
A REESTRUTURAÇÃO DAS LICENCIATURAS: alguns princípios, propostas e (pré)condições institucionais

*Brazilian teacher education reforms: some principles,
proposals and institutional (pre)conditions*

**Maria Helena G. F. Dias-da-Silva^a, Mauro C. Romanatto^b,
Cassia C. Sossolote^c, Edson C. Inforsato^d, Cilene R. S. L. Chakur^e,
Ricardo Cusinato^f, Luci R. Muzetti^g, Josely K. Oliveira^h**

^a Docente Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP - Brasil, e-mail: malena@fclar.unesp.br

^b Professor em Educação, Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP - Brasil, e-mail: mauro@fclar.unesp.br

^c Professora do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP - Brasil. e-mail: sosso@fclar.unesp.br

^d Docente Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP - Brasil, e-mail: tamoyo@fclar.unesp.br

^e Docente Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP - Brasil, e-mail: chakur@fclar.unesp.br

^f Professor Doutor em Educação, atuando na área de Prática de Ensino de Ciências Sociais do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP - Brasil, e-mail: cusinato@fclar.unesp.br

^g Professora Doutora em Educação, atuando na área de Estrutura e Funcionamento do Ensino e Docente Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP - Brasil, e-mail: lucirm@fclar.unesp.br

^h Professora Doutora em Educação, com atuação na área de Prática de Ensino de Química do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP - Brasil, (*in memoriam*)

Resumo

Sob o impacto da implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, o artigo apresenta síntese das reflexões realizadas por uma equipe de docentes da área de Educação, visando a contribuir para a elaboração de projetos político-pedagógicos de cursos de Licenciatura. Concebendo os professores como intelectuais, sob o comprometimento da educação escolar com o conhecimento para interpretar o mundo e os homens, aliado ao compromisso da Universidade com a escola básica, são sugeridas algumas propostas que incluem desde o ingresso dos graduandos e uma concepção de estágio supervisionado, até modalidades de prática como componente curricular, incluindo disciplinas, oficinas e projetos. O artigo aponta também imprescindíveis (pré)condições institucionais para a concretização de projetos reformulados, destacando a necessidade de consolidação de instâncias como Conselho de Cursos de Licenciatura, Central de Estágios e Laboratório Didático, além de profissionalização das relações Universidade-Escola.

Palavras-chave: Formação de professores; Licenciatura; Mudança curricular; Ensino superior; Reformas educacionais.

Abstract

This article sums up a group of Education professors' concern about teacher education in Brazilian Universities in recent years, as the Universities were forced to implement the National Curriculum Guidelines for Teacher Education. Grounding the discussion in the conception of teachers as intellectuals, in the compromise between school education and knowledge to put interpretation on individuals and the world, and in the University-School partnership, the article points up proposals for a new teacher education curriculum, including graduate student selection, practicum strategies, disciplines, workshops and projects. The put forward proposals presuppose changes of the University working conditions, by creating new institutional instances such as Teacher Education Boards, Practicum Centers, and Instructional Laboratories. Moreover, the professionalization of University-School relations should also be taken seriously to improve teacher education programs.

Keywords: *Teacher education; Curriculum-changes; Higher education; Educational reforms.*

*“Se não houver frutos, valeu a beleza das flores.
Se não houver flores, valeu a sombra da árvore.
Se não houver árvore, valeu a intenção da semente.”*

HENFIL

Há mais de vinte anos, o relatório de um evento realizado em nossa Faculdade de Ciências e Letras (FCL), do Câmpus de Araraquara da UNESP (Universidade Estadual Paulista),¹ já registrava as fragilidades enfrentadas por nossos cursos de formação de professores, que incluíam desde a falta de clareza sobre o perfil profissional desejado, a desintegração entre os eixos de formação (bacharelado & licenciatura), até o isolamento e desprestígio das “disciplinas pedagógicas” e a dicotomia teoria & prática. O foco do debate apontava, também, a desmotivação dos graduandos para a profissão do magistério, sua precariedade no domínio de conteúdos essenciais ao ensino e a ausência da realidade social nas reflexões acadêmicas que norteavam nossos cursos. A grande crítica que se perpetua até hoje para a maioria das universidades brasileiras incide sobre a formação inicial propiciada aos futuros professores, que sempre funcionou à base de dicotomias: teoria x prática, ensino x pesquisa, qualidade x quantidade, especialidade x generalidade, licenciatura x bacharelado, formação específica x formação pedagógica (entre outros, ver CATANI et al., 1986).

Subjacente a isso, fato inegável: a universidade brasileira nunca teve na formação de professores um núcleo de preocupação central, até porque grande parte dos cientistas acredita(va) que ensinar é uma espécie de **“descoberta pessoal”**, possibilitada por um “dom” ou uma capacidade individual que cada um desenvolve naturalmente, a partir do aprofundamento no domínio teórico dos conhecimentos acadêmico-científicos. Outra parte dos acadêmicos partilha(va) a concepção de que formar professores se reduz a **treinar ou doutrinar um técnico** que executará a tarefa de aplicar em aula um método e/ou uma técnica de ensino elaborada por especialistas.

É nesse cenário, enraizado em nossa tradição enciclopédica, aliada à concepção tecnicista de educação, que podemos interpretar um forte estereótipo presente em nossas universidades: o de que formar professores se reduz ao cumprimento de certas disciplinas de natureza educacional (as chamadas “*disciplinas pedagógicas*”), voltadas à disseminação de alguma teoria de natureza educacional e sua “aplicação” na elaboração e/ou execução do processo ensino-aprendizagem. Tal idéia tem se concretizado, há muitos anos, numa estrutura curricular que

¹ “Debates sobre o Reestudo do Bacharelado e Licenciatura nos Cursos do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação (ILCSE)”. Araraquara/SP, 1985. (mimeografado).

ficou conhecida como “modelo 3 + 1”, em que os três primeiros anos da graduação são dedicados ao estudo dos conteúdos específicos do curso e o quarto ano seria destinado à “formação pedagógica”. Por decorrência, formar professores é tarefa exclusiva dos docentes da área de educação, desde que químicos, biólogos, lingüistas ou historiadores se ocupam da formação dos bacharéis. No limite dessa concepção estereotipada de formação de professores, que acabou por se generalizar, muitas Licenciaturas foram se transformando em cursos inócuos, pois, no confronto com a realidade social e escolar, boa parte dos ex-alunos acabava por apontar que “a teoria na prática é outra”.

