram os deputados da Comissão, que buscaram construir um consenso em torno dos eixos programáticos do projeto. É importante lembrar que, posteriormente, no Senado Federal, todo este trabalho seria desconsiderado, quando da apreciação da matéria pelo Senador Darcy Ribeiro. Finalizou brilhantemente, já que não viveria para saber os descaminhos do projeto. Destacava Florestan Fernandes (1993, p. 23): “... A grandeza do homem se define por sua imaginação. E sem uma educação de primeira qualidade, a imaginação é pobre e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo”.

No campo jurídico, como vimos, fóruns e grupos organizados propuseram e acompanharam a tramitação da Constituição de 1988 e da LDBEN, buscando fazer constar na legislação as bandeiras históricas: um novo padrão de financiamento da educação, princípios para a carreira docente, piso nacional, novas diretrizes curriculares, gestão, formação continuada de professores.

Na ótica dos direitos sociais e civis, há passos lentos no campo dos direitos, mas destacam-se, no campo dos direitos civis: a licença paternidade; a educação básica (da educação infantil ao ensino fundamental); recursos e investimentos para o acesso à escola e erradicação do analfabetismo, sem resolver as questões da permanência, do sucesso escolar e da qualidade do ensino; a previdência social, com aposentadoria para os trabalhadores rurais.

Os efeitos da mundialização, que privilegia os países hegemônicos, podem ser explicitados por algumas de suas consequências, no campo da cultura e da educação, pela produção de exclusão e marginalização sociais, conforme argumentamos em trabalho recente (NUNES, 2001, p. 12):

[...] a escola da “parafernália eletrônica”, centrada numa educação liberal, resgatando os pressupostos alheios à educação tradicional brasileira, insere-se numa trajetória artificial, incapaz de produzir, através da educação escolar, a cidadania retoricamente apontada nos objetivos educacionais mais amplos. Voluntariado, formação em serviço, a formação básica dilacerada, os mecanismos artificiais de produção estatística de uma otimização do sucesso escolar, cada vez mais sendo desmascaradas pela realidade da ausência de investimentos institucionais amplos na educação, pela esterilidade

criativa na produção de mecanismos regulares e institucionais de formação de professores, e pela cópia imperfeita de modelos fiscalizatórios, derivados de países onde a educação básica já foi plenamente universalizada.

No campo educativo, conforme apreciamos, a LDBEN aprovada foi um retrocesso frente às lutas por emancipação, na síntese de Darcy Ribeiro, com teor neoliberal e privatista, fundada no ideário da reforma educacional espanhola e alinhada aos interesses do FMI e do Banco Mundial¹⁰. Se a escola da década de 1990 e dos primórdios do século XXI não estimula a cidadania, entendida em limites jurídicos, como apontaria para a emancipação plena do ser humano? Tivemos a proposição de um modelo de escola que delega a sua gestão a terceiros, aos “Amigos da Escola” ou às ONGs, usando artifícios para desincumbir-se das obrigações com a educação, num transplante de projetos dos países do capitalismo central, distintos do contexto brasileiro.

O Estado vem deixando de prover a educação como direito público subjetivo, voltada para todos, e a educação para as majorias tem se tornado um bem de consumo, onde se educam melhor aqueles que podem comprá-la, distanciando-nos de uma educação para a emancipação e a humanização. Há uma abissal diferença das proposituras sociais e populares por educação e as orquestradas e alienadas políticas assistenciais e compensatórias assumidas em diferentes situações pelas forças políticas que se revezam na gestão do Estado nas últimas décadas.

Nesse espaço, a Filosofia, desde a marginalidade histórica no campo das ciências humanas, acentuadamente durante o governo FHC, que reduziu os estudos de disciplinas de marco reflexivo aos temas transversais, continuou existindo através de pensadores que refletiram o seu tempo histórico, o pensamento humano e os problemas da contemporaneidade, como situamos em estudo anterior (NUNES, 2001, p. 20):

[...] Retomar os caminhos da Filosofia significa retomar um diálogo fecundo com idéias e pensadores que ousaram interrogar seu tempo e sua existência. É preciso ter clareza das distâncias e contornos que nos separaram destes pensadores e de seus sistemas de idéias, mas não se pode prescindir de um permanente crivo da trajetória do pensamento humano, do que foi pensado e significado e que repercute significativamente em nós ainda

¹⁰ Argumenta Nunes (2006, p. 12): “... A escola que surge nos anos 1990, das cinzas da escola assistencialista, ao invés de ser a educação e a escola proposta pelos amplos grupos de educadores [...] assume uma nova feição institucional [...] centrada numa educação liberal, resgatando os pressupostos alheios à educação tradicional brasileira, insere-se numa trajetória artificial, incapaz de produzir, através da educação escolar, a cidadania retoricamente apontada nos objetivos educacionais mais amplos”.

hoje. As idéias e reflexões de homens e sociedades, das Ciências e da Política, estão profundamente imbricadas em nossas vidas contemporâneas.

Depois de repassarmos os grandes marcos históricos, os dispositivos jurídicos e as principais teses filosóficas que sustentaram as políticas de formação de educadores no Brasil, cumpre agora endereçar algumas considerações sobre o ensino da Filosofia, que amargou passos e contradições nesses períodos. Considerando os eixos legais, o ensino de Filosofia deixou de ser obrigatório com a instituição da Lei n. 4024/61 e perdeu mais espaços escolares com a Reforma de Ensino n. 5692/71, durante o Estado Militar, retomando espaços apenas nos limites dos temas transversais (anos 1990) e somente retornando aos currículos com as recentes proposições que conquistaram o estatuto de lei em junho deste ano, quando a filosofia e a sociologia constarão dos currículos do ensino médio brasileiro. A LDBEN 9394/16 determinou ainda, em seu artigo 36, que os estudantes do ensino médio adquirissem os instrumentos necessários, pela via da filosofia e da sociologia, para o exercício consciente da cidadania.

A política educacional dos anos 1990, vigente durante o governo FHC, através de seu aparato legal (*Diretrizes Curriculares Nacionais*, LDBEN, documentos relativos ao Ensino Médio), orientou os eixos que seriam abordados como temas transversais e que inseririam os problemas da formação filosófica, como nos demonstram os estudos de Gallo et al. (2004), reforçando a concepção pautada na tese de que os temas transversais dariam conta do espaço disciplinar, fundados em argumentos como:

[...] O primeiro diz respeito à precariedade da formação de professores de filosofia para o ensino médio em âmbito nacional. Embora existam cursos de licenciatura em filosofia na grande maioria dos estados, ainda há, de fato, muito que aprimorar na busca de uma formação qualificada dos professores, mesmo nos estados com melhores índices econômicos e educacionais. Permanece, entretanto, a controvérsia em torno da pertinência da adoção do ensino disciplinar. Quem a defende considera que a medida pode ser indutora de processos de melhoria da formação docente; quem a critica enfatiza a suposta irresponsabilidade que significaria, de imediato, colocar em sala de aula um grande número de professores aparentemente despreparados para a função. Outro argumento, fortemente vinculado ao primeiro, diz respeito aos problemas que a obrigatoriedade da disciplina em nível nacional poderia trazer aos estados e seus sistemas de ensino, em especial em termos de investimentos. Por fim, há os que se posicionam

contrariamente à inserção da disciplina por criticarem o modelo disciplinar de escola. Estes defendem que a inserção de mais uma disciplina escolar é uma medida infeliz, particularmente no caso da filosofia. A partir desse ponto de vista, se a filosofia deve ser um exercício de pensamento crítico, ou lúdico, ou que vise à autonomia etc., transformá-la em “matéria escolar” seria sujeitá-la aos rituais e tratamentos pedagógicos que os estudantes costumam identificar, precisamente, como o oposto da crítica, do prazer, da autonomia etc. (GALLO et al. 2004, p. 259-260, grifos nossos).

O trabalho dos autores em tela nos traz um panorama do problema da retomada do ensino de filosofia nas escolas de ensino médio e, em consequência, a necessidade da preparação de profissionais habilitados para o estímulo ao pensamento crítico, como tradição filosófica secular, e os eixos postos pelo aparato legal. Como vimos, a proposta hegemônica recolocou a Filosofia nos currículos e trouxe, para os institutos formativos, a urgência de pensar os constitutivos da formação desse profissional para os temas contemporâneos, sem perder a matriz clássica que constitui o ensino de Filosofia.

Vimos ainda que três aspectos articularam os argumentos contrários à inserção da Filosofia nos currículos e que, como sabemos, no Brasil não conseguimos superar uma concepção para que outra se estabeleça, já nos ensinou Saviani (2007), portanto, muitas vezes convivendo pensamentos e ações contraditórios no interior da escola: não estão, portanto, resolvidos os problemas do financiamento da educação média, que viabilize a abertura de concursos e a contratação de profissionais-filósofos, posta ao lado da questão de que não existiria uma demanda de profissionais já formados, para assumir as novas turmas, pela obrigatoriedade legal. Os críticos ao pensamento conservador, como Gallo et al. (2004), afirmam a inconsistência dessas teses, apontando que o ajuste na carga horária escolar não geraria ônus orçamentário e que há um grupo expressivo de professores que dariam conta do atendimento inicial às demandas. E o retorno da Filosofia traria consigo o gosto de muitos, novamente, pela profissão, no interior dos cursos universitários, bem como a necessidade de sistematização, de existência de um espaço curricular, como garantia para a continuidade dos estudos e do pensamento crítico reposto no contexto escolar brasileiro.

Adeptos dessa linha de argumentos, tomamos como apoio a ampla pesquisa realizada por Gallo et al. (2004), sobre o mapeamento da disciplina de filosofia, no contexto brasileiro, buscando avaliar a abertura de campos de trabalho para esses profissionais, ainda antes da consolidação legal de 2008, obviamente destacando que os estudos versaram sobre a filosofia no ensino médio, por serem ainda episódicas suas inserções no ensino fundamental em nosso país. Afirmam os autores que a presença da Filosofia ocupa um dos anos do ensino médio, em quase a totalidade dos

estados brasileiros, sendo disciplina com três anos de duração em poucos estados, como demonstram os dados indicativos:

[...] Unidades da Federação que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante mais de um ano/série: 2 (Distrito Federal e Mato Grosso do Sul).

