

## PENSANDO A LICENCIATURA NA UNESP\*

RESUMO: O presente texto foi elaborado por Comissão de Estudos de Formação de Professores, instituída por Portaria do Reitor da UNESP (de 6/05/2002), para elaborar documento destinado a: propor sugestões para um perfil geral comum de projeto pedagógico e organização curricular dos cursos de licenciatura da UNESP; assessorar os coordenadores de cursos na elaboração dos projetos pedagógicos e das propostas de organização curricular dos cursos de licenciatura. O documento insiste na necessidade de:

- valorizar a trajetória da UNESP na área de formação de professores, construindo projetos político-pedagógicos diferenciados;

- preservar a qualidade dos cursos, mantendo sua duração e base teórica sólida;

- institucionalizar as relações universidade - escola pública, fomentando real parceria na formação de educadores;

- construir uma real integração teoria-prática, articulando as práticas e estágios com todas as disciplinas do curso - quer as de natureza pedagógica, quer as voltadas para conteúdos específicos de modo que as atividades práticas sejam baseadas em reflexões teóricas e intencionalizadas para a formação do docente.

- rever normas vigentes na UNESP que impedem a construção de projeto inovadores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Cursos de Licenciatura; Projeto Pedagógico das Licenciaturas; Teoria e Prática na Formação de Professores

RE-THINKING TEACHER EDUCATION AT SÃO PAULO STATE UNIVERSITY (UNESP)

ABSTRACT: This document was written by a Committee nominated by the Rector of São Paulo State University (Portaria UNESP de 06/05/2002) in order to prepare a proposal aiming to present suggestions for teacher education courses at UNESP, so as to define a general common pedagogical project and curricula orientation. The document emphasizes the importance of:

- taking into consideration previous UNESP experiences in the area of teacher education in order to enhance projects that cover specific and local needs and interests;

- assuring a high standard for the courses, including their organization in 4 years and solid theoretical basis;

- institutionalizing the links between university and public schools in the previous levels;

- constructing an effective articulation between theory and practice in Teacher Education, integrating practical professional training with all the subjects of the course, both those related to teaching theories and practices and those related to specific basic knowledge;

- revising present rules and regulations that prevent the construction of innovative projects.

KEY-WORDS: Teacher Education; Teacher Education Courses (License Courses); Teacher Education Courses Projects; Theory and Practice of Teacher Education

---

### 1. APRESENTAÇÃO

Em meados de maio de 2002, o Reitor da UNESP instituiu junto ao Programa de Coordenação por Áreas do Conhecimento e à Pró-Reitoria de Graduação, uma **Comissão de Estudos de Formação de Professores**, que tem por objetivo colaborar com as Coordenadorias por áreas do conhecimento e com a Pró-Reitoria de Graduação na condução dos trabalhos de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura, de modo a:

I - propor sugestões para um perfil geral comum de projeto pedagógico e organização curricular dos cursos de licenciatura da Unesp e suas articulações com os bacharelados;

II - assessorar os coordenadores de cursos na elaboração dos projetos pedagógicos e das propostas de organização curricular dos cursos de licenciatura. (Portaria Unesp de 06 de maio de 2002)

Considerados como representando três grandes áreas - Exatas, Humanas e Biológicas - esses seis docentes pesquisadores, todos com experiência acadêmica e compromisso com a área de formação de professores, aceitaram a incumbência, apesar do contexto em que ela se configurava, pois já estavam em "andamento os trabalhos de reestruturação curricular dos cursos de graduação da UNESP, para ajustá-los às exigências das novas diretrizes curriculares" (Of. nº 149/02 - PROGRAD).

---

\* O presente documento foi elaborado pela Comissão de Estudos de Formação de Professores da Universidade Estadual Paulista – UNESP, composta pelos seguintes professores: Leonor Maria TANURI (PROGRAD/UNESP), Luiz Marcelo de CARVALHO (IB/RC/UNESP), M. Helena G. Frem DIAS-DA-SILVA (FCL/Ar/UNESP), Miriam Godoy PENTEADO (IGCE/RC/UNESP), Roberto NARDI (FC/Ba/UNESP) e Yoshie Ussami Ferrari LEITE (FCT/PP/UNESP)

A partir de junho, a Comissão procurou mapear e analisar a profusão de documentos referentes à questão da Formação de Professores, tanto os ligados ao MEC e CNE (Conselho Nacional de Educação), quanto os produzidos pelo CEE/SP (Conselho Estadual de Educação), nem sempre concordantes. Também foram estudados os documentos já produzidos no âmbito da UNESP, além dos elaborados pela ANFOPE (Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação) e algumas propostas em gestação em diferentes Universidades brasileiras. Evidentemente a literatura na área de Educação foi base decisiva nesse processo, com especial destaque para o número 68 da Revista *Educação e Sociedade* (Cedes, Campinas, 1999).