É nesse contexto de fragilidades e dicotomias que historicamente tornaram secundários os cursos de Licenciatura, num país que tem no fracasso escolar um de seus traços sociais mais perversos, que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) encontra boa parte das universidades brasileiras. Após intensas polêmicas e a produção de inúmeros documentos, o MEC instituiu, em 2002, as “**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena**” (Resolução CNE/CP 01/2002), complementadas pela Resolução CNE/CP 02/2002 que estabelece e padroniza duração e carga horária para os cursos de Licenciatura no Brasil, exigindo reformulação curricular para todos os cursos, em prazo exíguo, ignorando a trajetória de cada curso e instituição. Esse cenário tem sido agravado pelas condições institucionais a que estão submetidos não só os professores universitários, onerados com sobrecarga de trabalho, maior exigência quanto à produção em pesquisa e publicações e minimização das atividades didáticas, mas também os professores da educação básica, que vêm convivendo com a fragilização do modelo de educação pública no país e esfacelamento das escolas públicas.

Diante dessa situação, os docentes da área de Educação do Câmpus de Araraquara, representados pelos professores das Licenciaturas que trabalham com as chamadas “disciplinas pedagógicas”, mobilizaram-se desde meados de 2003, procurando contribuir para a problematização dos três cursos de Licenciatura oferecidos no Câmpus local da UNESP (Ciências Sociais, Letras e Química) e para a tomada de decisão quanto a sua reestruturação.²

² Ao longo de mais de um ano de estudos e discussões, que envolveram docentes dos três departamentos da área de Educação, além dos autores deste artigo, destacamos a participação dos colegas Prof. Dr. Claudio B. Gomide de Souza, Leticia M. Rezende, Marilda da Silva, Ademil Lopes, Silvia R. R. Lucato Sígolo, Angela Viana M. Fernandes, Sonia M. Duarte Grego, Fatima Neves do Amaral Costa, Paulo Rennes M. Ribeiro e Antonio Carlos Domene.

Convencidos que uma Universidade Pública deve assegurar sua autonomia mediante a produção do conhecimento e não pode reduzir seu projeto acadêmico ao mero cumprimento de exigências legalistas, consideramos decisiva a construção de um projeto de reestruturação curricular fundamentado na trajetória do trabalho de reflexão desenvolvido até o momento e no avanço epistemológico e político da área de Educação. Assim, embora as diretrizes do Ministério de Educação possam redundar em aligeiramento da formação dos professores ou sua transformação em exercícios de puro ativismo, o papel central da Universidade Pública hoje, longe de compactuar com essa tendência, consiste em oferecer aos seus alunos uma formação sólida e crítica, num curso com identidade própria, que procure enfrentar as fragilidades e vieses historicamente perpetuados e construir alternativas de formação profissional para o magistério.

Importa reconhecer que, na área de Formação de Professores, o Câmpus de Araraquara da UNESP vem se diferenciando, tanto por sua inserção local quanto e, sobretudo, pela qualidade dos trabalhos desenvolvidos.³ Deve ser lembrado que Araraquara vem, há tempos, acumulando trabalhos envolvendo professores da escola básica da rede pública, seja na área das Ciências Humanas e Letras, seja na área das Ciências Exatas. Nos anos oitenta do século XX, merecem destaque a criação de projeto de Ensino de História e oferta de variados cursos de formação continuada para professores pela CENP/SE (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). Nos anos noventa, além da oferta de cursos de formação continuada (Programa PEC da Secretaria Estadual de Educação), salto qualitativo foi dado pela consolidação dos projetos Núcleo de Ensino do Câmpus de Araraquara (projeto pioneiro no Brasil, integrando Universidade e Escolas Públicas, aglutinando docentes das diversas unidades do Câmpus local). Mais recentemente, vale destacar a criação do Centro de Ciências e o desenvolvimento de projetos ligados ao programa “Pró-ciência” da CAPES/MEC (Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior do Ministério da Educação) e ao “Programa Melhoria do Ensino Público” da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), além dos recentes cursos de capacitação de professores sob o projeto “Teia do Saber” (da Secretaria da Educação de São Paulo). Nos últimos anos também se consolidaram linhas de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em

³ Tanto a *Faculdade de Ciências e Letras* (FCL) quanto o *Instituto de Química* (IQ) da UNESP em Araraquara têm sua origem comum na *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara*, um dos institutos isolados de ensino superior estaduais paulistas, cuja fundação, em 1957, já incluía o curso de Pedagogia e Licenciaturas.

Educação Escolar voltadas à formação de professores, investigando e produzindo conhecimentos sobre o seu trabalho e processos formativos. Contribuição significativa vem sendo ofertada também pelos Programas de Pós-Graduação em Letras e em Sociologia, cujas teses e dissertações, muitas vezes, têm como objeto de pesquisa a realidade escolar e o ensino dos conteúdos escolares.

Portanto, bem mais que obedecer a ditames legais ou implantar propostas oficiais, o Câmpus de Araraquara acumula compromisso e competência para gestar um projeto político-pedagógico para seus cursos de Licenciatura, orientado por pesquisas, experiências e conhecimento acumulado, originado na trajetória de seus/suas docentes-pesquisadores(as).⁴

É com esse pano de fundo que o documento-base deste artigo (CHAKUR et al., 2004) foi apresentado à comunidade local,⁵ visando sensibilizar os docentes universitários para a concepção de que a formação de professores vai muito além de oferecer ao licenciando algumas disciplinas pedagógicas ao final de seu bacharelado, como já apontava documento de comissão da Reitoria da UNESP (CARVALHO et al., 2003). Formar professores pressupõe a criação e implementação de um projeto específico e partilhado por todos os docentes da universidade, que precisam superar a ruptura *Bacharelado & Licenciatura*: tanto os *'professores das pedagógicas'* quanto os *'professores de conteúdo'* (!) formam professores...

Devemos salientar que a construção de novos projetos de trabalho, nesses tempos sombrios de fragilização da universidade pública, implica, além da dificuldade em construir consensos possíveis dentro da própria área de educação, também a necessidade de enfrentarmos os entraves institucionais e administrativos do cotidiano universitário. Apesar deles, optamos por tirar proveito da diversidade que historicamente apartou as diferentes áreas e cursos nos Câmpus, sugerindo idéias que possam contribuir, a curto prazo, para uma reestruturação curricular possível sob as atuais condições estruturais, mas tendo clareza de que algumas propostas aqui registradas só se consolidarão a médio prazo mediante a construção de novas formas de interação entre nós, docentes universitários, e entre a universidade e a sociedade.

Portanto, apesar de cientes de que o enfrentamento de todas essas questões presentes em nossa cultura organizacional não é nem fácil, nem rápido,

⁴ Com tal preocupação, em fevereiro de 2004, realizamos importante seminário, com a participação dos diretores da FCL e do IQ e dos coordenadores dos diferentes Conselhos de Curso de Graduação, que partilharam suas reflexões sobre as questões centrais que têm orientado as reformulações curriculares dos diferentes cursos de Licenciatura do Câmpus de Araraquara.