• *Estados que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante um ano/série: 13 (Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins).*

• *Estados que adotam a disciplina de modo opcional na rede pública, com ao menos duas horas semanais: 7 (Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Minas Gerais).* Nesses estados, a carga horária varia muito. Em Pernambuco, por exemplo, algumas escolas que oferecem a disciplina o fazem, geralmente, no primeiro ano, com duas horas semanais, ao passo que outras oferecem a disciplina também no 2º ano. (GALLO et al., 2004, p. 23)

Os autores apontavam as tendências regionais: no Centro-Oeste há grande predominância no ensino de Filosofia, por conta das determinações das secretarias de educação locais; no Nordeste há situações diversas, tanto da presença do ensino em aulas diárias, com a tendência a constar da matriz curricular, a intenção em fazê-la constar do ensino fundamental, até a opcionalidade de oferecimento. No Norte, em geral, faz parte do núcleo diversificado ou era oferecida no 1º ou 2º ano do ensino médio; no Sudeste, a não regulamentação de determinações do Conselho Estadual de Educação e as indicações da LDBEN conduziram as escolas públicas e privadas ao não oferecimento como disciplina, adotando-a como eixo transversal.

Em relação ao ensino fundamental, a presença da Filosofia girou em torno das escolas particulares e das influências das ideias de Mathew Lipman e das determinações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino fundamental e médio, ainda na linha dos temas transversais (ética e cidadania). Seria necessário um criterioso estudo dessas tendências e matrizes conceituais e seus desdobramentos didáticos na escola e na educação atuais.

Quanto à questão da formação desses profissionais, a pesquisa nacional de Gallo et al. (2004) indicava a existência de, pelo menos, 56 cursos de graduação em Filosofia, nas universidades públicas e privadas, e ainda a presença, como disciplina, em diversos cursos de Licenciatura e bacharelado, vinculados mais diretamente à formação de profissionais da educação e a programas de pós-graduação articulados ao campo de estudos, nos níveis de mestrado e doutorado. Posta esta configuração,

concluem os autores com os principais indicativos que merecem reflexões, em um projeto de formação desses profissionais:

[...] O resultado é que não se efetiva, na prática, um ensino filosófico. No contexto da presença da filosofia no currículo, a situação também é crítica. São raríssimos os concursos para a contratação de professores de filosofia, o que revela a desvalorização, na prática, do ensino de filosofia diante das outras disciplinas, a despeito da legislação. Dentre aqueles que estão no sistema, existe um enorme contingente de professores de filosofia sem formação em filosofia. A remuneração dos professores da rede pública já é, de modo geral, notadamente baixa, incompatível com a responsabilidade e o esforço exigidos pela profissão. A pequena carga horária da filosofia, via de regra, apenas dois tempos por semana, prejudica ainda mais o professor. Por fim, a filosofia no ensino médio sofre, por tabela, a pressão exercida pelo exame de acesso ao ensino superior, o vestibular, que coloca um peso muito grande nas matérias “tradicionais”, restringindo os interesses e a atenção das escolas, dos professores e estudantes e, muitas vezes, transformando a filosofia numa disciplina ornamental. No caso do ensino fundamental, a multiplicação das tentativas de inserção da filosofia como espaço de reflexão acessível, também, às crianças e, principalmente, a abertura para a diversidade dessas iniciativas parecem contar, em si mesmas, como fato positivo. No ensino superior, há a consolidação de programas e linhas de pesquisa, acompanhada de uma crescente profissionalização. Aspectos positivos desse processo são: o maior pluralismo e a superação de configurações conceituais por demais esquemáticas ou doutrinárias; crescimento significativo da produção filosófica nacional de qualidade, assim como de traduções; e uma possível maior abertura da filosofia para a interlocução com âmbitos da sociedade e da cultura antes ignorados ou desvalorizados, como a própria dimensão do ensino de filosofia na educação básica, que, em grande medida, permanece em segundo plano. (GALLO et al., 2004, p. 269).

Como ensejamos a formação do profissional em uma dimensão emancipatória, um aspecto crucial é a garantia e a continuidade, nos espaços legais, do oferecimento, obrigatório e gratuito, do ensino de filosofia nos níveis fundamentais e médio. O que vemos é ainda uma luta que exigirá um acúmulo de forças, orientado pela produção teórica que ressurgiu com vigor, no interior dos cursos acadêmicos.

Há a necessidade do enfrentamento de sua condição, pela posição nos currículos, de disciplina de segunda categoria, marcadamente nos cursos de nível médio, que também acumulam este estatuto da história da educação brasileira, dentro de um conceito do direito à educação básica.

Por fim, considerando o que apontamos sobre a trajetória de uma Filosofia *no* Brasil e não de uma Filosofia *do* Brasil, é importante o investimento em uma tradição de formação e de profissionais que congreguem os constitutivos emancipatórios, fundado nas possibilidades de a educação contribuir para a humanização, para a plenitude do desenvolvimento das potencialidades humanas, éticas e estéticas, vencendo o quadro posto por nós (NUNES, 2001) sobre a tradição da filosofia no Brasil, de base colonialista, elitista, conservadora e estimuladora dos transplantes culturais, abrindo caminhos, pela via da luta política, dos movimentos de demanda por educação, pelos movimentos de professores e pelo acúmulo de forças da sociedade civil brasileira, para que tenhamos contribuições efetivas de um ensino de Filosofia e de um profissional nesta dimensão:

[...] defendemos é a que se sustenta sobre uma corporeidade essencialmente humanizada, consciente de si e de seus potenciais meios de produzir coisas reais e sensíveis num mundo real, feito para todos os homens. Os corpos dos homens livres, libertos de toda forma d expropriação e reconhecedores do que podem produzir e socializar entre seus pares e semelhantes as mais criativas e originais formas de expressão. Um corpo que recusa ser mercadoria e que busca constituir-se além do “*reino da necessidade*”, com as quais garantimos unicamente nossa sobrevivência material, mas um corpo projetado para ser signo de liberdade, para novas e plenas formas de espiritualização da paixão humana. Este corpo, carregado de signos sociais de exploração, anseia superar as condições materiais que lhe dilaceram e fazem padecer, para alcançar e engendrar outra plenitude numa nova materialidade. Esta possibilidade encontra as condições objetivas, presentes nos novos movimentos sociais, a anunciar horizontes de solidariedade, justiça social e participação política das massas excluídas. (NUNES, 2001, p. 23-24, grifo nosso).

Como vimos neste estudo, há ainda a necessidade premente da pesquisa como elemento articulador da formação desse profissional, como apontam autores do campo (ANDRÉ et al., 2001; CRUZ, 2002; FREIRE, 1998), dentro da ideia da formação do docente-pesquisador, desde os tempos iniciais dos cursos de graduação, com a perspectiva de continuidade nos cursos de pós-graduação e o necessário investimento institucional, por meio das agências de fomento à formação e à pesquisa.

Pensamos as contribuições do profissional, diante da concepção plena da educação que professamos, considerando que, embora a educação não seja o único *locus* para a emancipação humana universal, há contribuições neste campo para a legitimação e a deslegitimação de práticas humanas emancipatórias. Na mesma linha de análise, pensamos as possibilidades de uma filosofia que prime por valores e processos pedagógico-culturais, para um *ethos*¹¹ que advém dessa intenção humanizadora, para o delineamento de uma ética na dimensão emancipatória, dentro do debate crítico sobre o tema da filosofia e de seus educadores, numa sociedade eivada de contradições.

¹¹ Na acepção de *morada humana*, abrigo, proteção, forma de viver no mundo, hábitos e costumes construídos socialmente.

CAPÍTULO 7

PARA UMA POLÍTICA DE ESTÁGIOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Aprovada na Congregação da Faculdade de Educação da Unicamp

Comissão de Estágios

Desde outubro de 2007, a Comissão de Estágio da FE tem consultado os docentes (através dos departamentos da FE e das Comissões de Graduação) e os campos de estágio, na formulação de princípios que nortearão as atividades desta unidade. Neste momento, através do presente documento, a Comissão vem a público explicitar os princípios que resultaram de tais consultas. É importante ressaltar que neste documento trataremos apenas das questões relativas aos estágios.

1. Contexto atual dos cursos de formação de professores e as orientações para estágio

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. 61, Inciso I).

A partir de sua promulgação, foram divulgadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica e DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia) que passaram a nortear os cursos de formação de professores em todo o território nacional. Uma das mudanças expressivas presentes nestes documentos, está na exigência de uma maior carga horária de “estágios e atividades práticas”, além da integração de aspectos práticos e teóricos nos seus currículos.

No caso específico dos cursos de Licenciatura, tais Diretrizes foram aprovadas em 2002. Em Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, o Conselho Nacional de Educação define que os cursos de Licenciatura passariam a ter “400 horas de prática” como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e “400 horas de estágio curricular supervisionado”, a partir do início da segunda metade do curso.

Com relação à Licenciatura em Pedagogia, a recente publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006), define em seu Art. 3 que o “estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. Foram ampliadas para 300 horas as cargas didáticas do estágio supervisionado, prioritariamente em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, contemplando também outras áreas específicas, conforme o projeto pedagógico da instituição. O estágio supervisionado deve ser realizado ao longo do curso, assegurando aos futuros professores a experiência do exercício profissional, em instituições escolares e não escolares.

2. Histórico da formulação de políticas para estágio na FE

Num contexto de mudanças nas orientações nacionais para os cursos de formação de professores, a FE/Unicamp vive um processo importante e instigante na construção de uma política de estágios para estes cursos. É histórico, nesta unidade, o empenho em se garantir, na formação dos estudantes, uma maior aproximação entre as áreas de conhecimento. Em diferentes momentos, principalmente a partir do período de reformulação curricular mais recente, tem sido pautada, nos debates internos da FE, a preocupação com a articulação da pesquisa na formação dos futuros professores e a busca por um diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, visando a uma formação ampla do professor sem perder de vista sua especificidade disciplinar. Reconhecemos que há a necessidade de aprofundamento deste debate na FE, e propomos que haja a ampliação de espaços institucionais para que tal aconteça.

Defendemos uma formação que parta de problemas concretos encontrados nos cotidianos das instituições educativas e de uma aproximação cada vez maior entre as realidades desses diferentes contextos e a produção do conhecimento acadêmico. A partir de novos dispositivos e orientações divulgadas pelo Ministério da Educação, muito do que já havia sendo experimentado na FE nos anos anteriores – com destaque para a experiência das Licenciaturas Integradas – ganhou forma dentro dos novos percursos curriculares oriundos das discussões e reformulações realizadas pela Sub-CCG (Sub-Comissão Permanente de Formação de Professores), criada em dezembro de 2003, por deliberação do Conselho Universitário da Unicamp.

Esta Sub-Comissão tem como objetivo prover a universidade de subsídios no que diz respeito à política de formação de professores. Presidida por docentes eleitos da Faculdade de Educação, ela congrega coordenadores dos diferentes cursos de

Licenciatura da Unicamp. Este é o espaço que potencialmente poderá viabilizar a aproximação entre os diferentes Institutos e Faculdades responsáveis pela formação de professores para a Educação Básica, nesta universidade.

