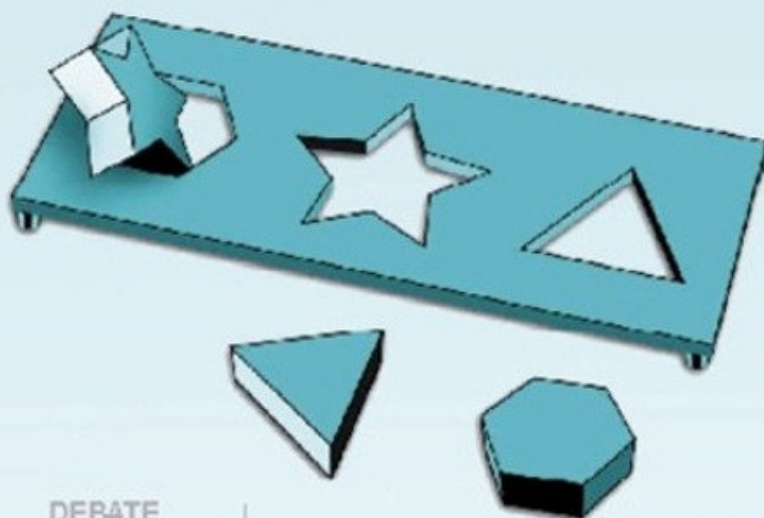


cadernos
ADUNESP

“Universidade e formação docente: Mudança de paradigmas ou de política de formação?”



DEBATE

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX

ENTREVISTAS

✓ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
✓ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
✓ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

ARTIGOS

✓ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
✓ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
✓ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXX

Índice

Apresentação	3
Debate	
“Universidade e formação docente: Mudança de paradigmas ou de política de formação?”	5
. César Augusto Minto	6
. Maria Aparecida Segatto Muranaka	11
. Arilda Inês Miranda Ribeiro.....	13
. Rosa Maria Feteiro Cavalari	19
. Debate final.....	22
Entrevistas	
“É preciso opor uma pedagogia socialista à pedagogia do capital” <i>Com Helena Costa Lopes Freitas (Unicamp)</i>	26
“A LDB vem sendo interpretada de acordo com os interesses do Ministério da Educação e das entidades privadas” <i>Com Lisete Arelaro (USP)</i>	30
“A Universidade tem a responsabilidade de contribuir na formação destas professoras” <i>Com Clodoaldo Meneguello Cardoso (Unesp)</i>	34
Artigos	
A Unesp assume a sua responsabilidade com a formação de professores para a rede pública	38
<i>Ricardo Ribeiro</i>	
Pedagogia Cidadã: uma proposta de educação inclusiva <i>Lourdes Marcelino Machado</i>	40
Novas propostas de formação ou velhas políticas de (des)qualificação? <i>Grupo de Trabalho de Política Educacional da Adunesp S. Sindical</i>	43
Novas determinações para a formação dos profissionais da educação no país <i>Leda Scheibe</i>	49

Apresentação

Nascem os **Cadernos da Adunesp**. Com a publicação deste primeiro de uma série, que pretendemos ser semestral, concretiza-se uma importante proposta aprovada no III Congresso da categoria, realizado em Ilha Solteira, em junho de 2001. Com a publicação, queremos contribuir com um espaço para a discussão mais aprofundada de temas que sejam de interesse dos docentes, do ensino público e da comunidade.

Informar e promover o debate são tarefas imprescindíveis para uma entidade sindical que se pretende combativa e democrática. Saber o que acontece e, mais do que isso, capacitar-se a ler nas entrelinhas dos acontecimentos, é fator indispensável para que a categoria assuma um papel ativo na defesa do ensino público, gratuito e de qualidade para todos.

Abrir o debate, aliás, também deveria ser um constante objetivo da Universidade, cujo papel histórico na sociedade é o de produzir e difundir o conhecimento. Infelizmente, não é o que vem ocorrendo na Unesp. A cada dia que passa, mais nos surpreendemos com decisões e iniciativas tomadas à margem de um real envolvimento de docentes, servidores e estudantes.