⁵ Publicado pela direção da FCL como texto de autoria coletiva dos docentes da área de Educação, em maio de 2004, sob a rubrica "TEMAS PARA DEBATE". Uma cópia do documento foi distribuída a mais de 150 docentes do Câmpus local, visando subsidiar as discussões sobre as reformulações dos cursos de graduação.

procuramos, nesse artigo, sintetizar parte das reflexões que esse grupo realizou, incluindo alguns princípios e fundamentos, propostas e pré-condições institucionais. A divulgação dessa reflexão visa contribuir para a elaboração de projetos político-pedagógicos para as Licenciaturas de diferentes cursos, buscando um canal de diálogo imprescindível para a consolidação de uma universidade que faça jus ao seu nome.

Princípios para a reestruturação dos cursos de licenciatura

Entendemos que os processos de reestruturação curricular em curso tentam responder às demandas da sociedade contemporânea que, sob o impacto das inserções aceleradas das tecnologias de informação e da automação, passa por transformações significativas nos seus modos de relacionamento com as instituições sociais. Estado, escola e família, alicerces sob os quais se erigiu a sociedade moderna, são instituições que sofrem abalos permanentes em sua estrutura, expondo com intensidade seus desajustes, ou mesmo incapacidades para desempenhar seus papéis.

Outro protagonista desse tipo de organização social foi o conhecimento científico, produto do pensamento europeu pós-Idade Média, que se constituiu no grande referencial cultural que embasou as ações e as políticas do Estado Moderno. O sistema escolar formal, universalista e obrigatório foi estruturado para ser o grande difusor desse referencial cultural. Sobretudo depois da Revolução Francesa, a escola se define como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica. Grosso modo, essa é a função que a escola deve ter para construir o cidadão do século XX. Este deveria ser formado em etapas, desde criança, para dominar os instrumentos objetivos da sociedade, na medida do possível livre dos particularismos culturais, notadamente das crenças religiosas, partilhando um legado de idéias e valores socialmente desejáveis. As universidades, lugar por excelência do cultivo e produção do conhecimento científico, deveriam formar os quadros para o desempenho das profissões mais qualificadas, enquanto ponto de culminância do processo formativo.

No Hemisfério Sul, a implantação do sistema escolar sofreu todos os sobressaltos devido aos processos singulares e tardios de instauração da sociedade moderna. Como bem sabemos, essa modernidade não chegou a se consolidar em território brasileiro e um termômetro disso está na ausência de universalização da escolaridade. As estatísticas atuais ainda registram um número significativo de crianças e jovens desescolarizados em nosso país. Não obstante, a penetração das práticas sociais e do esquema produtivo modernos em nossa região foi suficiente para dar realidade entre nós à crise que acomete as sociedades que viveram plenamente a modernidade. Crise, a bem da verdade, agravada em

potência pela enormidade de problemas sociais acumulados ao longo da história brasileira, que não foram solucionados a seu tempo e tampouco enfrentados pelas instituições modernas. A dura realidade é que todos os nossos sistemas de ordem social estão em decadência sem ter atingido o apogeu.

Os professores, preparados para serem os protagonistas num cenário de transmissão direta da cultura científica e artística, vêem seus papéis se diluírem no mar de demandas sociais que a escola apresenta, num contexto que se traduz no que se tem chamado de “escola popular de massa”. Além disso, a desordem é amplificada pela difusão de um discurso pedagógico que apela freqüentemente para que ele, professor, seja mais criativo, menos autoritário, incentivador da participação do aluno nos destinos de sua aprendizagem e outros chamamentos desse teor. Mas sua formação inicial não propicia o desenvolvimento de tais atributos e, mesmo nós, seus formadores, não sabemos desenvolver estratégias formativas que possam garantir uma formação universalista e/ou adequada às exigências atuais da profissionalidade docente.

Certamente, a formação de professores não é a vilã de nossa história de fracasso escolar, conseqüência direta de um país socialmente injusto e desigual. Além das fragilidades de Terceiro Mundo e das mudanças sociais ocorridas na maioria dos países ocidentais no final do século XX, devem ser lembradas as profundas transformações no valor atribuído à educação pelos grupos sociais e suas expectativas com relação à escola, implicando desprestígio ao magistério e gerando insegurança, ceticismo ou desencanto (quando não doenças físicas e psicológicas) em boa parte dos professores, em várias regiões do mundo. Entretanto, ceticismo, recusa ou desânimo não têm impedido que a maioria dos professores continue a lecionar, assim como (é sempre importante repetir), apesar do fracasso, a maioria das famílias brasileiras continua a colocar seus filhos na escola.

Nessas últimas décadas, são muitas as pesquisas brasileiras que revelam a presença de ensino verbalista, mnemônico e acrítico, e que apontam à progressiva minimização do ensinar-aprender, em função da valorização do papel socializador da escola, produzindo uma geração de pseudo-escolarizados. Pseudo-escolarizados frutos de uma sociedade em que a mídia fala mais alto do que qualquer biblioteca, levando muitos jovens a decodificarem a realidade social sob a influência de interpretações corrompidas pelo manto da desesperança social.

Esse cenário de crise da modernidade, de ruptura na articulação entre a sociedade e suas instituições sociais e de exclusão social coloca hoje em xeque o papel da escolarização. É nesse pano-de-fundo que precisamos situar a crise da escola, que inclui, também, o questionamento de quais são seus conteúdos e práticas, seus tempos e espaços. Sob tais circunstâncias é que devemos projetar nossos cursos de formação de professores, num exercício constante de

problematizar, compreender e atuar nessa realidade social. E, para tanto, é fundamental pensar e tomar a escola como instituição social intrinsecamente ligada à humanização dos cidadãos, mediada pela democratização do conhecimento historicamente produzido e socialmente valorizado.

Acreditamos, portanto, que um projeto de formação de professores deve assentar-se em princípios que consideramos centrais e que apresentaremos a seguir:

Compromisso com o conhecimento e seu papel fundamental para interpretar o mundo e os homens

Apesar de muitas propostas mudancistas insistirem na minimização dos conteúdos escolares, consideramos que a defesa do modelo de educação pública para enfrentamento da exclusão social deve se dar pela mediação do conhecimento – as ciências, as letras e as artes. A formação de professores deve contribuir para que o cidadão compreenda, interprete e enfrente a realidade social por meio do conhecimento socialmente produzido. Embora respeitar a cultura social de origem dos alunos e contribuir para a convivência social pacífica e democrática sejam finalidades centrais, a escola do século XXI não pode reduzir seu papel à busca desses dois alvos. É necessário que nossos jovens concluam sua escolaridade dispendo de processos de abstração e raciocínio lógico, com pleno domínio de leitura e redação de textos, apropriando-se de conceitos interpretativos sobre o mundo físico e social, superando o senso comum, o preconceito e as superstições em sua forma dogmática e/ou doutrinária. Esse alvo é válido tanto na escola básica quanto na universidade, que precisa fornecer aos alunos ferramentas para interpretar o mundo e os homens, papel decisivo da teoria.