Decisiva no trabalho dessa comissão foi também a **análise da trajetória da UNESP na área de formação de professores**, atuando hoje em 42 cursos em todos os seus campi, sendo 10 licenciaturas na área de "Biológicas", 13 na de "Exatas" e 19 na de "Humanas" (incluindo 5 cursos de Pedagogia), a maioria funcionando também no período noturno. Além desses, a UNESP conta também com 5 (cinco) Programas de Pós-Graduação na área de Educação, todos com linhas de pesquisa nessa área.

Também foram alvo de avaliação alguns documentos oficiais (administrativos) da Reitoria da UNESP, considerados pelo grupo como tendo **implicações diretas para reformulação curricular**, incluindo a *Regulamentação do art. 57 da LDB* (Of. circ. 03/99-GAC/SG), sobre cômputo de aulas e estágios e a *Resolução UNESP 3, de janeiro de 2001*, sobre perfil comum para os cursos da UNESP, além da análise das exigências para concursos de docentes.

Após intensas discussões, a Comissão está convencida de que "a reestruturação curricular dos cursos de graduação da UNESP, para ajustá-los às exigências das novas diretrizes curriculares" (Of. n° 149 /02 - PROGRAD) implica vários impasses de natureza acadêmica, política e administrativa dela decorrentes, pois a implantação da nova LDB (9394/96) não veio acompanhada de uma ampla reforma universitária.

E mesmo a interpretação de "cumprimento de uma exigência legal" esbarra no direito de **autonomia universitária** que a mesma LDB assegura às universidades públicas, sempre reafirmada pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo .

É nesse contexto que esta Comissão encaminha o presente documento aos coordenadores: **a formação de professores na UNESP deve decorrer de uma reflexão produzida dentro de nossa**

**universidade, que atenda a nossas especificidades e demandas**, para além de decretos, pareceres, diretrizes e indicações que, no contexto político brasileiro atual, certamente ainda não tiveram seu ponto final.

## 2. BREVE CENÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE

Tanto nossa experiência profissional, quanto a legislação ou a literatura educacional, sinalizam claramente: pensar a formação de professores hoje vai muito além de oferecer a um licenciando algumas *disciplinas pedagógicas*, ao final de seu bacharelado. **Formar professores na Universidade implica um projeto específico e partilhado por todos os docentes da Licenciatura (não apenas os pedagogos). Implica envolver escolas, professores e a sociedade nesse processo de formação.**

Diversamente à tradição educacional, que muitas vezes apenas projeta reformas apostando numa idealização utópica ou num "pacote pedagógico", esta Comissão considera decisivo **problematizar princípios e práticas para as Licenciaturas da UNESP**, dando continuidade ao documento elaborado pelos docentes de Prática de Ensino em 1993, e às reflexões já produzidas em vários de nossos campi.

Durante muito tempo não existia nas universidades uma preocupação com a especificidade da profissão docente. Muitos compartilhavam da idéia de que à universidade cabia a responsabilidade de garantir o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Ser um bom professor iria depender desse conhecimento e de um "dom pessoal" para "transmiti-lo" aos alunos. Tradicionalmente, o currículo de licenciatura trazia uma forte ênfase no domínio do conteúdo específico acrescido de algumas poucas disciplinas voltadas a fundamentos educacionais (as chamadas "disciplinas pedagógicas"), constituindo o famoso modelo "3 + 1" – os três primeiros anos dedicados ao estudo do conteúdo específico e o quarto ano para as disciplinas pedagógicas.

Tal modelo recebeu muitas críticas, não somente de pesquisadores da área de Educação, mas de egressos de cursos de licenciatura que, ao se iniciarem no magistério, percebiam que sua formação inicial na universidade não garantia uma prática docente satisfatória, seja porque não conseguiam transformar os "conteúdos específicos" em conhecimentos didaticamente assimiláveis pelos

alunos da escola básica, seja porque não construíram um repertório social e interativo para lidar com jovens.

Essa preocupação contribuiu para que nas últimas duas décadas houvesse um aumento considerável de pesquisas sobre os professores e sua formação, que ocupam hoje um lugar estratégico nas reformas contemporâneas para transformação dos sistemas educacionais. Os professores não podem ser mais concebidos como meros técnicos, executores de planos decididos por especialistas. Concebemos professores como intelectuais, profissionais sujeitos de seu próprio trabalho, construtores de sua própria prática pedagógica, portanto competentes para analisarem a realidade e recriarem alternativas de ação político-pedagógica.

Para a formação desse profissional dotado de múltiplos saberes, espera-se a superação de antigas contradições/polarizações entre “bacharelado e licenciatura”, traduzidas em suas mais diversas interpretações, como “conteudismo e pedagogismo”, “teoria e prática”, “formação geral e formação pedagógica”.