Nesta primeira edição, o assunto é dos mais relevantes. Em pauta, uma temática extremamente atual e polêmica, que está sendo motivo de muita discussão no interior das universidades estaduais paulistas frente a algumas propostas alternativas à formação tradicional dos educadores, que estão sendo implementadas atualmente no estado de São Paulo. Na Unesp, são os projetos PEC/Formação Universitária (em vigor) e Pedagogia Cidadã (em fase de preparação).

A Universidade, contraditoriamente aos seus princípios, declina do amplo debate interno e externo para homologar projetos afinados com as diretrizes do Banco Mundial e Ministério da Educação. O Sindicato, ao contrário, abre mais esse espaço para polemizar, aprofundar as divergências cruciais entre propostas imediatistas e políticas públicas de formação de professores. Não se trata só de ser contra ou a favor de um ou outro projeto. O que está em jogo é a definição de uma política de formação profissional, em nível superior, que certamente não se restringirá à formação de professores. Começou por ela, mas não terminará nela. Tal política não é isolada. Ela integra um modelo de universidade diferente ao existente nas universidades públicas, que têm resistido à política governamental de desmonte e destruição, através das suas fortes greves nos últimos anos.

A Unesp envereda-se por um caminho perigoso. Ambiciona soluções rápidas para problemas estruturais da educação. Leigos desempenhando a função de professores... este não é um dado recente da história da educação brasileira, nem fruto de circunstâncias conjunturais. É resultado de uma política educacional. Portanto, não será em 2007 que todos os professores do Brasil, terão, no mínimo, FORMAÇÃO em nível superior.

Para a Adunesp, trata-se de uma postura equivocada do governo de nosso estado e da Universidade, que visam aligeirar e fragilizar o ensino superior, atendendo às orientações de órgãos internacionais e do subserviente governo de nosso país, além de servir aos interesses que emergem da proximidade das eleições de 2002. Mas, ainda que deixe clara a sua posição, levando-a em todos os fóruns em que se apresenta a oportunidade, a Adunesp preparou essa publicação com o intuito de mostrar à categoria as várias visões sobre o assunto. O espaço foi aberto às posições favoráveis e contrárias, como poderá ser constatado na leitura deste caderno.

Além da reprodução do debate realizado em Marília, no dia 28 de novembro, intitulado “Universidade e formação docente – Mudanças de paradigma ou de política de formação?”, fomos buscar a opinião de outros educadores, de dentro e de fora da Unesp, através de entrevistas e de artigos.

Que a leitura desta publicação sirva como combustível para alimentar a sempre necessária luta em defesa de uma universidade democrática, de qualidade e referenciada nos interesses da maioria explorada da população.

A diretoria

São Paulo, fevereiro de 2002

Debate

“Universidade e formação docente: Mudança de paradigmas ou de política de formação?”

O debate que abre a primeira edição dos **Cadernos da Adunesp** aconteceu no dia 28 de novembro de 2001, no campus da Unesp de Marília. Além de ser a última mesa redonda do curso de extensão para os alunos de Ciências Sociais e Filosofia, também marcou o início das atividades do Grupo de Trabalho de Política Educacional da Adunesp (GTPE). A intenção com o tema – *Universidade e formação docente: Mudança de paradigmas ou de política de formação?* – foi o de estimular as discussões a respeito de projetos polêmicos na Unesp, como o PEC/Formação Universitária e o Pedagogia Cidadã.

Estiveram na mesa os seguintes convidados: César Augusto Minto (Faculdade de Educação da USP), Maria Aparecida Segatto Muranaka (Departamento de Educação/Unesp de Rio Claro), Arilda Inês Miranda Ribeiro (FCT/Unesp de Presidente Prudente) e Rosa Maria Feiteiro Cavallari (IB/Unesp de Rio Claro). Foi convidado, ainda, o professor Marcos Alvarez, coordenador da área de Ciências Humanas da Unesp, que justificou a ausência. A mediação ficou por conta da professora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, do Departamento de Didática da Unesp, campus de Marília, e membro do GTPE da Adunesp.

Os textos a seguir procuram retratar, conservando ao máximo possível a oralidade e a naturalidade das explicações, a opinião de todos os debatedores.

Quem são os debatedores

César Augusto Minto foi professor na rede pública do Estado de São Paulo durante 17 anos e no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) por dez anos. Atualmente, leciona na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e é membro da diretoria colegiada da Associação Nacional de Educação (ANDE).