Por sua vez, o compromisso com o conhecimento num curso de formação de professores não pode mais se limitar às divisões tradicionais da ciência positiva. Torna-se necessária a ampliação da concepção de “disciplina de conteúdo específico”, pois interpretar o homem e o mundo não é tarefa exclusiva de uma ou outra área, de um ou outro curso ou disciplina. Cabe, pois, ampliar o referencial de análise (e mesmo de raciocínio) de nossos alunos, oferecendo condições para que conheçam e convivam com outras lógicas e modos de pensar nas diferentes ciências e artes.

Assim, também, a valorização do conhecimento não pode aniquilar o sujeito ao impor-lhe uma máscara que nele se cola e o faz representar as ações e os movimentos de uma “persona” externa, alheia a ele. O ensino de conhecimentos, em qualquer nível de escolaridade (fundamental, médio e superior), é atravessado pela questão da diversidade cultural, das experiências diversificadas dos aprendizes

em suas diferentes formas de expressão. Revisitar os direitos à educação sob uma perspectiva regida pelo direito à diferença é, certamente, um dos maiores desafios hoje, pois exige tanto uma atitude intelectual de respeito e abertura perante o mundo e, portanto, de não negação da cultura e do conhecimento do outro, quanto à construção de alternativas curriculares, de novos caminhos para o ensino dos conteúdos e os processos educativos em geral. A questão do multiculturalismo no âmbito da educação implica, portanto, que sejam abertas as portas da escola, buscando compreender os mundos próximos e remotos onde estão, vivem e convivem as culturas e os próprios personagens da vida escolar. Resgatar o conhecimento e o ser social, enfrentando as dicotomias clássicas da educação escolarizada, é dilema nuclear que precisa ser enfrentado pela universidade.

Professores são intelectuais

A literatura internacional (e brasileira) desde o final do século XX vem apontando o papel central dos professores e das escolas nas reformas contemporâneas e na construção de projetos educativos, reconhecendo os professores como intelectualmente hábeis e competentes para analisar a realidade e (re)criar alternativas de ação político-pedagógica.

Todas as pesquisas sobre professores vêm contestando o modelo da racionalidade técnica, que reduziu o papel dos professores à função técnica de “*aplicadores de teorias*” ou “*executores de tarefas e atividades*” elaboradas por especialistas. Também fica claro que os professores não são meros práticos que trabalham por tentativa-e-erro, tateando num ativismo cego. Sua formação intelectual é decisiva para a construção de sua profissionalidade, num processo que tem como parte fundamental a formação nos cursos de Licenciatura, mas que vai além dela. Trata-se, portanto, de um longo processo de formação intelectual, política e cultural.

Dessa forma, é importante que um curso de formação de professores ofereça aos seus alunos uma aproximação com a área educacional e com o campo epistemológico da área específica na qual vão atuar, mas também que propicie experiências diversificadas de formação e de cultura geral, seja no sentido de integrar um conhecimento específico às preocupações educacionais e escolares, seja no sentido de desenvolver neles habilidades de pensamento e raciocínio, habilidades acadêmicas e sociais.

Além disso, trata-se de um processo de natureza ética e política: é fundamental formar o futuro professor oferecendo-lhe instrumentos para pensar a dimensão humana imersa nas relações sócio-político-cultural-históricas presentes no ato de educar. Violência urbana, mídia, globalização: em que sociedade estamos inseridos? Educação é direito social ou mercadoria? Que projeto social e cultural perseguimos? Formar professores no século XXI implica responsabilizar os

educadores com a inclusão social, construindo projetos político-pedagógicos comprometidos com a escolarização da maioria dos cidadãos brasileiros.

Conceber professores como intelectuais implica, também, que os cursos de Licenciatura não se restrinjam à disseminação de projetos de governo e/ou a um adesismo acrítico a modelos e propostas que se sucedem em reformas educacionais sem qualquer continuidade ou relação que os interliguem. A tarefa formativa da universidade precisa ir além: não podemos reduzir nossas análises da realidade educacional às interpretações contidas em documentos oficiais e/ou determinações governamentais; e, menos ainda, não podemos continuar a formar professores para um “agora” fortemente influenciado por modismos educacionais.

Compromisso da universidade com a escola básica (ensino fundamental e médio)

Apesar de incômodo, deve-se reconhecer que as universidades brasileiras pouco têm contribuído para a conquista de uma escola (pública) de qualidade para a imensa parcela dos cidadãos brasileiros. Nas palavras da filósofa Marilena Chauí, “a educação superior pública tem sido **conivente** com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares, que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública” (CHAUI, 2003, p. 13).

Embora sejam freqüentes as críticas à escola, os laços da universidade com essa instituição social muitas vezes têm se limitado à produção de pesquisas que denunciam suas mazelas e/ou ao oferecimento de cursos para seus professores visando sua “atualização” curricular. Mas repensar a Licenciatura significa também repensar a escola e a universidade. Talvez mais importante que a alteração nas regras do vestibular ou a criação de cotas seja o compromisso da universidade com a construção de alternativas para a melhoria da qualidade do ensino médio e do ensino fundamental oferecidos a nossas crianças e jovens. Compromisso que não pode se reduzir à formação de professores para atuarem num cenário adverso. Compromisso que não se limita ao envolvimento de docentes da área de educação com a escola básica, nem se reduz à atuação direta desses docentes no cotidiano escolar. Compromisso que evidencie o retorno social advindo dos conhecimentos produzidos pela universidade.

Além disso, é fundamental salientar que os projetos que têm êxito no âmbito da formação de professores hoje tomam a escola básica e seus professores como parceiros. A literatura aponta continuamente a fragilidade da formação dos licenciandos, oriunda da ausência de contato com a realidade social e o cotidiano escolar (adverso) a que serão submetidos, apesar do inevitável “cumprimento de horas” em escolas. Os estudos salientam, também, o papel decisivo da instituição escolar como *locus* de formação: é na escola –

com suas regras e ritos, suas pessoas, tempos e espaços – que muitas concepções são perpetuadas, que os professores reforçam ou anulam saberes oriundos de sua formação. Nesse contexto, é decisivo que a formação dos licenciandos lhes permita estabelecer relação com a realidade social, mediada pelas teorias que permitem interpretá-la e compreendê-la e, se possível, transformá-la. Para tanto, faz-se necessário repensar a experiência pré-profissional (estágios), incluindo a realização de projetos de intervenção na realidade escolar, que representam um importante papel formativo, quando aproximam os licenciandos aos profissionais experientes e bem-sucedidos no ofício de ensinar.

Algumas propostas

A problematização do trabalho de reestruturação que empreendemos, norteadada pela análise dos condicionantes das regras universitárias atuais e, sobretudo, pelos princípios por nós partilhados, geraram alguns caminhos, que vão desde a problemática questão do ingresso dos alunos até sugestões sobre novas (?) modalidades de atividades que poderiam/deveriam ser contempladas nos currículos das Licenciaturas.