A literatura aponta claramente que a formação de um professor é um processo que ocorre ao longo da vida, ou seja, o professor começa a ser formado antes da licenciatura e continua a ser formado depois dela. É um **processo de formação intelectual e cultural e que envolve aspectos de natureza ética e política**. Dessa forma, é importante que um curso de formação de professores ofereça aos seus alunos, além de uma aproximação com o campo epistemológico da pedagogia e da área específica na qual atua, experiências diversificadas de formação e de cultura geral. Neste sentido, um conjunto de experiências integradoras precisa fazer parte da formação dos licenciandos, seja no sentido de integrar um conhecimento específico às preocupações educacionais e escolares, seja no sentido de integrar o profissional da educação à sociedade em que está inserido. É fundamental formar o futuro professor oferecendo-lhe instrumentos para pensar o humano imerso nas relações sócio-político-cultural-históricas presentes no ato de educar.

Assim, os cursos de formação de professores precisam propiciar uma aproximação com os conhecimentos acumulados historicamente e uma discussão sobre os aspectos filosóficos, históricos, culturais, políticos, sociais, psicológicos e metodológicos que se relacionam com o trabalho do professor, com a gestão da escola, com a educação de jovens cidadãos brasileiros e com a construção de uma sociedade democrática e incluyente.

Esses (novos) princípios de formação dos profissionais da educação têm implicações decisivas em nosso cotidiano na Universidade:

- É necessário enfrentar a (eterna) ruptura **Bacharelado & Licenciatura**: tanto os professores das disciplinas de conteúdo pedagógico quanto os professores das disciplinas de conteúdo específico formam professores.
- É necessário enfrentar a (eterna) ruptura **Universidade & Escola**: tanto a Universidade (e seus professores) quanto à escola de ensino fundamental e médio (e seus professores) formam professores.
- É necessário enfrentar a (eterna) ruptura **Universidade & Sociedade**: as experiências culturais e políticas dos licenciandos são também formadoras de seu trabalho docente.

Enfrentar essas rupturas que fazem parte de nossa cultura universitária, de nossa tradição acadêmica, não é tarefa nem fácil nem rápida.

Assim, visando assessorar os coordenadores de área e de cursos da UNESP, esta Comissão apresenta como resultado de seu trabalho **as seguintes sugestões** para reformulação curricular na área de Formação de Professores:

- I - Valorizar a trajetória da UNESP na área de formação de professores, construindo projetos político-pedagógicos diferenciados

Diversamente ao momento da implantação da LDBEN dos anos setenta (5692/71), neste momento a **UNESP tem uma trajetória de pesquisa e reflexão próprias**, nascidas do esforço e trabalho de seus docentes-pesquisadores, que vem produzindo conhecimento e acumulando experiência na área de formação de professores. **Recuperar essas contribuições parece decisivo para construir um projeto competente e democrático.**

É fundamental lembrarmos que a UNESP é a única Universidade brasileira que mantém cinco Programas de Pós Graduação na Área de Educação (Marília, Rio Claro, Araraquara, Bauru e agora também Presidente Prudente) todos com linhas de pesquisa voltadas à formação de professores, investigando seu trabalho e processos formativos, produzindo conhecimento na área, com competência reconhecida em todo país.

Na área de formação de professores a UNESP tem posição diferenciada no estado de S.Paulo, tanto por sua inserção local quanto – sobretudo – pela qualidade do trabalho desenvolvido junto a professores e escolas em projetos de parceria colaborativa e/ou formação continuada. Essa avaliação também foi positivamente sinalizada pela Fundação João Pinheiro (MG) que, no final dos anos noventa, ao avaliar todos os cursos do estado apontou os oferecidos pela UNESP para o PEC (Programa de Educação Continuada, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). Certamente os grupos que se responsabilizaram pelos melhores cursos de formação continuada poderão oferecer contribuições decisivas para a formação inicial dos professores.

A UNESP acumula também experiência **de trabalhos em parceria colaborativa** com escolas e diretorias de ensino em quase todas as cidades que sediam seus *campi*. A UNESP tem uma experiência pioneira em todo o Brasil com os trabalhos realizados pelos Núcleos de Ensino, realizando projetos com professores da rede estadual do ensino de S. Paulo, aglutinando docentes de todas as áreas do conhecimento, com grupos consolidados em quase todos os campi da UNESP. O conceito de parceria com escolas e professores, fecundado por nossas equipes unespianas há mais de dez anos, é pré-condição para a construção dos projetos de estágio preconizados pela nova LDBEN.

Fomentados pela FAPESP e pela CAPES, a UNESP também tem hoje grupos que desenvolvem projetos no "Programa Melhoria do Ensino Público", no "Programa de Políticas Públicas" e no "Pró-Ciência", cujos resultados podem apontar caminhos para nossa formação de professores. Também os PETs (Programa Especial de Treinamento da CAPES/ MEC) da UNESP foram destacados ao longo dos últimos anos como desenvolvendo estratégias bem-sucedidas de formação de nossos graduandos. Isso sem contar com o "Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores", realizado pela UNESP já há mais de dez anos.