Maria Aparecida Segatto Muranaka é professora na Unesp/Rio Claro. É professora aposentada na UFSCar. Mestre em Educação pela PUC-SP (1985) e doutora pela UFSCar (1998). De 1999 a 2001, foi coordenadora do curso de Pedagogia da Unesp/Rio Claro

Arilda Inês Miranda Ribeiro é mestra e doutora na FE/Unicamp, com pós-doutorado na Universidade de Lisboa e Livre Docência em Educação. É professora de Estrutura e Funcionamento de Ensino da Graduação da Pedagogia e Matemática da FCT, Unesp/Presidente Prudente, e de História da Educação do Mestrado desse mesmo campus, além de coordenar uma Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Educacional. Entre outras obras, é autora de “A educação da mulher no Brasil Colônia” (SP, Arte & Ciência, 1997); “A educação feminina durante o século XIX: O Colégio Florence de Campinas (1863-1889)” (Campinas, Editora do Centro de Memória da Unicamp, 1996); e “Subsídios para a história da educação em Presidente Prudente: as primeiras instituições de ensino” (SP, Clíper, 1999). É vice-coordenadora pedagógica do Projeto Pedagogia Cidadã e orientadora no PEC/Formação Universitária.

Maria Aparecida Segatto Muranaka é professora na Unesp/Rio Claro. É professora aposentada na UFSCar. Mestre em Educação pela PUC-SP (1985) e doutora pela UFSCar (1998). De 1999 a 2001, foi coordenadora do curso de Pedagogia da Unesp/Rio Claro.

“As políticas preconizadas para a formação de professores no Brasil têm o sentido de aligeirá-la”

César Augusto Minto

Antes de mais nada, acho extremamente importante que as pessoas entendam as políticas educacionais que estão sendo implementadas à luz do contexto mais amplo, da conjuntura nacional.

Começarei a minha intervenção apresentando – de forma sumária e breve – como está organizado o Estado a partir das reformulações sofridas nos anos 90. Tais modificações já estavam acenadas nos anos 80, mas adquiriram consistência com a reforma do Estado levada a cabo pelo ministro Bresser Pereira, nos anos 90. As informações que vou citar são tiradas de documentos do então Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). A partir dessa reforma, três atividades passam a ser entendidas como exclusivas do Estado.

A primeira delas refere-se às atividades consideradas monopolistas (o governo deve definir e fiscalizar o cumprimento das leis do país, impor a justiça, manter a ordem, defender o país, representá-lo no exterior, policiar, arrecadar impostos, regulamentar as atividades econômicas).

Uma segunda é aquela que eles consideram como correspondente ao que chamam de Estado social (definir políticas na área econômica e social e, em seguida, realizar transferências para a educação, a saúde, a assistência social, a garantia de uma renda mínima, o seguro desemprego, a defesa do meio-ambiente, a proteção do patrimônio cultural e o estímulo às artes). Neste ponto, chamo a atenção para o fato de que a educação, a saúde e a assistência social, por exemplo, ainda são entendidas como atividades exclusivas do Estado, mas já podem ser objeto de concessão à iniciativa privada.

Uma terceira está ligada às atividades de caráter econômico (garantir a estabilidade da moeda e do sistema financeiro).

Essa nova configuração do Estado, como veremos a seguir, repercute na questão da educação nos anos 80 e 90.

Em seguida, vamos ver de qual país estamos falando. Comparemos o Brasil com dois países (Chile e Hungria) que têm, aproximadamente, o mesmo nível de renda (PNB *per capita* em dólar) e com outros dois que são muito mais ricos (EUA e Suécia), ostentando um PNB *per capita* muito superior ao nosso. Um indicador interessante de se observar é o referente à taxa de mortalidade de menores de cinco anos (para cada mil nascidos vivos), que fornece uma noção mais clara das condições de vida da maioria da população brasileira, pois é um reflexo direto do que acontece nas áreas de saneamento básico, acompanhamento materno, moradia etc. Vejam como começam a aparecer claramente as diferenças (dados de 1999). No Brasil, 40 crianças morrem em cada mil nascidas vivas. No Chile, esse número é 12; na Hungria, 10. Nos EUA, a taxa de mortalidade infantil é de 8, enquanto na Suécia é de 4.