O processo de ingresso e o posicionamento da formação pedagógica

Temos afirmado que a formação inicial dos professores precisa dar-se com base em sólidos conhecimentos dos conteúdos específicos e das ciências da educação, sob a perspectiva da capacitação do professor como um intelectual contemporâneo, isto é, que sabe assimilar os conhecimentos articulando-os na interpretação e na intervenção sobre a realidade. Isso implica um direcionamento formativo que coloca a integração como um valor maior do que a dicotomia. Devemos sempre buscar a interação teoria-prática, parte-todo, formação geral-formação específica e assim por diante.

Nesse sentido, por coerência com nossos pressupostos, acreditamos que não deveriam ser separados os processos de ingresso dos alunos nos cursos oferecidos pelo nosso Câmpus. Ou seja, na ocasião da inscrição para o vestibular, o aluno candidato deve ter como opção os cursos denominados pela generalidade (no nosso caso: Ciências Sociais, Letras e Química). As opções para a certificação em bacharelado e Licenciatura devem ser o resultado do percurso do aluno, isto é, para o bacharelado, há um perfil de curso consubstanciado por um conjunto de atividades curriculares e, para a Licenciatura, há um outro, sendo que muitas

dessas atividades de um e de outro dos perfis poderiam ser comuns. Isso exige que o aluno ingressante tenha as informações básicas desses perfis e que também tenha a oportunidade de se situar nessas opções em todo o desenvolvimento do curso, ou seja, desde o primeiro ano. Nada impede que ele desenvolva as duas opções de maneira concomitante. Se seguir o percurso total dos dois perfis, obterá as duas certificações.

Essa medida, além de estar em consonância com nossos pressupostos, responde de maneira mais apropriada à demanda observada pelos cursos de graduação. A idade média dos ingressantes é 19 anos, momento em que carecem de uma definição profissional, haja vista o número alto de desistências. Geralmente, os ingressantes apresentam definição mais consistente para as áreas de conhecimento de sua preferência. Assim, dentro delas, poderão optar por terminalidades que eles próprios poderão avaliar para tomar decisões ao longo do curso.

Portanto, para atender a essa proposta, devemos oferecer a formação pedagógica ao longo de todo o curso, evidentemente dentro de uma lógica de oferta que obedeça a uma seqüencialidade necessária para a composição de um curso de Licenciatura. Essa composição certamente não se restringe à oferta de disciplinas pedagógicas, mas engloba todas as atividades necessárias à integralização curricular da Licenciatura. Assim, as modalidades de *prática como componente curricular* também devem ser oferecidas ao longo de todo o curso e, para isso, as parcerias entre os docentes do nosso Câmpus precisam ser incentivadas. Já o *estágio supervisionado* é legalmente proposto para ser realizado ao longo da última metade do curso.

Para que a Licenciatura possa ter uma identidade própria, dentro dos princípios que adotamos, é necessário que os conteúdos formativos sofram uma mudança de significado. Embora se ancore no que de melhor tem do saber erudito, acreditamos que nossa matriz de conteúdos precisa passar por um “aggiornamento”. Uma educação de professores, principalmente por ser criteriosa e crítica – traços distintivos do saber erudito –, precisa incorporar em seu currículo temas que se refiram a fenômenos de presença ostensiva nos meios escolares de educação básica, como, por exemplo, a violência; a precariedade da expressão escrita e, por correlação, a onipresença da imagem, sobretudo da TV; a falta de opção de socialização dos jovens; a manifestação inconseqüente da sexualidade, resultante de informação inadequada ou enviesada, etc. Evidentemente também as disciplinas de conteúdo educacional (as chamadas ‘disciplinas pedagógicas’) precisam sofrer um processo de resignificação, que deverão abarcar distintas dimensões da preparação pedagógica do futuro professor, incluindo desde o papel social da educação escolar e aspectos políticos e legais do sistema educacional, até o adolescente contemporâneo, o trabalho docente e as metodologias de ensino.

Modalidades de prática e de atividades científico-culturais

Certamente, nenhum item da nova legislação foi mais polêmico que a Resolução CNE/CP 02/2002, que quantificou e obrigou os cursos a destinarem 1000 horas de carga horária às atividades de *estágio supervisionado* (400 horas), *prática* (400 horas) e *atividades científico-culturais* (200 horas). Contradizendo a Resolução CNE/CP 01/2002, que assegurava a flexibilidade dos projetos curriculares respeitando a instituição formadora, aquela resolução vem causando inúmeros desacertos educacionais, incluindo desde a legitimação de um ativismo cego, até um faz-de-conta documental.

Analisando esses equívocos e deformações, devemos apontar que, mais que formatar tempos e rótulos em estruturas curriculares reformuladas, é decisivo que nossa reflexão procure enfrentar a eterna dicotomia teoria & prática, inserindo os nossos alunos na realidade social, evitando o enciclopedismo e/ou a alienação social presentes em várias de nossas disciplinas e cursos. E que dessa reflexão possam surgir disciplinas e projetos, atividades e conhecimentos, não restritas aos professores das disciplinas de conteúdos pedagógicos e nem à rigidez curricular de nossa cultura organizacional.

Com toda a dificuldade implicada em sua conceituação, a *prática* é uma dimensão decisiva do saber dos homens, quase sempre pressuposta em nossos cursos universitários. Mas, sobretudo, a *prática* pressupõe a formação que cada um recebeu, estando presente na interpretação que um cidadão constrói do mundo em que vive. Nesse sentido, não há prática sem teoria! Refletir, pensar e interpretar são nossas práticas invisíveis, que dependem de nossa experiência de mundo...

Portanto, os fundamentos e princípios que defendemos nos levam a propor que o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura ofereça aos graduandos oportunidades de estabelecer relações com a realidade social, mediada pelo instrumental de análise dos diversos docentes-pesquisadores, seja esse instrumental sociológico, pedagógico, artístico ou científico.

Sob essa concepção é que podemos legitimar tanto as 400 horas de *“prática como componente curricular”* quanto as 200 horas de *“atividades científico-culturais”* estabelecidas pela Resolução 2 do CNE, já que os próprios legisladores apontam que a importância das instituições formativas estabelecerem “a marca de seus projetos pedagógicos”. (As 400 horas destinadas ao *“estágio supervisionado”* serão comentadas em separado, a seguir).