Recuperar todas as experiências bem sucedidas que a UNESP desenvolveu nesses últimos anos é essencial para qualificar qualquer reformulação curricular. O conhecimento por nós produzido precisa ser valorizado para construirmos um projeto competente de formação de professores, recuperando críticas e sugestões advindas de todo esse acervo de pesquisas, cursos, treinamentos e capacitações já realizados pela UNESP na área.

Todo esse esforço de recuperar pesquisas, experiências e conhecimento acumulado, originado na trajetória de nossos(as)

docentes-pesquisadores(as), parece decisivo para qualificar e sustentar novos projetos de formação de professores, que deverão ser decorrência das pesquisas e ações educacionais realizadas. Essa Comissão considera que não se deve discutir reforma curricular ou implantação de diretrizes como se elas acontecessem num vácuo.

E mais, diferentes campi, diferentes grupos, com diferentes trajetórias podem apresentar igualmente bons e competentes projetos de formação profissional. Não há porque padronizá-los como sugere a Resolução Unesp 03/2001, agravados por suas interpretações equivocadas. Ao invés de padronizar cursos, devemos tirar vantagem do que a UNESP tem de melhor: suas diferenças. Diversamente à padronização curricular, esta Comissão sugere que a UNESP incentive a viabilização de projetos diferentes em cada curso e/ou campus, respeitando trajetórias, experiências e potencialidades humanas e materiais já acumuladas, assegurando a liberdade de experimentação em projetos político-pedagógicos.

II - Preservar qualidade dos cursos de formação de professores, mantendo sua duração e base teórica sólida, reafirmando a autonomia da universidade pública

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, decretos, pareceres e resoluções buscam regularizar e finalizar uma etapa de proposição para a reforma educacional no campo da formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, foram instituídas pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002. Tais documentos apresentam os princípios orientadores amplos, as diretrizes para uma política de formação de professores que norteiam a organização e a estruturação dos Cursos de formação. Incluem a discussão de competências e de conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, a organização institucional da formação de professores, e as diretrizes para a estruturação da matriz curricular. De acordo com essas diretrizes, caberá à instituição, a construção do projeto político-pedagógico do Curso, de modo a traduzi-las em uma proposta curricular que seja criativa e ousada. Enfim, as diretrizes deverão ser aplicadas em todos os Cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o lócus institucional –

Universidade ou Instituto Superior de Educação – área de conhecimento e/ou etapa da escolaridade básica.

Já o Parecer 28/2001 e a Resolução CNE/CP 02/2002 instituíram a duração e a carga horária **mínima** dos Cursos de Licenciatura, indicando que o curso de formação de professores deverá ter o **mínimo de 2800 horas**, a serem desenvolvidas, **no mínimo, em três anos** letivos, com duzentos dias letivos cada ano e com preocupação explícita relativa à articulação entre teoria e prática. Deste total da carga horária mínima, 1800 horas de aulas devem ser reservadas para conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural; 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Como as resoluções permitem dubiedade de interpretação, é sempre importante registrar que conteúdos de natureza educacional presentes nas tradicionalmente chamadas "disciplinas pedagógicas" são, decididamente, "conteúdos de natureza acadêmico-científico-cultural".

Tendo clareza que a formação de professores precisa ser realizada em curso específico, numa estrutura com identidade própria. Esta comissão considera que uma verdadeira universidade não pode aligeirar a formação de seus profissionais, sobretudo da educação. Assim, apesar das novas determinações, esta comissão sugere que a Unesp não retroceda das conquistas já realizadas, no que diz respeito à duração e ao conteúdo dos cursos de formação de professores, mas que aproveite a oportunidade de atendimento às normas legais para melhorar a qualidade dessa formação. A preocupação relativamente à formação de um profissional dotado de sólida formação pedagógica, capaz de reflexão crítica sobre o seu exercício profissional e de atuação com vistas ao exercício da cidadania e à superação de desigualdades sociais, deve ser acompanhada da preocupação pela formação de um profissional tecnicamente competente de todos os pontos de vista, inclusive no que diz respeito ao domínio do conteúdo específico a ser ensinado. Apesar dos pareceres e resoluções do CNE permitirem o aligeiramento da formação dos professores, lutar contra isso é ponto de honra para as verdadeiras Universidades: não devemos abrir mão da formação teórica sólida de nossos alunos e muito menos concordar que sua formação se reduza a três anos, criando com isso – também concretamente – o profissional "de segunda linha" dentro da Universidade.

Assim, esta Comissão considera insuficiente a duração mínima de três anos e de 2800 horas para os cursos de formação de

professores, prevista pela Res. CNE/CES 02/02, que parece mais atender a uma formação aligeirada nos I.S.E.s. O estabelecimento da duração dos cursos, se em 4 anos ou mais, está diretamente condicionado ao projeto pedagógico que cada Licenciatura construirá.