Partiu desta instância o encaminhamento das discussões que fundamentaram as reformas curriculares das Licenciaturas ocorridas a partir do ano de 2005, cujas direções foram definidas nos Institutos e na Faculdade de Educação. A partir das orientações apontadas pelas unidades foram seguidos alguns parâmetros, dentre os quais ressaltamos:

- a ênfase na flexibilidade curricular, que permitisse que os estudantes percorressem diferentes trajetos de formação profissional, possibilitando inclusive a interação entre Licenciatura e bacharelado;
- princípio da aproximação entre as diferentes Licenciaturas e Institutos articulando as diversas unidades de ensino responsáveis pela formação de tais professores;
- viabilização da aprendizagem de outras dimensões do trabalho docente tais como: política e gestão educacional, ações pedagógicas integradas, reflexão, interdisciplinaridade e trabalho coletivo e a previsão de inserção dos estudantes em diferentes espaços de atuação profissional.

Quanto aos estágios, nota-se uma orientação no sentido de constituir parcerias e responsabilizações compartilhadas com as diferentes instâncias educativas, garantindo a inserção dos estudantes de forma intensa nos campos de estágio.

Neste mesmo momento foram divulgadas pelo MEC as Diretrizes Curriculares voltadas para o curso de Pedagogia, o que desencadeou um processo nacional de reformulação desses cursos. Na FE, este processo aconteceu ao longo dos anos de 2006 e 2007, levando à necessidade de revisão de alguns aspectos do currículo do curso, que vigorava desde 1998. Tal revisão focou, em especial, os estágios e as práticas de formação, inclusive no que se referia a sua carga horária.

O estágio na FE é entendido, neste documento, como atividade de formação profissional, articulado à sólida formação acadêmica; formações estas que se integram ao longo do curso e são interdependentes. Entende-se que esta experiência deve ser acompanhada de reflexão e ação, ou seja, da construção de conhecimentos e análises das práticas sociais desenvolvidas nos espaços educativos e das ações e intervenções diretas dos estudantes, voltadas para sua formação como professor/educador.

3. Cursos de Graduação da FE

A FE é responsável pela coordenação dos cursos de graduação em Pedagogia e em Licenciatura Integrada Química-Física. Desde o ano de 2005, ela se tornou corresponsável, juntamente com os outros Institutos e Faculdades desta universidade,

por outros cursos de Licenciatura. Em todos esses cursos, a FE 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. A carga horária do estágio varia de acordo com os projetos de cada curso. A demanda por cursos de Licenciatura é impactante no conjunto de alunos atendidos pela FE.

No que se refere ao curso de Pedagogia, a reformulação curricular de 2008, por determinação das DCNs, teve sua carga horária de estágios aumentada para 420 horas (de um mínimo exigido de 300 horas). O estágio está distribuído ao longo do curso, a partir do 5o semestre, e visa proporcionar ao aluno imersão/vivência em distintos campos de estágio, na dimensão da docência e da gestão democrática, em espaços formais (creche, pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos) e não formais.

Pensar os estágios na formação de professores implica em considerar, no caso da Unicamp, as 15 unidades e os 22 cursos (incluindo a Pedagogia) na complexidade de suas especificidades.

4. Princípios norteadores

Tomando como referência os debates ocorridos em várias instâncias representativas desta Faculdade, aspectos referentes aos estágios foram elucidados, tais como a explicitação da concepção de estágio como atividade que compreenda a vivência da escola em sua totalidade, em que se inclui a gestão democrática, o projeto político pedagógico, o processo ensino/aprendizagem, a cultura escolar e as culturas que perpassam a escola, bem como outras dimensões do cotidiano escolar. Tendo como fundamento o princípio da gratuidade e da necessária inserção social da universidade pública, defende-se que o estágio ocorra, prioritariamente em instituições públicas.

Partindo dessa concepção, esta Comissão vem explicitar os princípios para os estágios na FE:

- promover o diálogo entre as várias áreas do conhecimento e entre os diferentes níveis de Educação Básica, na construção dos projetos de estágio na FE. Esse princípio já tem norteado a prática de muitos docentes na Faculdade, especialmente aqueles que há tempos vêm se dedicando às atividades de orientação dos estágios de graduação;
- construir os projetos, considerando a aproximação entre os docentes e departamentos da FE e as várias áreas de conhecimento;
- compreender o estágio a partir de uma perspectiva que permita constante diálogo, construção, elaboração e ressignificação dos elementos teórico-práticos;
- tomar a escola como campo de estágio imprescindível, visando inclusive, à ampliação do olhar deste futuro profissional para a instituição escolar e o trabalho

- docente que compreende tanto aquele voltado às atividades com os estudantes em sala de aula, quanto aquelas relacionadas à gestão do processo educacional;
- contemplar a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e o ensino médio, a educação de jovens e adultos, bem como os espaços e experiências de educação não-escolar e não-formal;
 - ampliar os campos de estágio, incluindo instituições educativas tais como: museus, ONGs, órgãos públicos, equipamentos da universidade, entre outras;
 - incentivar à diversificação dos campos quanto à localização geográfica, situação sócio-econômica-cultural da comunidade, práticas educativas desenvolvidas, etc.;
 - defende-se que o estágio ocorra, preferencialmente, através de convênios firmados com instituições públicas;
 - enfatiza-se que os diferentes campos participem da construção de uma proposta de estágio, estabelecendo-se, assim, uma relação de reciprocidade entre os mesmos e a FE;
 - nessa mesma perspectiva de ampliação das atividades e dos campos de estágio, a Comissão compreende que todos os docentes de todos os departamentos da FE podem assumir a orientação de estágio;
 - que a oferta dos estágios, tanto nos cursos de Licenciaturas, quanto no de Pedagogia, seja feita mediante matrícula dos estudantes por projetos elaborados segundo as áreas temáticas de cada um dos seis departamentos da FE;
 - que o mesmo docente possa participar de mais de um projeto de estágio;
 - que tais projetos possam contemplar a vivência dos estudantes em distintos campos de estágios na área da educação, quais sejam: estágios disciplinares na escola; estágios não disciplinares na escola; estágios relativos à outros espaços educativos.

5. Organização dos estágios

A gestão dos estágios, bem como de todo o currículo dos cursos de formação de professores da FE, é de responsabilidade das coordenações de Pedagogia e Licenciaturas, em articulação com os departamentos.

Os estágios na FE estarão pautados por convênios acadêmicos acordados (elaborados no contato das coordenações de graduação com os campos) entre a FE (docente responsável pela disciplina/turma, denominado aqui de orientador de estágio) e supervisores de estágio (educadores sociais, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, etc.) nos campos, explicitando assim um compromisso entre as instituições. É importante aqui apontar que o nosso entendimento do que tem sido os projetos de estágio não necessariamente já engloba todas as possibilidades dos mesmos, uma vez que a abertura a outros departamentos/docentes e a outros campos de estágio nos trarão indicações e caminhos outros a serem experimentados.

A forma de inserção dos supervisores na universidade é tema sobre o qual a Comissão, a partir das indicações desta comunidade, propõe-se a apresentar. Algumas propostas iniciais já foram por nós formuladas: cursos de extensão (que tenham na supervisão um de seus eixos) oferecidos no próprio campo ou na Unicamp, ao longo do ano; acolhimento do supervisor como estudante especial na graduação na FE; criação de um blog, para discussões, comentários, trocas, entre outros; participação como co-autores nos trabalhos apresentados em eventos. Importante salientar que elas permanecem no nível das propostas, pois demandam uma melhor organização dos percursos de estágio, tanto os propostos por nós, da FE, quanto os propostos pelas instituições conveniadas. No entanto, a imaginação de diversas possibilidades amplia nossas potencialidades de incluir os profissionais que atuam nos campos de estágio como reais participantes dos percursos de estágio dos licenciandos.

A Comissão de Estágios tem investido esforços para que sejam estabelecidos convênios acadêmicos entre a FE (por meio das Coordenações de Licenciatura e Pedagogia) e as instituições que recebem os estagiários.

Entendemos que os docentes, orientadores de estágio, poderão trabalhar de forma articulada na formulação de projetos que contribuam para a consolidação da atividade de estágio como aglutinadora dos futuros professores em torno de questões educacionais e pedagógicas de interesse também dos campos de estágio.

Numa perspectiva de futuro próximo, intentamos que, já no momento anterior à matrícula dos estudantes, tais projetos sejam divulgados contribuindo para uma melhor efetivação dos trabalhos de estágio e para a orientação das opções dos estudantes.

Pretende-se ampliar o debate e possibilitar o estreitamento na relação entre as redes e as instituições que recebem os alunos estagiários e a FE. Caberá, portanto, às coordenações dos referidos cursos de graduação, a criação de espaços que garantam a circulação e interação entre os diferentes trabalhos de estágio desenvolvidos pelos estudantes, docentes-orientadores e supervisores de estágio, bem como a reivindicação da infra-estrutura necessária para que os projetos de estágio sejam consolidados.

6. Propostas

A Comissão de Estágios tem estabelecido contatos e reuniões com a Pró-Reitoria de Graduação (PRG), o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE – Unicamp), as Secretarias de Educação e de Cultura do Município de Campinas e as Diretorias Regionais de Ensino, a fim de concretizar convênios, estabelecer projetos entre as instituições e a Unicamp, garantir auxílio-transporte para nossos estagiários, principalmente em regiões mais afastadas da Unicamp.

Tendo em vista a busca por um projeto institucional para a FE, bem como os princípios elencados anteriormente neste documento, esta Comissão indica alguns caminhos na direção de sua realização:

Para os cursos de Licenciatura e Pedagogia, sugerem-se:

- encontros anuais ou semestrais de apresentação dos trabalhos de estágio desenvolvidos na FE com a participação efetiva de estudantes, docentes-orientadores e supervisores dos campos de estágio;
- a observação de um menor número de alunos por turmas, que permita atender às especificidades desse trabalho, viabilizando a orientação de estágio nos moldes apontados neste documento;
- a organização das turmas de estágios com horários comuns, possibilitando a escolha do projeto de estágio, pelo estudante, no momento de matrícula;
- assegurar na grade horária dos alunos dos cursos de formação de professores, o horário de trabalho no campo de estágio, garantindo assim a concretização desta atividade.

No caso específico dos cursos de Licenciatura, propõem-se:

- criação de códigos distintos para o estágio que tem como projeto a atuação do estudante em escola e outros campos educativos, a fim de garantir a passagem dos alunos por pelo menos um semestre de estágio em instituições escolares;
- fim da sequência e pré-requisito entre os estágios, assumindo que cada estágio, nas Licenciaturas, é um trabalho de duração de um semestre, visando à diversificação dos campos de estágio vivenciados pelos alunos.