Nesse contexto, entendemos que os projetos pedagógicos de nossas Licenciaturas deveriam compor sua organização curricular incluindo tanto disciplinas, quanto projetos e oficinas que visem a fundamentar a formação “prática” dos professores. De modo geral, acreditamos que o curso de Licenciatura possa ofertar esses componentes curriculares sob a forma de:

Disciplinas

Nossa tradição acadêmica tem nos levado ao apartamento entre os cursos, fazendo com que os graduandos em Química pouco convivam com seus colegas de Letras que, por sua vez, pouco contato têm com as reflexões que fazem parte da formação dos cientistas sociais, e vice-versa. Acreditamos que nossas Licenciaturas muito se enriqueceriam com essa intersecção entre as áreas, ampliando o referencial de análise dos futuros professores, tirando proveito da diversidade presente nos Câmpus e seus diferentes cursos e áreas. Com certeza, várias são as disciplinas que, originalmente ofertadas por docentes de uma de nossas Licenciaturas, poderiam contribuir para a formação docente de todos os licenciados, qualquer que seja a disciplina que venha a lecionar. Tal formação interáreas possibilitaria inclusive a antecipação, no ambiente universitário, da convivência interdisciplinar entre professores, ponto eterno de conflito no cotidiano das escolas básicas, sobretudo no Ensino Médio. Com isso, estaríamos ampliando o referencial de análise do nosso licenciando, permitindo que conheça e conviva com “outras lógicas” e modos de pensar o mundo e os homens - tarefa central para um professor concebido como intelectual e não como técnico executor, ou ativista prático.

Assim, várias disciplinas que vêm sendo ofertadas para apenas um dos cursos de bacharelado e/ou licenciatura poderiam enriquecer a formação de todos os futuros docentes, sem ônus específico para nenhum deles. Alguns exemplos de disciplinas já presentes nos currículos dos diferentes bacharelados, que poderiam enriquecer a problematização da realidade social e/ou do cotidiano de vida e trabalho dos cidadãos brasileiros para nossos futuros professores: “Filosofia da Ciência”, “Violência e Juventude”, “Literatura Infanto-Juvenil”, “Ciência e Sociedade”, “Políticas Públicas e Cidadania”, “Alfabetização”, “Meio Ambiente”, “Questões de Gênero”, “Produção e Recepção de Textos”, “Sociologia Educacional”; “O negro e a educação”, “Cultura Clássica”, “Análise do discurso político e educacional”, etc., etc., etc. ...⁶

Além das disciplinas já existentes, sugerimos também a criação de disciplinas e/ou *Seminários Temáticos em Educação Escolar* que, ao integrar vários docentes e diferentes perspectivas seria, igualmente, um exercício acadêmico altamente desejável.

⁶ Evidentemente deve-se incluir também nesse contexto formativo para os licenciandos as disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia, abarcando questões ligadas ao ensino de alunos com necessidades educativas especiais (visual, auditiva, etc.), orientação educacional e vocacional, questões curriculares, etc...

Oficinas e *workshops*

A problematização da realidade social também pode ser fomentada pelo envolvimento de nossos licenciandos com outras modalidades de atividades acadêmicas, menos freqüentes em nossa tradição universitária, como é o caso de oficinas e *workshops*. São exemplos as oficinas de produção e recepção de textos (quantas vezes o aluno não entende matemática porque não compreendeu o que estava escrito no livro...), oficinas de arte, de música, de teatro (muitas vezes presentes no cotidiano das Universidades e sempre consideradas atividades apenas extracurriculares), oficinas de computação (e exploração do potencial da informática para ensino e pesquisa), oficina de livros didáticos e paradidáticos (repertório profissional muitas vezes desconhecido por nossos alunos) e tantas outras possibilidades...

Projetos

Além das disciplinas e oficinas, ou em decorrência delas, os cursos de Licenciatura deveriam destinar parte de sua carga horária curricular à realização de **projetos de investigação-intervenção na realidade social e/ou escolar**. O ambiente investigativo presente na universidade permite imaginar um sem-número de projetos que poderiam envolver os licenciandos em uma reflexão conseqüente sobre a realidade social concreta e, ao mesmo tempo, mobilizar a universidade para o retorno social que faz parte de suas finalidades.

Não são poucos os projetos já realizados por docentes dos diversos cursos que, até o momento, apenas são registrados como “atividades extracurriculares” no currículo dos graduandos. Aqui podemos arrolar inúmeros exemplos que vão desde os projetos e atividades realizadas pelo Centro de Ciências do IQ, até os voltados para assentamentos rurais na FCL; desde os projetos com fábulas gregas até os relativos à violência e juventude; os que têm por objeto desde educação sexual, até plantas medicinais domésticas; desde análise do discurso pedagógico, à questão feminina, até a questão do negro, etc. Poder-se-ia pensar na criação de projetos que, concretizando a interface pesquisa-extensão, ampliassem o retorno social de nossa universidade ao universo de vida e trabalho da escola pública básica e de sua comunidade, respeitando os objetos de pesquisa dos docentes que originalmente se afiliam apenas ao bacharelado...

A idéia, portanto, é que se considere como atividade curricular e que sejam atribuídos créditos à participação do graduando em projetos e que seu envolvimento sistemático nas atividades voltadas à educação possa ser considerado de maneira formal e previsto na grade curricular. Tais créditos, provavelmente, seriam cumpridos em horário alternativo ao seu horário de aulas.

O mesmo pode ocorrer com as *atividades científico-culturais*, que, como sabido, podem incluir freqüência a congressos, seminários e conferências; participação em projetos de pesquisa e extensão; e outras atividades acadêmicas sempre presentes no cotidiano universitário e nunca contabilizadas em nossas grades curriculares. Lembramos, também, das atividades especificamente destinadas à ampliação do repertório cultural do licenciando, intencionalmente organizadas com perspectiva formativa, integrando o projeto político-pedagógico do curso, que poderiam incluir visitas a museus e exposições de arte e literatura, a centros científicos e culturais, além de vivências em projetos sociais, usinas ou fábricas. Consideramos que, nos moldes do que já ocorre nos programas de pós-graduação, caberá ao Conselho de Curso estabelecer critérios para registro e avaliação da atribuição desses créditos, que não necessariamente precisam estar incluídos na grade de horário semanal de aulas.

Os estágios supervisionados

A política educacional que sustenta a reestruturação curricular, ora em andamento, propõe que determinadas articulações sejam realizadas (quando não iniciadas) por meio de atividades mediadoras, questionando a fragmentação clássica entre os conteúdos de naturezas educacional e específica, evidenciando a necessidade de diálogo entre as áreas e as disciplinas. Entendemos que esse trabalho de articulação entre as disciplinas deve ser traço decisivo nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura.

Os estágios supervisionados são aspecto nuclear na formação de professores em qualquer projeto político-pedagógico, para o qual confluem os conhecimentos teóricos advindos da formação básica, articulados com as necessidades reais do cotidiano escolar e do exercício da reflexão educacional e da ética profissional, mediados por projetos gestados pela universidade em parceria com a rede de ensino. Os estágios têm como objetivo elaborar, coordenar e executar projetos que articulem ensino, pesquisa e extensão; ensino superior e ensino básico; conteúdos específicos e sua transposição didática. Dessa forma, eles não podem ser trabalhados como um momento passageiro, pontual e inseqüente, já que é aspecto decisivo no enfrentamento do “mundo do trabalho” pelos alunos universitários. Deve oferecer oportunidades para os licenciandos interagirem com os alunos e professores no ambiente do ensino básico, vivenciando a prática pedagógica, elaborando conhecimentos e atitudes e experienciando alternativas para o enfrentamento dos dilemas postos ao ensino.