III – Institucionalizar as relações universidade-escola pública, fomentando real parceria na formação de educadores

É decisivo reconhecer que é na escola – com suas regras e ritos, suas pessoas, tempos e espaços - que muitas concepções são perpetuadas; é na escola que, concretamente, os professores reforçam ou anulam saberes oriundos de sua formação. É no trabalho nas escolas que a maioria dos licenciados acaba por reconhecer que *"a teoria na prática é outra..."*.

E mais, violência urbana, mídia, globalização: em que sociedade estamos inseridos? Educação é direito social ou mercadoria: que projeto social e cultural perseguimos? Todos estamos convencidos: 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.

Qualquer projeto competente para formação de professores hoje passa pela inclusão das escolas básicas e de seus professores como parceiros nas tarefas de formação. Essa tarefa precisa ser partilhada por profissionais em exercício, com experiência para ser ensinada. Ensinada tanto aos graduandos quanto aos próprios docentes universitários.

Ainda que algumas universidades continuem apostando em projetos de escolas-de-aplicação (nos moldes dos hospitais universitários), a grande maioria dos projetos educacionais hoje prevê a inserção dos graduandos em *locus* de trabalhos reais, envolvendo alunos de escolas comuns, não-experimentais, as quais serão alvos de investigação e intervenção dos graduandos, aprendendo, ensinando e convivendo com alunos, professores, diretores, funcionários, pais e especialistas de uma escola concreta. E mais: que essa inserção não se dê nos moldes da negação e expropriação do trabalho realizado pelas escolas e seus professores, mas que a parceria implique uma via de dupla mão, com o reconhecimento, pela Universidade, do papel formador das escolas para nossos graduandos.

Esta Comissão considera essencial que professores e especialistas do ensino fundamental e médio sejam ouvidos nos

processos de reformulação curricular: escolas básicas e seus professores devem ser parceiros nas tarefas de formação. A avaliação e julgamento desses professores é tanto fonte de reflexão quanto de sugestão de alternativas e procedimentos, que podem enriquecer novos desenhos curriculares nas Licenciaturas da UNESP.

Esta Comissão também julga imprescindível que a relação Universidade - Rede seja **formalmente configurada**: não podemos mais aceitar que atividades de estágio sejam decisões pessoais baseadas em acordos ou relações pessoais. É decisivo que sejam implementadas, de forma oficial, mediante **convênios e acordos**, atividades entre escolas e a UNESP, em seus vários campi, num processo de mútua colaboração: tanto as escolas e seus professores qualificam a formação de nossos licenciandos, quanto a Universidade deve contribuir para a qualificação das escolas, seus projetos e professores. A Comissão considera desejável que os cursos e/ou grupos de docentes desenvolvam projetos de intervenção voltados à educação, em especial à melhoria do ensino público, articulados com o projeto político-pedagógico.

Uma hipótese é que a UNESP construa uma estrutura de suporte, em cada campus, que viabilize as atividades e projetos de trabalho (Central de Estágios, Centro de Formação de Professores), com equipe técnica própria – que deve incluir, além de funcionários administrativos e técnicos, professores bem sucedidos no ensino fundamental e médio – que possam tanto estabelecer a ponte Universidade-Escolas, quanto sobretudo qualificar a prática pedagógica dos licenciandos em formação.

A experiência unespiana com seus Núcleos de Ensino pode servir como modelo para tal projeto: a Universidade, reconhecendo o papel formador dos professores de ensino fundamental e médio, valorizava seu trabalho conosco mediante concessão de uma bolsa (cujo valor material era quase irrisório, mas simbolicamente imprescindível).<sup>1</sup> Certamente será necessário que se façam gestões para a captação de recursos junto às várias fundações e agências financiadoras para o pagamento dessas bolsas.

A Comissão entende que, independente de remuneração pela Universidade, mediante uma parceria formalmente estabelecida entre a Reitoria (ou as Unidades da UNESP) e as Diretorias de Ensino e/ou Secretaria da Educação do Estado e/ou Município, os próprios sistemas escolares poderiam incluir na jornada de trabalho de seus professores a participação em parcerias com docentes da Universidade na orientação das atividades dos estagiários.

#### IV – Construir uma real integração teoria-prática – reconfigurando estágios e práticas: contra o ativismo

Provavelmente a questão que mais impactou a Universidade brasileira no documento das diretrizes para formação de professores foi a imposição de uma (inérita) carga horária de 800 horas de atividade práticas (400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado de ensino) além de 200 horas de "outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais". Mais uma vez, reconhecendo a autonomia universitária, e a clareza do papel intelectual de que a Universidade não pode abrir mão, essa Comissão se posiciona frontalmente contra o ativismo que pode ser gerado pela resolução do CNE: não existe prática sem teoria e as ações vivenciadas, sem a reflexão necessária, não têm qualquer significado para a formação de professores.