No caso específico do curso de Pedagogia, propõem-se:

- a ampliação de experiências compartilhadas para os estágios definidos nas DCNs: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Não-Formal e Gestão Educacional;
- a continuidade dos projetos de estágios compartilhados por mais de um docente já existentes.

Sabemos das dificuldades e dos desafios que a política expressa neste documento representa, mas entendemos que isto não nos impede de imaginar diversas possibilidades para o estágio nos cursos de formação de professores da FE. Esta Comissão reafirma que esse projeto institucional visa ao aperfeiçoamento de nossas práticas de estágio além de uma aproximação dos diferentes cursos de formação de professores da Unicamp. Para isso, convidamos a comunidade acadêmica desta

unidade, juntamente com suas instâncias administrativas, a criar e recriar formas que favoreçam sua efetivação.

Comissão de Estágios da FE

Profa. Dirce Djanira Pacheco e Zan (Coordenadora Associada de Licenciaturas)

Profa. Maria Márcia Sigrist Malavasi (Coordenadora Associada de Pedagogia)

Profa Dione Lucchesi de Carvalho (Representante da Comissão de Licenciaturas)

Prof. Wenceslão Machado de Oliveira Jr (Representante da Comissão de Licenciaturas)

Prof. Guilherme do Val Toledo Prado (Representante da Comissão de Pedagogia, até agosto de 2008)

Profa. Ana Lúcia Guedes Pinto (Representante da Comissão de Pedagogia, a partir de setembro de 2008)

Prof. Sérgio Antonio da Silva Leite (Representante da Comissão de Pedagogia, até maio de 2008)

Prof. Pedro Ganzeli (Representante da Comissão de Pedagogia, a partir de junho de 2008)

Profa. Eliana Ayoub (Vice-Presidente da Subcomissão Permanente de Formação de Professores)

Luciane Grandin (Pedagoga da Coordenação da Graduação)

João Henrique Cândido de Moura (Representante discente do curso de Licenciatura Integrada em Q-F)

Leonardo de Almeida Corrêa (Representante discente do curso de Pedagogia, a partir de 2008)

Flávia Leila da Silva (Representante discente do curso de Pedagogia, até 2007)

CAPÍTULO 8

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ESTÁGIOS DA FE/UNICAMP: um estudo com estudantes dos cursos de Licenciatura

*Dirce Zan
Bruna Alice Gomes de Melo
Luciane Grandin
Norma Sandra de Almeida Ferreira*

Introdução

O estágio é uma atividade obrigatória em todos os cursos de graduação no País. Como uma das principais justificativas para sua existência nos currículos dos graduandos, aponta-se para seu caráter de proporcionar a articulação entre teoria e prática, promover o diálogo entre os estudos universitários e o campo do exercício profissional. Nos cursos de Licenciatura essa prática possibilita que os estudantes se familiarizem com o ambiente escolar, aproximando-se de um olhar e de uma atuação de futuro professor.

Recentemente foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica/2002. Trata-se de documento cujo maior objetivo é o de orientar a estrutura e a organização curricular dos cursos de Licenciaturas em todo o Brasil. Importante destacar neste documento a exigência de uma maior carga horária de “estágios e atividades práticas”, além da integração de aspectos práticos e teóricos nos currículos dos licenciandos.

Nesse contexto de mudanças nas orientações nacionais para os cursos de formação de professores, foi criado na Faculdade de Educação/Unicamp, no ano de 2005, o Grupo de Trabalho (GT) de Estágios e posteriormente, em 2006, a Comissão de Estágios.

Esta Comissão é composta pelos coordenadores associados das Licenciaturas e do curso de Pedagogia, dois representantes docentes e um discente de cada Comissão de Graduação destes cursos e a pedagoga que atua junto às Coordenações de Graduação da FE. A tarefa principal desta Comissão de Estágios é a de fomentar o debate acerca da política de estágios da Unidade.

Para o início de seus trabalhos, a Comissão fez um levantamento de documentos existentes, internos à FE, relativos ao tema, bem como promoveu a discussão e a busca por conhecer de que forma as atividades de estágio estavam organizadas no interior da Unidade. Esse trabalho contou com o importante apoio e participação dos colegas dos diferentes departamentos. O trabalho que se estendeu pelos anos de 2007 e 2008 culminou com a aprovação pela Congregação da FE, em dezembro de 2008, do documento *Para uma Política de Estágios da Faculdade de Educação*, que definiu os princípios norteadores para os estágios curriculares obrigatórios. Com base nesse documento, a Comissão de Estágios da FE tem investido fortemente em esforços para dar reais condições para a viabilização dos princípios ali expostos.

Neste documento é possível verificarmos a orientação da Unidade para as 200 horas de estágio que constam do currículo das diferentes Licenciaturas e que ficaram sob sua responsabilidade¹. Como princípios, é possível destacar: a busca pela interdisciplinaridade nas atividades de estágio; o reconhecimento da importância de outras instituições como possíveis campos para o estágio e definição da escola como campo imprescindível; o estímulo para atividades coletivas de estágio; a busca por melhoria e ampliação das relações com os campos de estágio e a articulação da atividade de estágio com os projetos de pesquisa de docentes e grupos de pesquisa da FE.

Desde então, os docentes, orientadores de estágio, têm trabalhado de forma articulada na formulação de projetos que contribuam para a consolidação da atividade de estágio como aglutinadora dos futuros professores em torno de questões educacionais e pedagógicas, de interesse também dos campos de estágio.

A intenção nesta organização é a de viabilizar o encontro e o diálogo entre estudantes de diferentes Licenciaturas e a construção de uma prática coletiva e integrada no campo de estágio. As turmas são, portanto, constituídas por estudantes de diferentes áreas e que têm como desafio a formulação e a execução de um projeto interdisciplinar para o campo no qual estão atuando. Entende-se também que este projeto deverá estar articulado aos interesses do campo de estágio.

De certo modo, acreditamos que esta postura poderá contribuir para superar o que Santomé (1998) afirma ser um dos principais obstáculos às propostas interdisciplinares, ou seja, a grande fragmentação das Universidades. “Deste modo”, diz o autor, “cada vez mais as áreas do conhecimento ficam mais isoladas, criando-se um caldo de cultura favorável ao aparecimento de mais subespecialidades dentro de cada disciplina que integra cada área do conhecimento...” (p. 81) Com a proposta aprovada em 2008, a FE investe na perspectiva do encontro de estudantes de dife-

¹ Desde 2005, com mudanças internas à Unicamp, a coordenação dos cursos de Licenciatura passou a ser de responsabilidade dos Institutos tendo a Faculdade de Educação como parceira. Junto a essa mudança houve também a divisão da carga horária total do estágio dos cursos de formação de professores (400 horas) de forma equitativa entre os Institutos e a FE.

rentes Institutos e Faculdades que estão matriculados em cursos de Licenciatura. Pretende-se, desta forma também, promover uma articulação maior na formação dos professores da Educação Básica.

Até certo ponto, é possível afirmar que esta proposta busca superar o que Gatti (2010, p. 1375) destaca em seu estudo, ou seja, a fragmentação na formação dos professores. Segundo a autora, “...a fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo...”. Como salienta, compreendemos que a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus campos disciplinares, “...mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas...” (p. 1375).

Visando efetivar esta proposta, desde 2008 os estudantes dos cursos de Licenciaturas da Unicamp fazem sua matrícula nas duas disciplinas de estágio obrigatório (Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II) oferecidas pela FE, segundo seu interesse nos projetos previamente divulgados pelos docentes, orientadores de estágios, conforme exposto no capítulo I deste livro. Essa divulgação é feita no *site* da Unidade e é aberto um período de pré-matrícula, em que cada estudante opta por até três projetos, em ordem de seu interesse. Essa indicação tem como objetivo orientar a alocação dos estudantes no momento de efetivação da matrícula.

A interdisciplinaridade é um dos princípios que sustentam a política aprovada e orienta fortemente os projetos dessas disciplinas de estágio. Entende-se que a interdisciplinaridade pressupõe uma atitude de abertura, uma postura não preconceituosa frente às diferentes áreas do conhecimento. Compreendemos a interdisciplinaridade não como a busca por um saber unificado, mas como contribuição para uma formação que permita uma reflexão aprofundada, crítica e dialógica – no sentido freiriano – sobre o conhecimento e a área de atuação do futuro professor.

Visando conhecer melhor como essa nova orientação para os estágios está sendo percebida pelos estudantes, foi elaborado pela Comissão de Estágios da FE, o “Questionário de Avaliação das Políticas de Estágio na FE”. Junto a ele, aplicamos também o “Roteiro para Perfil dos Estagiários de Licenciaturas”, com o objetivo de conhecer melhor quem é o aluno que está prestes a concluir os cursos de formação de professores da Unicamp e qual seu interesse pela profissão de professor.

Tem sido amplamente divulgada pela mídia a baixa atratividade da carreira docente para jovens estudantes brasileiros. Muitos pesquisadores têm se dedicado a compreender esse fenômeno e buscado também compreender o que tem levado alguns de nossos jovens estudantes a optarem pelos cursos de Licenciatura. De acordo com dados de Gatti e Barretto (2009), quase 40% dos estudantes de Licenciatura que responderam ao questionário do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE – em 2005, estavam na faixa que compreende até três salários mínimos de renda familiar. Para as autoras, esse é um fator que tem influído fortemente na

escolha da carreira profissional, uma vez que os cursos de Licenciatura são menos concorridos do que os cursos de Engenharia, Direito e Medicina, por exemplo. Sendo assim, essa baixa relação candidato/vaga acaba sendo uma opção mais fácil para o ingresso na universidade e, muitas vezes, pode não corresponder ao desejo que o estudante tem pela docência.

A atratividade pela carreira docente vem diminuindo ao longo das décadas no Brasil. A literatura disponível na área da formação de professores tem analisado o problema e constatado que, direta ou indiretamente, esse fato se relaciona com a massificação do ensino. Baixos salários, políticas de formação, precarização e flexibilização do trabalho docente, violência nas escolas, dentre outros, são os problemas apontados por Tartuce, Nunes e Almeida (2010), na perspectiva de compreender o fenômeno. Além disso, é visível o crescimento da cobrança social sobre os professores, muitas vezes esperando mais do que eles podem efetivamente conseguir (FANFANI, 2007). É comum ser veiculada pela mídia a expectativa de que a escola, em especial através dos professores, resolva o problema da violência social, do uso indiscriminado de drogas, dos altos índices de acidentes no trânsito, dentre outros.