Essa concepção nega, portanto, o caráter burocrático e contábil dos estágios supervisionados, a que o tecnicismo submeteu os cursos de Licenciatura no Brasil. Para viabilizá-la, é imprescindível que os licenciandos

desenvolvam as atividades estabelecidas em um **Projeto de Estágio** sustentado por um contraponto de questões teóricas e das atividades práticas realizadas. E que daí resulte a produção de um Relatório de Estágio de natureza dissertativa que explicita a mediação teoria-prática, fundamental para a consolidação da “licença” a eles concedida para o magistério. Portanto, a realização desses estágios exige a presença de supervisão qualificada necessariamente articulada pelos docentes da área de Prática de Ensino.

Evidentemente, essa articulação deve reconhecer a importância do trabalho em parceria com escolas e professores, superando o viés amadorístico e não profissional das relações entre universidade e escolas públicas (vide item Condições Institucionais). Assim sendo, o estágio é também um componente integrador entre o profissional em formação e o profissional em exercício e pode contribuir para a formação continuada dos profissionais da escola e dos docentes universitários. Deve-se, no entanto, alertar para que nossos estagiários não tenham suas atividades reduzidas a serviço de mão-de-obra qualificada e barata para escolas fragilizadas pela omissão do poder público. Trata-se de tarefa formativa para a construção de profissionais qualificados e comprometidos com a qualidade da educação escolarizada.

Num projeto pedagógico de um curso efetivamente interessado na articulação teoria e prática, um passo primordial é valorizar também as atividades práticas nele realizadas. Assim, os estágios supervisionados precisam ser incluídos no desenho curricular dos cursos de Licenciatura e não relegados à condição de atividades extracurriculares. Nesse sentido, é imprescindível que os estágios sejam incluídos dentro do horário regular do curso.

Aspecto decisivo nesse processo é a diminuição do número de alunos sob orientação de um supervisor de estágio visando possibilitar a realização de um trabalho mais atento e diferenciado. Além disso, é imprescindível que reivindicemos de nossas Universidades a valorização do trabalho de natureza didática e prática realizado pelos seus docentes (sobretudo os professores de “Prática de Ensino”), atualmente subestimado por interpretações equivocadas possibilitadas pelo artigo 57 da LDBEN, que quantificou o número de aulas sem qualificar o que significam.

De um modo geral, acreditamos que o processo de reestruturação de cursos e desenhos curriculares deve respeitar a trajetória de trabalho e as condições institucionais de cada curso e seus docentes, razão pela qual não gostaríamos que nosso exercício fosse encarado como proposta de caráter homogeneizador ou normativo. Estamos cientes de que várias das sugestões aqui registradas levam tempo para serem efetivadas e pressupõem, necessariamente, alteração nas condições institucionais a que estamos submetidos. Talvez nossas condições de trabalho e a cultura organizacional das Universidades brasileiras sejam os maiores comprometedores de inovações educacionais...

(Pré)Condições institucionais

Uma reestruturação curricular como a que estamos propondo, em que mais do que o atendimento às recomendações das Resoluções do CNE estão sendo incorporados nossos estudos e as reflexões mais recentes sobre formação de professores, tem como conseqüência imediata discussões de aspectos envolvendo a nossa atividade didática, assim como aspectos relacionados à infraestrutura oferecida pelas Universidades para os cursos de formação de professores. Consideramos, por exemplo, que a criação de uma instância para a discussão, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico das Licenciaturas, a profissionalização das relações universidade-escola, como também a instalação de laboratório didático, são condições indispensáveis para o pleno desenvolvimento de bons cursos de formação para o magistério.

Nesse sentido, identificamos alguns aspectos ou estruturas que deveriam ser fortalecidos ou implantados nos Câmpus para viabilizarem propostas conseqüentes de reestruturação curricular. Duas estruturas que consideramos fundamentais estão interligadas e devem trabalhar em consonância. São elas: um “Conselho dos Cursos de Licenciatura” e uma “Central de Estágios”. Além delas, a consolidação de bons “Laboratórios Didáticos” é igualmente imprescindível.

O Conselho dos Cursos de Licenciatura do Câmpus⁷ (no nosso caso, Câmpus de Araraquara) seria uma instância em que todas as discussões e decisões relacionadas à formação de professores teriam o seu espaço privilegiado. Teria, como primeira tarefa, acompanhar e avaliar a implantação e o andamento do Projeto Pedagógico para cada uma das Licenciaturas (Letras, Ciências Sociais e Química, no caso local) e a articulação entre eles, visando fortalecer coletivamente a formação de professores mediante as alternativas construídas em seus projetos e disciplinas. Além disso, caberia a esse Conselho viabilizar a integração entre Universidade e escolas do Ensino Fundamental e Médio, mediante contatos sistemáticos e assessoramento na recepção de demandas das escolas; articular atividades ligadas diretamente à formação pedagógica do licenciando; e auxiliar nos estudos destinados à articulação entre as disciplinas e projetos realizados pelos cursos de Licenciatura e à implementação do seu projeto pedagógico, etc. Por fim, caberia também ao Conselho dos Cursos, supervisionar as atividades administradas pela Central de Estágios.

A Central de Estágios, por sua vez, teria como principal tarefa facilitar e coordenar os contatos da universidade com escolas e professores, de modo que a vida funcional dos estagiários não ficasse na dependência dos professores de

⁷ Vale lembrar que, em boa parte de nossas universidades, os conselhos de curso privilegiam os cursos de bacharelado, reduzindo a participação da licenciatura à presença minoritária de algum docente da área de educação.

Prática de Ensino. Até mesmo, quando necessário, o transporte de alunos para os estágios poderia ficar a cargo dessa instância.

Atender às recomendações do próprio MEC implica necessariamente ampliar a dedicação dos docentes da universidade na realização de atividades de ensino que não se reduzam à oferta de disciplinas. Nesse contexto, seja para oferecer oficinas ou se responsabilizar pelo desenvolvimento de projetos, seja para supervisionar os estágios da Licenciatura, é inegável que haverá ampliação da carga de trabalho para os docentes, cuja carga didática (atividades de ensino do docente) não poderá continuar a ser contabilizada apenas a partir do oferecimento de disciplinas teóricas.

Aspecto considerado essencial, principalmente para os estágios supervisionados, é a profissionalização da relação entre Universidade e Rede de Ensino, com destaque para escolas públicas, sejam elas estaduais ou municipais. Essa relação não pode continuar reduzida a contatos particulares, muitas vezes baseados apenas em relações pessoais, entre professores responsáveis pelos estágios supervisionados e professores ou diretores de escolas básicas. Consideramos que tais relações precisam ser formalizadas e institucionalmente estabelecidas, no sentido de que os estágios em salas de aula não devem ser condicionados a favores ou à boa vontade de professores ou diretores. Convênios com a Secretaria Estadual da Educação e suas Diretorias de Ensino ou, ainda, com Prefeituras Municipais, são necessários para que os estágios supervisionados possam ser realizados a contento, bem como nosso trabalho precisa estar inserido em projetos pedagógicos das escolas, implicando repercussões positivas tanto para os nossos licenciandos quanto para a própria rede de ensino.