##### 1 - Prática como Componente Curricular

O Parecer CNE/CP 28-2001, ao caracterizar a prática como componente curricular, sugere que ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e deve se realizar desde o início do curso e se estender ao longo de todo o seu processo, permeando toda a formação do professor. Essa prática, segundo o Parecer, deve transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, incluindo diferentes atividades que propiciem ao futuro professor o conhecimento da comunidade, das famílias e dos próprios alunos. Pode ainda envolver atividades junto aos órgãos normativos e aos órgãos executivos dos sistemas estaduais e municipais do ensino e também junto a agências educacionais não escolares, como por exemplo, ONGs, Conselho Tutelar, Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente, Promotoria da Infância e da Juventude. Essas atividades, que devem buscar a correlação entre teoria e prática, exigem um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

O próprio parecer deixa clara a necessidade de uma supervisão da instituição formadora como apoio e avaliação das atividades.

A prática curricular não pode ficar isolada do restante do curso, ao contrário, deve estar em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, concorrendo conjuntamente para a formação da identidade do professor.

## 2 – Estágio Curricular Supervisionado de Ensino

O estágio curricular supervisionado, também segundo o Parecer CNE/CP 28/2001, deve perfazer um total de 400 horas e iniciar a partir da segunda metade do curso. Objetiva oferecer ao futuro professor um conhecimento da realidade da situação de trabalho e ter na escola de educação básica seu *locus* principal formação. Segundo o Parecer,

“O estágio curricular de ensino [é] entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que esse momento se chama estágio curricular supervisionado”.

O estágio curricular deve ser considerado como um momento privilegiado de formação profissional tanto por meio do exercício direto *in loco* como também pela presença participativa em ambientes próprios de atividades de sua área profissional. É uma das condições para obtenção do diploma, não sendo uma atividade facultativa. Prevê-se uma atividade de colaboração mútua entre o sistema de ensino, através das escolas de educação básica, e as instituições formadoras.

## 3 – Prática profissional intencionalizada *versus* ativismo

No projeto pedagógico de um curso de licenciatura, a prática como componente curricular e os estágios supervisionados devem ser vistos como momentos singulares de formação para a atividade docente. Tais componentes constituem momentos privilegiados para que o futuro professor aprofunde a sua compreensão da realidade educacional e do ensino e tenha um contato direto com a escola e com a prática docente para a qual está se preparando.

No entanto, será necessário compreendermos com muita clareza o significado da palavra prática nas atividades de estágio supervisionado e atribuir-lhe uma conotação diferente daquela utilizada tanto pelo senso-comum como pela visão pragmatista do mundo, que “reduz o prático ao utilitário e acaba por dissolver o teórico no útil”. Quando nos referimos ao termo prática, não estamos falando em qualquer prática, mas sim, em uma atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social. Neste sentido, o significado desse termo passa a ser o de “práxis humana” que, como tal, não pode ser desenvolvida como uma prática qualquer, como uma prática mecânica. Para adquirir em sua concretude a característica de prática humana, ela precisa ser uma prática pensada; precisa partir de um projeto; ser intencionalizada. Assim, o conceito de prática não implica uma contraposição à teoria, ao contrário, pressupõe com esta uma íntima vinculação. É desta forma que a teoria passa a contribuir com a atividade prática. Essa contribuição deverá ocorrer na medida em que a teoria passa a ajudar no esclarecimento da situação onde a prática se desenvolve. Ela contribui na interpretação de dados, elementos e condições da realidade que se nos apresenta e que pretendemos reforçar ou transformar. Esta comissão entende que a atividade prática, se não orientada por uma intenção e sem a reflexão teórica, se não conduzida a partir de um projeto, esclarecido pela teoria, mantém-se mecânica, cega, sem direção e, por isso, desnecessária e sem eficácia.

Dessa forma, não podemos aceitar uma idéia de prática e/ou estágios quer desvinculados de projetos e disciplinas, quer como atividades sem espaço para reflexão, o que, sem dúvida, poderia ser caracterizado como mero ativismo. Nesta concepção não poderíamos também entender os estágios como uma atividade de simples “aplicação de conhecimentos”, o que nos remeteria à concepção tecnicista de trabalho docente. As atividades de estágio somente poderão ser consideradas atividades humanas e entendidas como *praxis* pedagógica quando essa prática apresentar as características de uma prática intencionalizada, tendo presente, portanto, um dos seus elementos básicos, qual seja, a reflexão teórica.

Esta comissão entende que é imprescindível a articulação entre “práticas e estágios” com as disciplinas, quer as de natureza pedagógica, quer as voltadas a conteúdos específicos, de modo a assegurar tanto o envolvimento dos docentes ligados ao curso quanto a organicidade de seu projeto político-pedagógico.

Uma possibilidade para assegurar a necessária relação entre teoria e prática consiste em prever nos projetos de estágios e práticas

espaços para a inclusão de atividades desenvolvidas coletivamente por professores do curso, como, por exemplo, Seminários Interdisciplinares estruturados a partir de eixos temáticos ou de projetos integrados.