A aplicação dos questionários

A Unicamp possui, no *campus* Campinas, 37 cursos. Dentre esses, 15 possuem a modalidade Licenciatura. Para este estudo foram avaliadas 4 turmas da disciplina de Estágio Supervisionado I (EL774) e 16 turmas de Estágio Supervisionado II (EL874), por meio do “Questionário de Avaliação das Políticas de Estágio na FE” e do “Roteiro para Perfil dos Estagiários de Licenciaturas”. Os sujeitos deste estudo são estudantes das turmas dos 15 cursos de Licenciatura, dos períodos diurno e noturno, matriculados nas referidas disciplinas durante o segundo semestre de 2010.

Os dados foram tabulados, inicialmente, por turmas das duas disciplinas e, posteriormente, levando em conta todo o conjunto de estudantes matriculados nos estágios da FE. Assim, foram analisados 63 questionários de estudantes matriculados em Estágio Supervisionado I (de um total de 116 alunos) e mais 157 questionários, dos matriculados em Estágio Supervisionado II (de um total de 286). As respostas dissertativas foram agrupadas por temas e foi tabulada sua frequência.

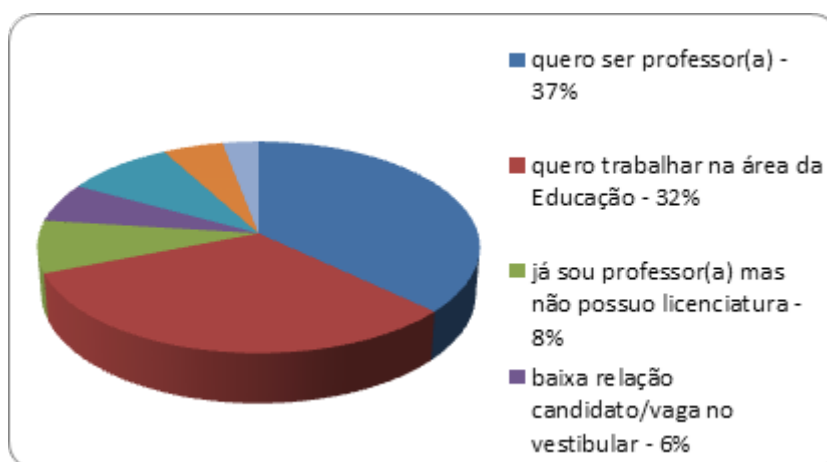
Perfil dos alunos de Licenciatura

O perfil dos estudantes, avaliado por meio do questionário, mostra que 60% destes são de classe média, com renda familiar de 4 a 10 salários mínimos, diferente do que apontou a pesquisa do ENADE 2005 para alunos de Licenciatura (GATTI; BARRETTO, 2009). Os estudantes que compreendem a faixa de até 3 salários mínimos correspondem a 16%. 15% correspondem ao número de estudantes com renda

familiar de 11 a 20 salários mínimos e 6% têm renda familiar de 21 a 30 salários mínimos. Esses números mostram que não somente jovens de classe média/baixa optam por ingressar nos cursos de Licenciaturas, por diversos motivos.

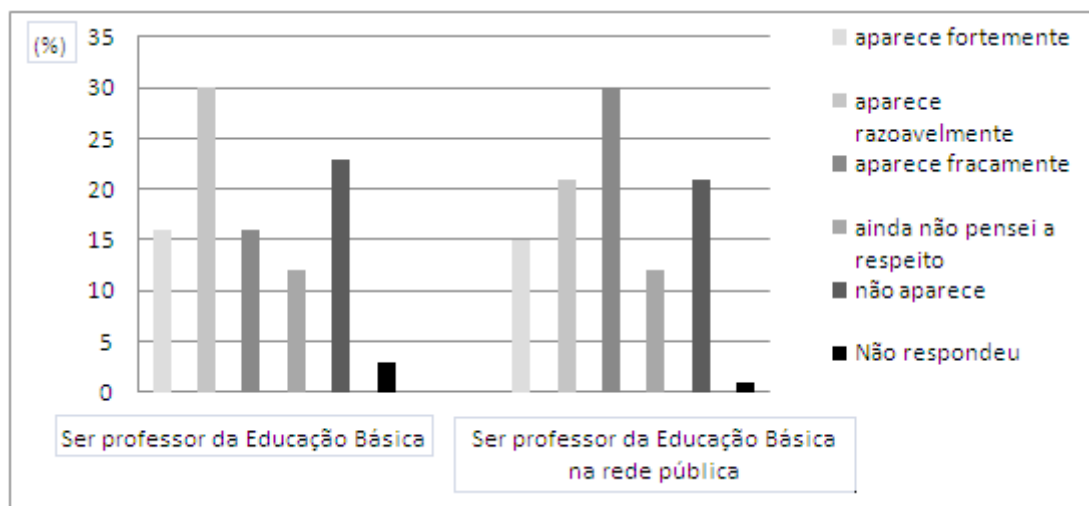
Questionados sobre a razão pela qual o estudante optou pela Licenciatura, 37% responderam querer ser professores e 32% responderam que querem trabalhar na área da educação. Ou seja, quase 70%, ao se inscreverem para o vestibular, tinham a intenção de trabalhar com educação, mas veremos adiante que essa vontade pareceu diminuir ao longo do curso.

Gráfico 1 – Motivo da escolha do curso/modalidade Licenciatura



Questionados sobre como o projeto de ser professor da Educação Básica aparece em seus projetos de futuro, as respostas ‘aparece fracamente’ e ‘não aparece’, juntas, somam 40%, o que indica uma controvérsia, comparando-se com a questão anterior. Quando questionados sobre seus projetos para ser professor da Educação Básica da rede pública, esse número é ainda maior, 51%.

Gráfico 2 – Interesse em ser professor da Educação Básica



A falta de interesse em ser professor da Educação Básica, principalmente na rede pública de ensino, é clara, quando vemos as justificativas dos estudantes, que são as já mencionadas neste texto, como precarização do trabalho, baixos salários e violência nas escolas. A desmotivação se torna maior quando, durante o estágio, deparamos com situações como essas, fazendo-os desistir da carreira de professor e partir para outros setores, como indústria e pesquisa.

Sobre ser professor, muitos mencionaram já trabalhar dando aulas particulares e, principalmente, em cursinhos pré-vestibulares, com intenção de seguir nesse caminho, alegando maiores salários e melhores condições de trabalho, principalmente no que se refere à disciplina dos alunos.

Nas escolas públicas é comum notar que a maioria do corpo docente se formou em faculdades particulares ou fez um curso de Licenciatura a distância (EaD), muitos dos quais priorizam um modelo de ensino de massas. É necessária a atenção redobrada à expansão acelerada das modalidades mais precárias de oferta da educação superior, ainda muito sujeitas à improvisação e/ou a interesses empresariais. Essas iniciativas, conforme aponta Barreto (2010), demonstram pouco compromisso com as demandas educativas propriamente ditas, conferindo assim, um curso superior de má qualidade e formando precariamente os professores que, na sua maioria, vão atuar nas escolas públicas.

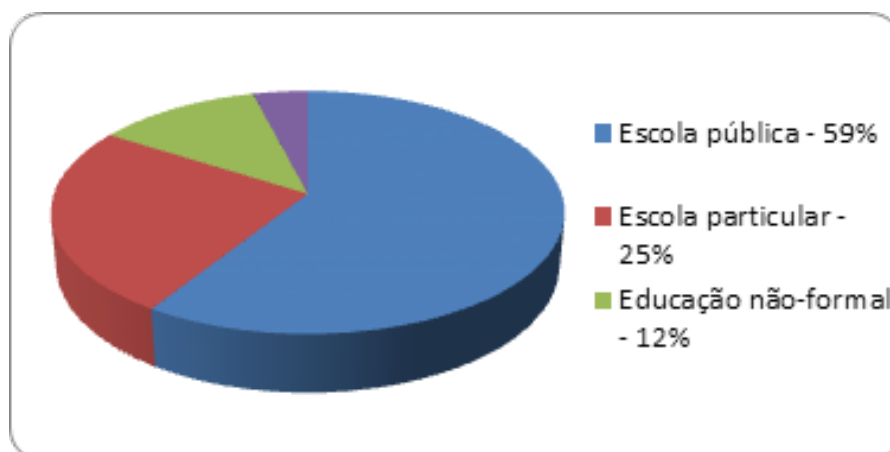
Esse levantamento feito aqui aponta para o fato de que os estudantes de universidades públicas acabam vivenciando outras possibilidades de atuação profissional – em especial no que se refere a pesquisa e possível carreira acadêmica –, o que pode contribuir para a diminuição de seu interesse em atuar na Educação Básica, se comparado com as expectativas no início do curso. Entretanto, essa é uma questão que merece ser aprofundada e sobre a qual os dados coletados através do questionário aqui analisado não nos permitem fazer afirmações, mas, sim, levantar hipóteses para futuras pesquisas.

As disciplinas de estágio na visão dos estudantes

Os docentes das disciplinas de estágio recomendam que, preferencialmente, os estágios sejam realizados em escolas públicas. Essa opção se dá em razão do compromisso social que esses docentes e a Universidade têm historicamente assumido com a rede pública de ensino. Além disso, entende-se que é na escola pública onde se encontram maiores desafios para o ensino, no que se refere a estrutura física, materiais, indisciplina e violência, falta de apoio do município e do estado e, principalmente, baixos salários dos professores. Portanto, é o local de trabalho em que o estudante de Licenciatura ficará de frente com os problemas que poderá encontrar quando profissional da Educação.

Assim, a escola pública foi o principal campo de estágio, com 59% dos alunos das disciplinas de Estágio I e II, e as particulares receberam 25% dos estagiários. O restante realizou o estágio em locais de educação não-formal, como cursinhos populares, ONGs, etc.