Outro dado interessante diz respeito à distribuição de renda. O Brasil é, quase sempre, o campeão ou vice-campeão em termos de má distribuição de renda. Os dados do Unicef (2001) e do Banco Mundial (2000-2001) mostram que no Brasil os 10% mais abastados

da população são 53 vezes mais ricos do que os 10% mais pobres. Isto nos dá um panorama da situação de penúria em que vive a população brasileira.

Agora, já afinando para a educação propriamente dita, vamos nos ater às principais leis educacionais nos anos 80 e 90. Nos anos 90, as referências principais são a lei educacional maior, a LDB, e a Emenda Constitucional nº 14, ambas de 1996.

Nos anos 80, como é claro na Constituição Federal de 1988 (CF/88), o papel do Estado era o de executor da Política Nacional de Educação. Nos anos 90, há uma ligeira mudança, passando o Estado a ser o coordenador dessa política, cumprindo papel supletivo e distributivo. Um exemplo desse papel distributivo: o governo impõe, por decreto, um valor *per capita* por aluno/ano, que deverá ser aplicado para os alunos do ensino fundamental de todo o país, em 2001 na casa dos 350 reais (*veja quadro*). Os municípios e estados que não podem destinar um valor como esse por aluno/ano têm uma suplementação vinda do estado ou da União.

Um segundo aspecto diz respeito à responsabilidade pela educação. Nos anos 80, estava centralizada no Estado toda a responsabilidade pelo sistema educacional. Já nos anos 90 passa-se a falar de descentralização de responsabilidades. Na verdade, o governo federal centraliza a definição de diretrizes, mas descentraliza a prestação de serviços educacionais para os estados e municípios. Daí o seu papel de gestor e nos moldes empresariais.

Outro aspecto: a qualidade da educação. Nos anos 80 essa qualidade estava referenciada na gestão democrática e na formação do cidadão. Nos anos 90, passa a ser referenciada na eficiência, na eficácia e no controle (aí dá para entender os mecanismos de aferição nos vários níveis educacionais, como, por exemplo, o provão). Ainda continua a se falar em formação do cidadão, mas agora sob o enfoque de mero consumidor, ou seja, de “cidadão-cliente”.

Nos anos 80, de acordo com a CF/88, havia uma referência clara na progressiva universalização de todos os níveis de ensino. Nos anos 90, passa-se a falar apenas na universalização do ensino básico (leia-se ensino fundamental, de oito anos). Tenta-se confundir a população, pois o conceito de educação básica da LDB inclui da educação infantil (creche e pré-escola) até os ensinos fundamental e médio.

Quanto à autonomia: nos anos 80, com base na CF/88, preconizava-se a autonomia dos sistemas de educação e das escolas. Nos anos 90, fala-se em autonomia das escolas, mas apenas para executar as diretrizes centrais e buscar recursos. Portanto, na realidade, não se trata de autonomia, pois os recursos não são garantidos. Daí as várias políticas que estimulam os docentes do ensino superior a vender serviços e pesquisas.

Um último aspecto, quanto à manutenção de pessoal: nos anos 80, de acordo com o que reza a CF/88, ela era responsabilidade do Estado. Já nos anos 90, implementa-se a terceirização de pessoal, de serviços e de construções.

Então, com estes dados, procurei mostrar o que mudou dos anos 80 para os 90, com a configuração nova do Estado. Vamos ver, em seguida, as políticas de formação de professores, que, de acordo com a LDB, deve se dar em nível superior. Estas são as diretrizes (*ver o quadro 1*) do Banco Mundial para os países ditos em desenvolvimento. Neste ponto, é interessante lembrar que há vários brasileiros que foram/são funcionários do Banco Mundial, ou seja, não se trata de nenhuma política abstrata, “vinda de fora”.

Vou me ater a alguns aspectos que considero fundamentais para compreender – mas não aceitar – o que está ocorrendo nestes tempos com a educação superior.