A Comissão recomenda que sejam valorizados os espaços disciplinares (sobretudo os de Prática de Ensino e/ou Metodologia do Ensino) que permitam a apropriação pelos alunos tanto dos conhecimentos sobre o ensino das respectivas áreas do conhecimento, quanto dos processos de produção de conhecimento nessas áreas.

Não podemos deixar de considerar as experiências, que constituem uma das características básicas e históricas da Universidade: a produção do conhecimento científico. A atividade científica é, na sua constituição e por suas características históricas, um exemplo por excelência e um espaço privilegiado de unidade entre teoria e prática.

Já é sobejamente reconhecida a idéia de que os cursos de formação das universidades públicas devem utilizar a pesquisa como princípio educativo. Nesta direção, os estágios supervisionados poderiam ser vistos como espaços, dentre outras possibilidades, de contato dos futuros professores com a pesquisa na área da educação e com a pesquisa em “ensino de” e de aprendizado sobre os processos de produção de conhecimento nessas áreas. Este seria um dos caminhos para que os estágios supervisionados e a prática sejam trabalhados como momentos privilegiados de articulação profunda entre teoria e prática; momentos de problematização da prática pedagógica e, por isso, um lugar de produção de conhecimento. Em decorrência desse fundamento entende ser imprescindível que a supervisão de estágios tenha a liderança e coordenação de docentes qualificados e com experiência de pesquisa na área de “ensino de”.

V – Reconfigurar a estrutura didática – Implicações administrativas e condições institucionais

**Qualquer reforma curricular em nossas Universidades hoje esbarra em nossas regras e ritos.** Já reconhecemos que a nova LDBEN não implicou qualquer reforma universitária; portanto, as estruturas acadêmico-administrativas da UNESP são as mesmas, os docentes são os mesmos, a cultura da instituição não se alterou.

Assim, qualquer docente ingressa (ou ingressou) e se qualifica (ou será promovido) na carreira universitária a partir de uma disciplina nuclear (conjunto de disciplinas), de natureza teórica, com carga horária mínima exigida. E mais, a regulamentação do artigo 57 da

LDBEN - aprovada pelo CEPE em 1999 (of.circ. 03/99-GAC/SG) - ao tentar contabilizar o conceito de aula, além de desqualificar o trabalho desenvolvido na supervisão de estágios na Prática de Ensino, cerceia qualquer tentativa de investimento em disciplinas de caráter teórico-prático.

Segundo as regras vigentes na UNESP, um docente não pode prestar concurso em disciplina optativa, nem justificar trabalho docente a partir das horas empregadas na supervisão de estágios e/ou realização de projetos cooperativos com escolas. Oficinas, *workshops*, laboratórios e seminários são, quase sempre, considerados apenas atividades “extra-curriculares”. **Esse contexto é perverso para qualquer projeto competente de formação de nossos graduandos, sejam eles bacharéis ou licenciados.** Em qualquer país do mundo, as Universidades têm clareza sobre a necessidade do enfrentamento da dicotomia teoria-prática, em todas as áreas do conhecimento.

Tal contexto se agrava quando consideramos que nenhum(a) professor(a) universitário(a) hoje tem sua carreira valorizada pelo investimento em ensino. Cada vez mais é o investimento em pesquisa e publicações (preferivelmente em revistas estrangeiras, com *referees*) que confere mérito e destaque ao docente universitário. As mesmas regras valem não apenas para médicos ou matemáticos, físicos ou historiadores, mas também para os docentes da área de Educação, é fundamental registrar.

Assim, esta Comissão **alerta a reitoria e os coordenadores de curso sobre a contradição entre as regras e ritos vigentes na Unesp e a exigência de elaboração de projetos pedagógicos inovadores.** Contradição que está existindo também para os bacharelados, cuja reforma curricular pode apenas se reduzir ao “*põe mais uma hora aqui e tira dali...*”

Para não inviabilizar a construção de projetos inovadores e competentes, que pressupõem currículos que enfrentem a dicotomia teoria-prática, esta Comissão sugere **uma revisão da conceituação de aula e das regras tanto para contagem de carga didática, quanto para ingresso e concursos de docentes. Sugere-se, assim, a revogação imediata da regulamentação do artigo 57 da LDB, aprovada pelo CEPE em março de 1999.**

VI – Construir um curso com identidade própria

Já sinalizamos claramente que nosso esquema 3+1 (bacharelado mais pedagógicas ao final), vigente na maior parte de



nossos cursos de Licenciatura, é decididamente pouco formador de bons professores. É **consenso que devemos pensar num curso com identidade própria**, que progressivamente qualifique nossos graduandos.

A Comissão considera imprescindível a interação entre docentes/pesquisadores da área de educação e das áreas de conhecimento específico para juntos construírem um projeto político-pedagógico para formar professores. É decisivo garantir que esse projeto tenha identidade própria, incluindo aí a sólida formação na área de conhecimento que será objeto de ensino. No caso dos *campi* com oferta das duas modalidades (bacharelado e licenciatura) a Comissão sugere que sejam estabelecidas articulações e parcerias entre os diferentes projetos pedagógicos, em prol da formação docente.