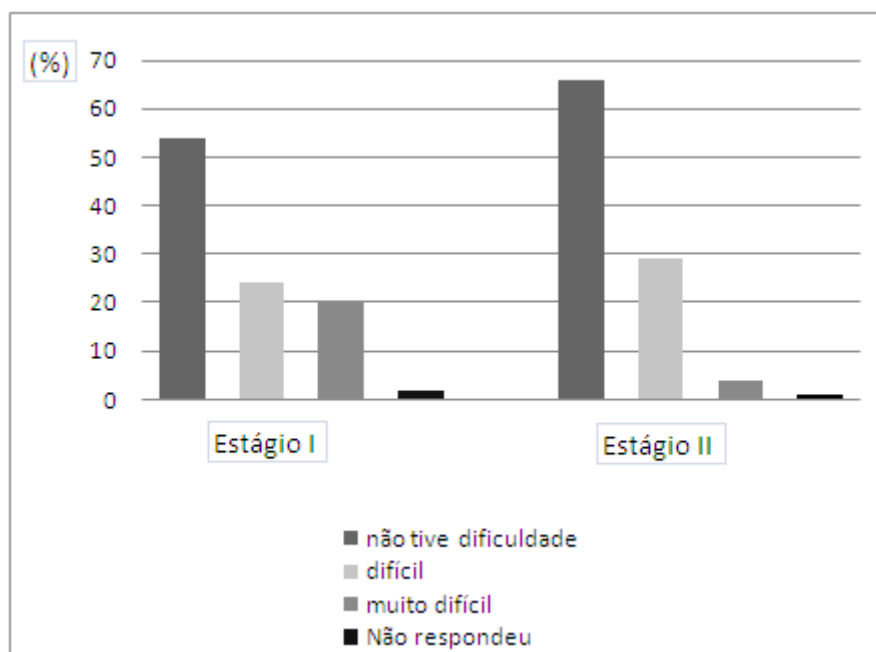
Gráfico 3 – Campo de realização do estágio



O trabalho para aproximar universidade e escola vem sendo feito pela FE, tendo já algumas escolas conveniadas, mas a dificuldade para se encontrar um campo para estagiar ainda é ressaltada pelos estudantes, mostrando que essa relação universidade-escola deve ser estreitada. De acordo com as respostas no questionário, 60% dos alunos, média entre as duas disciplinas, responderam que não encontraram dificuldades em conseguir um campo de estágio, sendo que a maioria destes cursavam o Estágio Supervisionado II. Possivelmente essa facilidade destacada pelos estudantes tenha relação com o possível regresso ao local no qual se estagiou na primeira disciplina, pois já existe um vínculo com a escola, com seus diretores, coordenadores e professores. Alguns também realizam estágio nas escolas em que estudaram. Geralmente as escolas costumam receber bem seus ex-alunos.

Como mostra o Gráfico 4, 40% dos alunos consideraram ‘difícil’ ou ‘muito difícil’ a tarefa de encontrar campo para realizar o estágio.

Gráfico 4 – Dificuldade em encontrar campo para o estágio



A resistência das escolas em aceitar o estagiário se dá principalmente pela burocracia exigida pela universidade e pela Legislação Federal de Estágios – Lei Nº 11.788/2008. Muitos supervisores (profissionais que se responsabilizam pelo estágio no campo) alegam que o sistema para cadastro e avaliação do estagiário é muito longo e burocrático, e também complicado por ser *on line*. Isso leva muitas escolas a darem preferência para estagiários de outras instituições, principalmente aquelas que não são tão rígidas com a parte administrativa e a legislação dos estágios.

Resumidamente, a parte administrativa / burocrática dos estágios consiste em: o estudante matriculado nas disciplinas EL774 ou EL874 entra em contato com o campo de estágio, munido de uma carta de apresentação, comprovando que é aluno da Unicamp e qual o objetivo do estágio supervisionado obrigatório. Após ser aceito na instituição, deve preencher um formulário *on line*, que irá gerar um termo de compromisso entre a universidade e o campo de estágio, além de um seguro obrigatório contra acidentes pessoais (pago pela universidade). Cada uma das três partes interessadas no estágio fica com uma cópia deste documento: campo de estágio, Unicamp e estudante. Ainda fazem parte deste processo a publicação *on line* do relatório de estágio do estudante, a validação desse relatório (feita pelo docente orientador do estágio) e a avaliação do estagiário (preenchida pelo supervisor, no campo de estágio). Geralmente, um supervisor de estágio é responsável por vários estagiários dentro do mesmo semestre, e isso irá somar-se às outras e muitas tarefas exigidas dentro da escola.

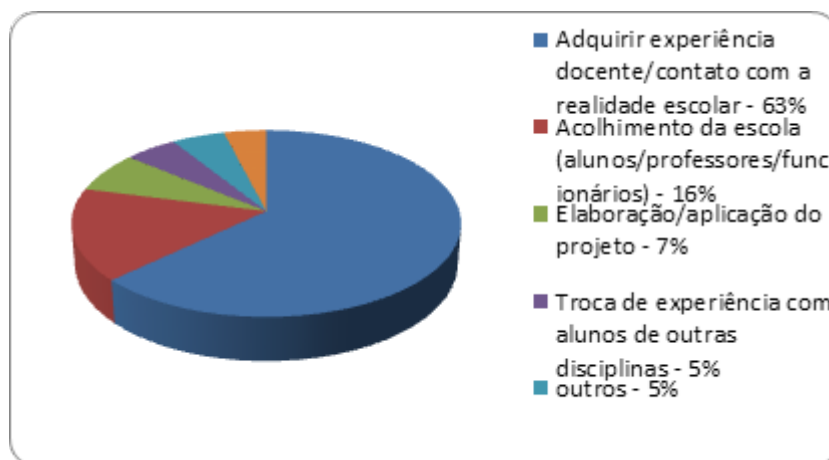
Essa reclamação é uma brecha para que a universidade tenha uma maior aproximação com os campos de estágio e seus supervisores.

Com relação aos projetos interdisciplinares, 82% dos estudantes afirmaram que consideram tal iniciativa importante para a formação do professor, devido à troca de conhecimento que ela proporciona entre alunos de diferentes áreas. O trabalho se torna mais rico pelos diferentes conhecimentos e percepções do trabalho pedagógico que cada um possui dentro de sua área específica.

A principal dificuldade apontada por eles para a realização de atividades em grupo interdisciplinar é principalmente a pouca disponibilidade de um horário compatível para que o grupo se reúna, uma vez que os matriculados dessas disciplinas estão em fase de finalização do curso e muitos deles trabalham.

Os pontos positivos apontados pelos estudantes estão relacionados com a experiência adquirida na prática docente, seja através da observação do funcionamento da sala de aula ou pela própria intervenção, atuando como professor. Isso depende muito do projeto que os alunos estão realizando e da liberdade que se tem na escola, pois nem sempre é possível ao estagiário atuar efetivamente como professor. Muitos relataram o bom acolhimento da escola, por parte dos professores, alunos ou funcionários, o que reflete, na visão deles, em uma boa elaboração e aplicação do projeto.

Gráfico 5 – Pontos positivos do estágio



Os pontos negativos também foram apontados pelos alunos, e dentre eles o principal está relacionado com o horário para realização do estágio, seja pela carga horária – que alguns julgam ser alta, pois, além do estágio no campo, existem as aulas presenciais –, seja pela dificuldade em encontrar horário compatível com os colegas do grupo e pela dificuldade em conciliar o estágio com trabalho e/ou outras disciplinas na Universidade. Os alunos que se sentem mais prejudicados são os do período noturno, pois alegam ter um curto tempo disponível para a realização do estágio.

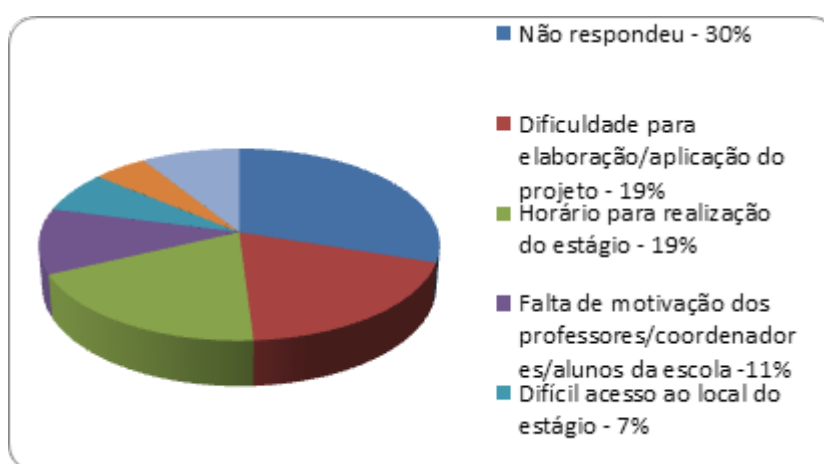
Apesar disso, um grupo de estudantes considera o horário obrigatório de estágio insuficiente. Julgam que seriam necessárias mais horas no campo para realizar todo

o trabalho preparado na escola e também para adquirir a experiência necessária. Destacam ainda a situação diferenciada dos estágios de outros cursos de graduação, como os de Engenharia, nos quais há a remuneração dos estagiários e a obrigatoriedade de cumprimento de uma jornada de trabalho diária.

A dificuldade para elaboração do projeto na escola também foi destaque no questionário pelos seguintes motivos: algumas disciplinas na escola possuem poucas aulas semanais, prejudicando uma intervenção mais efetiva; há falta de estrutura física ou materiais da escola; a falta de motivação de professores, alunos e funcionários de algumas escolas, com relação ao estagiário, interfere na elaboração dos projetos.

A dificuldade de se encontrar um campo aparece como ponto negativo, principalmente pela burocracia já mencionada, além do difícil acesso a algumas escolas.

Gráfico 6 – Pontos negativos do estágio



Apesar das dificuldades encontradas pelo caminho, 88% dos alunos consideraram o estágio importante para sua formação como professor/educador.

Considerações finais

Esse trabalho permitiu à Comissão de Estágios da FE se aproximar da forma como os estudantes veem as disciplinas EL774 e EL874, principalmente no que se refere à “interdisciplinaridade” e sua potencialidade no diálogo entre conhecimento teórico e prático. Mais de 80% dos alunos apontaram que o trabalho interdisciplinar na escola é importante para a formação de um professor.

O acesso à opinião dos alunos sobre quais foram os pontos positivos e negativos também se mostra importante para orientar possíveis soluções ou, ao menos, minimizar os problemas e os desafios que persistem. É importante ressaltar que esses problemas estão relacionados, principalmente, à relação entre a universidade e as

escolas, à necessidade de aproximação entre essas instituições, e à compreensão de que os estágios podem ser o elo que viabilize uma nova relação.

Os professores das disciplinas também tiveram acesso à pesquisa e puderam conhecer a opinião dos estudantes de sua turma com relação à orientação e condução do estágio. Entendemos que o professor orientador é fundamental para auxiliar o aluno no decorrer do trabalho, fornecendo base teórica e promovendo discussões sobre a troca de experiências que cada um traz do campo de estágio.

Foi possível conhecer melhor quem são os alunos que ingressam nos cursos de Licenciatura, e perceber que há uma diversidade maior no que se refere à sua renda familiar dos mesmos. Além disso, foi impactante constatar que apenas 37% dos estudantes que responderam ao questionário, declararam ter a intenção de ser professor. Porém, quando questionados sobre o exercício da profissão na Educação Básica, poucos revelaram interesse (apenas 15% responderam que essa questão ‘aparece fortemente’), confirmando o que se vê nas escolas públicas: poucos professores formados em universidades públicas.