Por decorrência, por exemplo, de uma relação formal com a rede pública estadual de ensino, no caso do estado de São Paulo, poderíamos solicitar a disponibilização dos recursos da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino para nossos alunos das Licenciaturas. Assim, todo o acervo pedagógico presente na Oficina (que inclui propostas curriculares, orientações didáticas, materiais de apoio, livros, vídeos, *softwares*, etc.) poderia aproximar significativamente nossos licenciandos das atividades que estão sendo desenvolvidas ou propostas para as escolas públicas estaduais.

Na interação da universidade com a Rede Pública de Ensino (estadual e municipal), consideramos bastante promissora a idéia de fomentar o trabalho conjunto dos professores da rede com os professores dos estágios supervisionados. Professores parceiros, trabalhando em escolas parceiras da Universidade. Pensamos possível que, por exemplo, professores bem-sucedidos da rede poderiam ter parte de sua carga horária vinculada aos projetos de estágios supervisionados, ou obterem

vantagens funcionais na carreira, ou mesmo serem comissionados junto à Universidade para trabalhar na Central de Estágios. O importante é contar nas escolas com professores que façam a ponte entre os licenciandos, a escola e os docentes universitários supervisores dos estágios, mediados por projetos academicamente sustentados e comprometidos com a melhoria do ensino público.

É fundamental reafirmar que, para que as atividades possam ser desenvolvidas a contento, o Estágio Supervisionado necessita ter garantido o seu horário na grade curricular, em especial nos cursos noturnos, e que seja estabelecido um número máximo de alunos por turma. É inegável que a elaboração, acompanhamento e avaliação dos projetos realizados durante os estágios supervisionados implicarão em um trabalho diferenciado por parte dos docentes da universidade, cuja qualidade depende diretamente do número de alunos.

Além do Conselho dos Cursos e da Central de Estágios, entendemos também que a consolidação de um “**Laboratório Didático**” na Universidade seja essencial para a elaboração de trabalhos ou de atividades que articulem teoria e prática, a exemplo dos cursos de bacharelado que tanto investem em seus laboratórios de ensino de ciências para realização de suas aulas práticas. Esse “Laboratório Didático” deveria incluir desde acervo de livros de literatura infanto-juvenil, até livros didáticos, livros paradidáticos, materiais pedagógicos, recursos tecnológicos, vídeos, *softwares* educativos, etc. Além desse acervo, poderiam ser também disponibilizados, para uso dos licenciandos, materiais de consumo para a elaboração de materiais didáticos e viabilização de realização das mais diversas atividades educacionais, incluindo equipamento fotográfico, videográfico, CDs, fitas, além de papel, cartuchos para impressão, etc.

Também a Biblioteca e os serviços de apoio didático e de informática da Universidade são aportes institucionais imprescindíveis para o bom desenvolvimento dos cursos de Licenciatura. Assim, a ampliação do acervo de videoteca, *softwares* educativos, além da constante atualização do acervo bibliográfico na área educacional deve ser uma preocupação constante em nosso cotidiano universitário.

Como se pode perceber, há toda uma cultura organizacional implicada também na configuração de nossas condições de trabalho, condicionando os projetos curriculares que hoje estão em andamento. Reafirmamos que uma verdadeira reestruturação curricular não pode se reduzir os rearranjos de cargas horárias e disciplinas. É imprescindível repensar nosso trabalho e nossas finalidades e, sobretudo, as condições institucionais a que temos sido submetidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação de um projeto de trabalho que efetivamente valorize a formação de professores nessa universidade (pública) é, certamente, um grande desafio!

Apesar da exequibilidade de algumas idéias contidas neste documento, boa parte da proposta aqui sinalizada apenas se consolidará em médio prazo, pois implica alteração tanto nas condições de trabalho no cotidiano universitário quanto nas concepções que norteiam a relação universidade-escola.⁸ Até por isso, é decisivo que os cursos se posicionem, sobretudo enfrentando as questões corporativistas implicadas nas discussões de reestruturação curricular.

É inegável reconhecer que, sendo otimistas, a uma estrutura curricular de cursos de graduação em tempo parcial (4 anos de duração, 2.400 horas, 30 semanas/ano), numa cultura organizacional acostumada à imposição de pré-requisitos e rigidez curricular, que historicamente minimizou a formação profissional do magistério.

Por outro lado, para não fugirmos das disposições legais que ampliam exigências e atividades para a formação de professores, há duas alternativas: ou **ampliação da duração dos cursos** ou a **revisão de seus conteúdos e tempos**, que matematicamente terão que ser reduzidos. Se lembrarmos que as resoluções do CNE impõem 2800 horas para os cursos de Licenciatura, sendo 1000 horas voltadas para o aspecto “prático” da formação docente, a reestruturação desses desenhos curriculares parece tarefa impossível.

Apesar de termos feito longas discussões e alguns exercícios de simulação de desenhos curriculares, optamos aqui por não formatar uma estrutura curricular que estabeleça quantitativamente grades e cargas horárias para a formação dos licenciandos, apostando que os cursos de Licenciatura devem construir projetos pedagógicos diferenciados, que cheguem a incluir os princípios e propostas aqui sugeridas e, ao mesmo tempo, respeitem a trajetória política e acadêmica de cada uma.

Para concluir, vale registrar que consideramos esse artigo um ponto de partida para a interlocução com diferentes cursos e nossos colegas bacharéis. Que esse artigo seja visto como fruto de um consenso possível, um exercício intelectual, demorado e custoso, de um grupo de docentes da área de educação intensamente envolvidos na construção de projetos político-pedagógicos que se comprometam com a valorização do trabalho docente e da escola básica como tarefa decisiva para a universidade pública brasileira.

⁸ No limite, inclusive, um bom curso de formação de professores poderia ir muito além das 2400 horas previstas em nossa legislação e poderia ser ampliado com a criação de “residência” para professores, nos moldes do que ocorre com a formação profissional dos médicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano134, n. 248, p. 27833-41, dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002 de 08 de abril de 2002. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2002 de 03 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, 04 de março de 2002.

CATANI, D. B. et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, L. M. C. et al. Pensando a licenciatura na UNESP. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, Ano IX, v. 09, n. 9/10, p. 211-232, 2003.

CHAKUR, C. R. S. et al. Repensando a reestruturação dos cursos de Licenciatura do campus de Araraquara. **Coleção Textos para Debate**, Araraquara, n. 1, 2004.

CHAUI, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set./dez., 2003.

Recebido: 10/09/2007

Received: 09/10/2007

Aprovado: 05/11/2007

Approved: 11/05/2007