A Comissão sugere especial investimento na **criação de disciplinas de natureza teórico-práticas**, que devem também incluir o cumprimento de créditos em *oficinas, laboratórios e workshops*, integrando professores e alunos. Também projetos de intervenção na realidade social e /ou escolar podem ser inseridos nesse contexto formador, sejam ou não coordenados por docentes "das pedagógicas".

Evidentemente **novas disciplinas** podem (e devem) ser criadas para dar conta do universo escolar e do magistério, tarefa que cabe também aos professores das "*pedagógicas*", que não podem continuar cerceadas pelos indefectíveis rótulos como "*Estrutura e Funcionamento do Ensino*".

Por outro lado, por que uma disciplina "**Globalização e Políticas Públicas**" só é ofertada a graduandos de Ciências Sociais? Por que "**Literatura Infanto-Juvenil**" só pra Letras? Ou "**Filosofia da Ciência**" só para químicos? "**Ciência e cotidiano**" só para biólogos? "**Alfabetização**" só é importante para a Pedagogia? Será que, para qualquer licenciando, não seriam decisivos **todos esses conhecimentos, independente de sua terminalidade profissional?**

Talvez essa seja alternativa decisiva para enfrentarmos uma reforma curricular que não pressupõe uma reforma universitária: várias são as disciplinas que, originalmente ofertadas para cursos específicos de uma área, ofereceriam decisiva contribuição para a formação de um professor competente e comprometido. A Comissão considera que essas disciplinas potencialmente formadoras de educadores poderiam ser mapeadas, em cada *Campus*, verificando a possibilidade de composição de parte da grade curricular da Licenciatura, incluindo contribuições das várias áreas. Ao sugerir que nosso licenciando componha seu currículo com disciplinas de outros

cursos (e mesmo áreas) poderíamos estar antecipando a convivência interdisciplinar entre professores, ponto eterno de conflito no cotidiano de escolas de ensino fundamental e médio. Poderíamos estar também ampliando seu referencial de análise (e mesmo de raciocínio), permitindo que conheça e conviva com "*outras lógicas*" e modos de pensar o mundo e os homens.

Esta Comissão considera importante ainda que a coordenação do curso seja exercida por profissionais que tenham experiência e compromisso com a formação de professores, e que tenham disponibilidade para envolver-se na elaboração, execução e avaliação do projeto acadêmico proposto. Sugere a criação de um CONSELHO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EM CADA CAMPUS DA UNESP, visando articular, coordenar e avaliar os projetos político-pedagógicos e seus desmembramentos .

### 3. Recomendações

Nossa experiência acumulada sobre as tentativas de elaboração de projetos para a formação de professores nos oferece indicações claras de que, caso não sejam resguardados os espaços legítimos para que as práticas históricas e concretas dos diferentes *campus* da UNESP sejam as orientadoras do processo de reestruturação curricular, e asseguradas as condições objetivas para reconstrução dos projetos político-pedagógicos, nenhuma reformulação terá significado.

A Comissão recomenda, como desmembramentos deste trabalho:

- Constituição de uma comissão acadêmica permanente de estudos e assessoria sobre formação de professores.
- Aprofundamento das discussões sobre Licenciatura entre coordenadores de área e de cursos.
- Inclusão dos docentes das licenciaturas, dos vários *campi*, cursos e áreas de conhecimento nesse processo.
- Revogação das disposições já citadas que impedem / comprometem a qualificação de novos projetos pedagógicos.
- Intensificação do contacto entre Reitoria (e/ou Unidades) com as Secretarias Estadual e Municipais de Educação, visando formalizar parcerias Universidade-Escola.
- Aprovação de políticas que garantam a qualidade dos cursos de formação de professores, com destaque para a

valorização do ensino como produção docente na  
Universidade e a melhoria das condições de trabalho.

São Paulo, 30 de outubro de 2002.

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Para ilustrar, registre-se que hoje a FAPESP, inspirada na experiência dos Núcleos de Ensino, concede aos professores da Rede envolvidos em projetos colaborativos, uma Bolsa de Aperfeiçoamento Pedagógico, cujo valor é de R\$ 150,00.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. **Educação e Sociedade.** Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Nº68-1999/ 2ª. ed.-2000/ 3ª ed. – 2001. Campinas, Cedes, 1999 - v. XX. Número Especial: Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências.
2. Parecer CNE/CP 009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
3. Resolução CNE/CP 01/2002 – Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.
4. Parecer CNE/CP 28/2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
5. Resolução CNE/CP 02/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
6. Resolução UNESP nº 3, de 3/01/2001 – Dispõe sobre os princípios norteadores dos cursos de graduação no âmbito da UNESP