Esperamos que este levantamento contribua para novas ações da FE e para a política de formação de professores na Universidade, principalmente no que se refere à garantia de recursos financeiros para a realização do estágio, tais como o auxílio-transporte e verba para materiais a serem utilizados nas escolas. Essa era uma reivindicação recorrente dos estudantes, pois o estudante dos cursos de Licenciaturas tem arcado com as despesas de seu estágio obrigatório.

A pré-matrícula, recurso disponível para que os estudantes se matriculem previamente em um projeto de estágio, possibilita que cada um escolha um projeto com o qual se identifique, seguindo uma área de seu interesse na disciplina. No entanto, o levantamento apontou que esse recurso precisa ser mais divulgado nas Unidades, pois nem todos os estudantes tinham conhecimento dele.

A pesquisa está sendo replicada com as turmas de estágio de 2011 para obtenção de mais dados e para dar continuidade ao processo de avaliação dessas mudanças.

Este trabalho apontou para a necessidade de se ampliar o debate sobre o tema no interior da Universidade e, assim, assumir um papel político no cenário nacional, que contribua para formular políticas públicas que possibilitem garantir a permanência dos alunos/licenciandos na carreira docente.

Homenagem à Professora MARIA CAROLINA BOVÉRIO GALZERAN

Áurea Guimarães¹

A professora Maria Carolina Bovério Galzeran era uma intelectual apaixonada por seu ofício. Neste seu posfácio, encontramos as marcas deixadas nos caminhos por ela trilhados na universidade, em especial, na Faculdade de Educação da Unicamp. De sensibilidade aguçada, ela apreende a pluralidade das práticas de formação existentes entre nós, rememorando-as, ou seja, nos lembra de um passado imbuído do intenso desejo de um devir outro. Em seu recontar da nossa pequena história, vislumbramos aquele instante de interrupção, no qual “miniaturas de sentidos” saltam aos olhos e rompem o *continuum* rotineiro de nossos pensamentos e de nossas ações. Sua dedicação ao ensino e à pesquisa, tendo como preocupação central a formação docente, influenciou inúmeros jovens estudantes, que foram instigados por esse desejo de experimentar, inventar, recriar – de abrir-se a novos caminhos. Maria Carolina, que nos deixou tão cedo, nos brinda com este texto e, seguindo os rastros de Walter Benjamin (2000, p. 347), nos convida a mergulhar nas pausas silenciosas do tempo e a reconhecer nelas o “germe de um destino inteiramente diverso daquele que nos foi designado”.

(BENJAMIN, Walter. *OEuvres* (II). Traduit de l’allemand par Maurice de Gandillac, Rainer Rochlitz et Pierre Rusch. Paris: Éditions Gallimard, 2000 (Collection Folio/Essais)).

¹ As organizadoras deste livro agradecem à Professora Áurea Guimarães a gentileza desta homenagem.

Maria Carolina Bovério Galzerani

Teacher education still has the honor of being simultaneously the worst problem and the best solution in education (Michael Fullan, 1993).

O inacabamento de toda e qualquer obra é um gesto fundamental de convite à continuidade de sua produção, no caso, continuidade de uma história que está sendo narrada. Neste sentido, pretendendo não concluir, mas, sim, incitar à reflexão, à abertura de inquietações e proposições, pergunto-me sobre os significados educacionais que deram origem e fundamentam a tessitura dos textos ora apresentados. Textos estes cujo mote principal diz respeito às novas propostas da Faculdade de Educação, engendradas, sobretudo, a partir do ano de 2004, referentes à questão da formação de professores.

O lugar no qual me situo, no ato da produção destes conhecimentos, é o de docente da Faculdade de Educação/Unicamp desde o ano de 1986, que teve a rica oportunidade de participar não apenas do fórum de debates, organizado pela Coordenação de Licenciatura da FE em 2008, no papel de coordenadora de uma das mesas-redondas, mas, principalmente, do intenso processo de reformulação curricular dos Cursos de Licenciatura da Unicamp, ocorrido entre os anos de 2004 e 2006. Participação, esta última, na qualidade tanto de representante da FE na Comissão da Graduação do Curso de História, IFCH, Unicamp, desde março de 2004, bem como de representante do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (Delart) na Comissão de Licenciatura da FE, a partir de 2005. É importante, igualmente, explicitar que me posiciono neste debate a partir de experiências docentes tecidas – no que se refere à formação de professores – tanto no Curso de Pedagogia, como no Curso de Licenciatura em História, até o ano de 2004, e, posteriormente, no Curso de Licenciaturas Integradas, após 2005.

Neste ato de rememoração de experiências plurais, filtradas pela agorabilidade, vêm à baila, inicialmente, profundas tensões vivenciadas entre os docentes, tanto no interior da própria FE, como, sobretudo, na relação da FE com os institutos da Universidade, por ocasião do referido processo de reformulação curricular. O desafio que, então, se nos apresentava dizia respeito à possibilidade de configuração de propostas curriculares inovadoras para a formação de professores, face às políticas públicas educativas produzidas, principalmente, no início do segundo milênio. Refiro-me, particularmente, às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, elaboradas em 2002, em nosso país, além de outros documentos afins do CNE. Produzimos, nesse momento, diálogos não só com os documentos educacionais oficiais contemporâneos, mas, sobretudo, buscamos

dialogar com colegas situados na própria unidade, bem como em outras unidades da Universidade, na tentativa de superação – bem-sucedida ou não – de práticas, muitas vezes, historicamente cristalizadas. Práticas estas, tendencialmente, fundadas nos distanciamentos teóricos, na compartimentalização e hierarquização dos saberes acadêmicos.

Dentre os resultados deste processo, situo a reconfiguração, no que se refere à formação docente, da responsabilidade da FE em relação aos institutos da Unicamp: ou seja, IA, IEL, IFCH, IMECC, IFGW e IQ passaram, então, a assumir tal responsabilidade, com a efetiva parceria acadêmica da FE. Data, também, deste momento (dezembro de 2003) a criação de Subcomissão Permanente de Formação de Professores, por deliberação do Conselho Universitário da Unicamp, sendo presidida por docentes da Faculdade de Educação, nessa primeira etapa, Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim e Prof^a Dr^a Lilian Martin da Silva.

Tais resultados – plurais, polissêmicos, contraditórios –, os quais potencializaram a (re)construção e/ou ressignificação de práticas de formação de professores na FE, foram objeto de debate nesse importante fórum organizado em 2008, graças à comprometida e significativa atuação da Coordenadora e da Coordenadora Associada do Curso de Licenciatura, respectivamente, Profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci Santos Rosa e Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan, na relação com os demais membros da Comissão de Licenciaturas desta Faculdade.

Tendo situado o lugar do qual parto, proponho-me, pois, a realizar uma viagem (*Erfahrung*, no original alemão, significando tanto viagem como experiência, nas pegadas do filósofo da linguagem Walter Benjamin) pelos textos que compõem esta coletânea, em busca de alguns significados educacionais, engendrados neste processo de reformulação curricular. Elejo para tal viagem a atenção à materialidade da tessitura discursiva produzida pelos seus diferentes autores – docentes representantes de diferentes departamentos da Faculdade, ou seja, o Deprac, o Delart, o Defhe, o Depase; Coordenadores de Licenciatura; membros docentes ou discentes da Comissão de Estágios da FE –, na certeza de que esta não apenas esconde, mas, sobretudo, aponta importantes eixos argumentativos.

Iniciemos pela busca de indícios textuais, reveladores não de traçados comuns, mas de pequenos, porém significativos fios simbólicos, os quais são lidos de maneira polissêmica pela pluralidade das práticas de formação existentes na FE, justamente porque fundadas em pesquisas próprias, díspares. Fios – é preciso reconhecer – ora ressignificados por mim, na relação direta com as minhas próprias experiências de formação de docentes, nesta minha longa trajetória educacional na FE. Tais marcas linguísticas permitem-me flagrar a busca de ultrapassagem de uma racionalidade técnica. Racionalidade esta presente não na maioria das práticas educacionais colocadas em ação no que respeita à formação docente nesta Facul-

dade – o que, aliás, revelam os textos aqui reapresentados, produzidos na década de 1990, comprometidos, inclusive, com o ensino público de qualidade – mas, de alguma forma, numa dada organização curricular, que se pautava no elenco de disciplinas intituladas “Didática Aplicada ao Ensino de” e “Prática de Ensino de e Estágio Supervisionado, I e II”.

No que se refere à “Didática Aplicada ao Ensino de” – ainda que na contemporaneidade esta área de pesquisa (mais do que uma disciplina) venha sendo objeto de instigantes propostas de ressignificação, no sentido da valorização da produção ativa, criativa de saberes docentes –, tal conceito, historicamente engendrado na relação na modernidade, ainda hoje, muitas vezes, é lido sob o crivo do modelo tecnicista, com os devidos comprometimentos político-socioeconômicos. Ou seja, tratar-se-ia de uma disciplina cujo objetivo seria oferecer modelos teóricos pré-formatados, voltados para os conteúdos, os métodos, os recursos e as formas de avaliação, para aplicações práticas imediatas.

Essa nova disciplina está associada à criação de dois novos departamentos da FE: Deprac e Delart, portanto, não foi apenas uma ruptura com a Didática e sim também a possibilidade de incluir na graduação algumas nuances das pesquisas plurais com que trabalhamos na F.E./Unicamp, abandonando algumas tradições da Pedagogia e a possibilidade de gerar algo diferente, quem sabe, novo (p. 58).

Nesse movimento de reforma curricular, ao mesmo tempo, buscou-se a superação da compartimentalização dos saberes disciplinares (Didática de), optando-se pelo eixo reflexivo “educação”, capaz de articular diferentes campos do saber, sem excluir os conhecimentos acadêmicos de origem. Ou ainda, nas palavras do Prof. Dr. Wencelao Machado de Oliveira Jr (p. 67),

[...] não há, de forma alguma, a negação das especificidades disciplinares, mas a subordinação das mesmas a uma especificidade que nos preocupa como Faculdade: a Educação, a um só tempo, adensada e dispersa nas ações e instituições educativas, notadamente a escola [...].

Além disso, a ênfase prevalecente, ora assumida por esta disciplina, passa a ser o reconhecimento de que a escola – e, para além dela, outros espaços educativos – é (são) campo(s) de luta, atravessado(s) por dimensões culturais plurais, no(s) qual(ais) os sujeitos são ativos produtores de cultura, ou, ainda em outros termos, ativos produtores de “processos de subjetivação” (p. 59).

Cultura como “a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (CHAUI, 1994, p. 295), não esquecendo que as instituições educativas estão inseridas numa sociedade que busca “oferecer a imagem de uma única Cultura e de uma única história, ocultando a divisão social interna (CHAUI, 1994, p. 296)” (p. 64).

No contexto das turmas heterogêneas, as disciplinas específicas às quais se vinculam os alunos passam a ser entendidas e vivenciadas como tendo sua existência inter-relacionada às demais disciplinas escolares e ao contexto educativo ao qual pertencem (p. 68).

A *heterogeneidade* das turmas permite aos alunos se questionarem quanto às contribuições de sua área de conhecimento específico num dado contexto educativo, bem como permite que os alunos de áreas distintas entendam melhor as distintas perspectivas com que cada área do conhecimento acadêmico olha e pensa o conhecimento escolar e as instituições educativas (p. 68).

A *escola passa a ser tomada como um todo*, como um espaço social onde relações diversificadas se dão e não (só) como um espaço onde cada professor vai realizar-se como profissional em seu “restrito” campo do conhecimento específico. Nesta escola, tomada como um todo complexo e fluido, a ideia do que vem a ser professor e do que vem a ser uma *ação docente é ampliada na direção da pesquisa*, uma vez que o professor e a ação docente passam a ser compreendidos não só como localizados na sala de aula e no ato de ensinar, mas vinculados também às demais ações realizadas na instituição onde cada professor atua como profissional (p. 69).

No que diz respeito à disciplina “Prática de Ensino de e Estágio Supervisionado, I e II”, foi, por sua vez, substituída por “Estágio Supervisionado”. Observa-se que o mesmo movimento de busca de integração entre os saberes fundamenta, também, esta nova proposição. O objetivo principal desta alteração pautou-se na tentativa de explicitar mais claramente a concepção que a sustenta, fundada na íntima relação entre teorias e práticas. Mais uma vez, não se trata de uma disciplina que se proponha a configurar a aplicação ou a transposição didática (CHEVALLARD, 1995) de conhecimentos prontos *a priori*, situados, sobretudo, na Psicologia e na Didática, ou, mesmo, nos institutos de origem. Trata-se, sim, de lugar político, não neutro, de produção inventiva de saberes educacionais, na relação com as práticas de pesquisa, desenvolvidas com base em aportes teóricos, de um lado; e a “escuta” e o “reconhecimento” do próprio licenciando, da escola, bem como de outros espaços educativos (sobretudo públicos), de outro. Nas pegadas das Profas. Dras. Áurea Maria Guimarães e Maria Helena Salgado Bagnato (p. 61): “[...] escuta sensível que potencialize o diálogo entre sujeitos, experiências e conhecimentos [...]”.

Tal produção pode estar articulada, inclusive, a projetos de pesquisa mais amplos, coordenados pelos docentes, de modo a intensificar “a permeabilidade entre os alunos da graduação e as pesquisas desenvolvidas pelos docentes” (p. 66).

É importante o trabalho através de módulos, entendendo que na formação de professores se faz necessário um conjunto de práticas e uma profunda reflexão sobre a teia de linguagens/veículos, dentro da qual os cidadãos criam a sua existência em sociedade. Incrementar também (junto a essa formação) a compreensão político-pedagógica dos professores, principalmente no momento de organizar e implementar propostas de ensino nos diferentes ciclos escolares. Proporcionar palestras, atividades sobre temas de interesse dos alunos e seus campos de estágio, tanto na escola como em outros espaços educativos (p. 66).

Em outras palavras, o próprio espaço educativo precisa ser entendido como algo muito mais amplo que a sala de aula, bem como a ação docente, como algo mais amplo que as situações somente de ensino. É nesse sentido que entendemos a potência da mistura, do estranhamento e da heterogeneidade como mobilizadores dos percursos de vir-a-ser professor (p. 71).

Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e Guilherme do Val Toledo Prado (p. 76) valorizam: respeito à diversidade, crença no trabalho coletivo, comprometimento coletivo na resolução de problemas, produção coletiva de estratégias de ação e intencionalidade refletida – na Supervisão de Estágio com alunos de diferentes cursos de Licenciatura.

Entretanto, a transformação da supervisão de estágio pressupõe abordagens teóricas e metodológicas nas/das práticas de formação e de pesquisa que tomam os profissionais da educação como sujeitos e protagonistas de seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional e dos diálogos que estabelecem sobre suas próprias ações – decisão coerente e estética para transformar, em atos, o pensamento sobre as coisas estabelecidas (p. 81).

A supervisão reflexiva também pressupõe a parceria com os futuros professores e atuais profissionais que atuam em contextos educativos, o que permite abrir o espectro de referência a outras formas de pensar a educação, havendo a possibilidade de constituir e reconstruir, na ação conjunta e reflexiva, um conjunto de entendimentos e conhecimentos (pedagógicos e educacionais) promotores da qualidade de ensino, que respondam mais ajustadamente às novas demandas dos sujeitos que frequentam as escolas. Nesta linha, acreditamos que é possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional e pessoal docentes a partir da promoção de um processo de reflexão compartilhado acerca de suas práticas e ações cotidianas (p. 78).

Tivemos a possibilidade oferecer uma “visão acrescentada” aos licenciandos daquilo que traziam para as aulas de supervisão, buscando construir um olhar cujo efeito multiplicador foi baseado na coparticipação, no desenvolvimento profissional e pessoal, na autoimplicação de cada um de nós e no desejo e no prazer de pensar coletivamente sobre as decisões a serem tomadas na instituição educativa (p. 79).

Pesquisa também é uma aprendizagem que se vai aprimorando com a prática, não havendo só um modo de pesquisar, sendo a academia e a escola produtoras de conhecimentos (PRADO; CUNHA, 2007, p. 96).

Ainda, no conjunto das disciplinas oferecidas pela FE – obrigatórias e eletivas, concebidas, como currículo, de forma flexível –, buscou-se envolver departamentos até então alijados do compromisso da formação docente, tais como o Decise, o Depase, o Defhe, potencializando aos licenciandos a produção de saberes educacionais na relação com diferentes e atualizadas pesquisas, produzidas, por exemplo, na área da história e filosofia da educação, ou das políticas públicas educativas – como o atestam os textos apresentados pelos docentes do Defhe e do Depase. Neste sentido, a disciplina “Estrutura e funcionamento do ensino” foi substituída por “Políticas públicas: Estrutura e funcionamento da educação Brasileira”.

Ainda que tenha optado, ao longo desta pequena viagem, pela focalização de apenas alguns dos marcos simbólicos, impressos nesta complexa trajetória de reformulação curricular e expressos nos textos ora focalizados, acredito que tais significados possam ser lidos como mônadas, ou seja, como miniaturas de sentidos, de importantes embates culturais, ocorridos na FE nestes últimos anos, relativos à questão da formação de professores.

Estas mônadas são reveladoras de uma ousadia, assumida por docentes da FE, liderados pela Coordenação de Licenciatura da FE, num momento especial da trajetória da FE, no qual a questão do currículo foi constituída como extremamente relevante. Ousadia esta produzida no enfrentamento das políticas públicas contemporâneas – articuladas a novos papéis do Estado, comprometidos com a lógica da mundialização da sociedade de mercado, num mundo onde se dissolvem as próprias instituições – em optar por uma reforma curricular, que, mesmo em suas contradições e ambivalências, aproxima-se muito mais de uma racionalidade estética, dialógica. Racionalidade esta que aposta na ampliação da dimensão do ser professor/educador, tanto sob o ponto de vista pessoal como social. Que questiona a figura do professor como mero técnico, executor de atividades rotineiras burocráticas, acríticas, e o visualiza como intelectual continuamente em formação, que tem um papel autônomo, criativo e inventivo na configuração de percursos de conhecimentos e subjetivações, capazes de recriar, na agorabilidade, sua própria humanidade, na relação íntima com a humanidade do outro – o estudante, o educando *lato sensu*, conquistando assim outros gestos, outras falas, outras trocas, maiores escutas e menores certezas (p. 71).

A fala do professor titubeia, o gesto desconcerta, o professor se humaniza (p. 71).

REFERÊNCIAS²

- ANDRÉ, Marli E. et al. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ARROYO, Miguel González. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez.1999.
- BARRETTO, Elba S. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BRASIL. *Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931*. Educata, Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, maio 2007. Relatório produzido pela Comissão Especial (CNE/CEB).
- CARNEIRO, Geraldo Marques. Dialética – considerações (dos gregos a Kant). In: MELO NETO, José Francisco (Org.). *Dialética*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CASTORIADIS, Cornelius. As encruzilhadas do labirinto, 4: a ascensão da insignificância. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- CRUZ, Giseli B. *O componente pesquisa na formação dos professores das séries iniciais na visão de professores do curso normal*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- D'ARAÚJO, Maria Celma. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- FANFANI, Emilio T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago. 2007.
- FARIA FILHO, Luciano. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: dos saberes à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

2 Não fazem parte desta lista as referências do Capítulo 2.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio et al. O ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 03 maio 2008.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. v. 48.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HORTA, José S. Baía. Igreja Católica e educação escolar no Brasil: as ambigüidades da educação libertadora. In: *Amazônida* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, ano 10, n. 2, jul./dez. 2005.

JAEGGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Arthur M. Parreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LEITE, Sérgio Antonio Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141.

LOMBARDI, José Claudinei. Ética, Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais: algumas reflexões histórico-filosóficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Org.). *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. Ideologia e emancipação. In: *O poder da ideologia*. Tradução de Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MONTEIRO, Hamilton de Mattos. Da República Velha ao Estado Novo. O Aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal. In: LINHARES, Maria Yeda. *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NUNES, César. *Educar para a emancipação*. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

NUNES, César. Filosofia, Educação e emancipação: fundamentos éticos para uma prática política transformadora na sociedade brasileira do século XXI. *Revista de Educação*, São Paulo, v. IV, n. 04, p. 34, 2002.

NUNES, César; FEITOZA, Ronney. Os movimentos sociais e as políticas educacionais diante da questão da emancipação humana: as tendências reais e as novas ilusões respostas. *Quaestio* – Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, SP, v. 10, n. 1-2, maio/nov. 2008. No prelo.

OLIVEIRA, Franklin. Origens e estigmas da cultura brasileira. *Cadernos de Cultura*, São Paulo, N. 3, p. 23-27, 1984.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade* – Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.



Maria Inês Petrucci Rosa
Dirce D. Pacheco e Zan



ISBN 978-85-7713-191-4



9 788577 131914