A configuração das funções de ensino/pesquisa/extensão, no atual formato institucional do ensino superior no Brasil, decorre de um processo de reformas radical (de raiz mesmo), e mundial, que aqui se expressam por meio da “opção” de cunho neoliberal. Trata-se, como vimos antes, da reforma do Estado ocorrida nos anos 90 sob a égide do ministro Bresser Pereira, enfocando os interesses dos setores hoje pretensamente hegemônicos representados no/pelo governo.

No que diz respeito à educação superior, começou-se a propagar a idéia de que o “modelo único” que vinha sendo adotado – o da indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão (que era só para as universidades e nem para todas elas) – era (é) muito caro (além de anacrônico, obsoleto etc.).

Seria, então, necessário criar alternativas ao “modelo único” (ensino/pesquisa/extensão), daí a brilhante idéia de criar centros universitários, com prerrogativas de autonomia (das universidades); sem o “ônus” da pesquisa (“universidades de ensino”, porque pesquisa custa caro). O resultado dessa política no Brasil foi o de separar universidade de ensino (para “muitos”) e universidade de ensino/pesquisa/extensão (para poucos).

Essa dicotomia universidade de ensino e universidade de ensino/pesquisa/extensão carrega em seu bojo as idéias de elitização e de desigualdade.

Mas, onde está o caráter elitista/desigual?

- a poucos, uma formação (preparação profissional via produção de conhecimentos/pesquisa) em universidades (centros de excelência), com ensino/pesquisa/extensão.
- a “muitos”, a “formação” (treino profissional) em instituições não universitárias (exclusivamente de ensino), que são embaladas no rótulo “excelência de ensino”...

Então, qual seria o “veículo” ideal para providenciar tal dicotomia? Justamente a flexibilização do princípio da indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão. Há provas concretas disso. Na LDB (capítulo IV – Da Educação Superior), por exemplo, não é mencionado o princípio da indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, a não ser apenas no Art. 52 (específico para a universidade) e, ainda assim, diluído.

Entre os que atuam como “balões de ensaio” dessa política, podemos citar Cláudio Moura Castro, economista do BID e colunista na revista Veja. Em artigo recente, ele propõe quatro funções para o ensino superior:

- 1) formar elites: lideranças e críticos às lideranças – estes precisam de ensino/pesquisa/extensão.
- 2) formar profissionais: longo período de aprendizagem específica – dentistas, médicos, advogados, engenheiros etc.
- 3) formar técnicos: contadores, técnicos em eletrônica, fisioterapeutas etc, a partir de cursos mais ou menos de curta duração – como o ensino profissional, este deve ter “laços com o mercado”...
- 4) formar pessoas com educação geral, não voltadas para uma única profissão – áreas que exigem menos investimentos!

E como é que vocês acham que seriam formados os professores? De acordo com essa quarta função, sem dúvida. Já está claro que as políticas preconizadas para a formação de professores no Brasil têm o sentido de aligeirar a formação – modular, à distância, de preferência através das modernas tecnologias de mídia –, como é o caso do PEC/Formação Universitária e desta nova “Pedagogia Cidadã”, proposta pela administração da Unesp.

Para encerrar esta minha intervenção inicial eu diria: está em pleno curso a implementação de uma nova concepção de formação de professores, que tem tudo a ver com a adoção de um também novo paradigma. Para provocar, eu diria: só não percebeu ainda quem não quis...

Quadro 1
**DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL PARA A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NOS
PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO**

- Fomentar a maior diversificação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas (“menos onerosas, mais atrativas para os alunos e satisfazem a demanda social”).
- Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e resultados.
- Redefinir a função do governo no ensino superior.
- Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

(Banco Mundial, Washington, D. C., 1995. La enseñanza superior - Las lecciones derivadas de la experiencia, p. 4.)

Quadro 2
ENSINO SUPERIOR – linhas de atuação do MEC

1. transformar as relações do poder público com as instituições de ensino;
 - substituir controles meramente burocráticos por processos de avaliação da qualidade dos serviços oferecidos e da relação custo-benefício;
 - estabelecer exigências de padrões mínimos de eficiência e eficácia no uso dos serviços públicos;
 - descentralizar o sistema, atribuindo maior autonomia às instituições de ensino.
2. expandir o sistema de ensino superior público através da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes.
3. reconhecer a diversidade e a heterogeneidade do sistema, formulando políticas diversificadas que atendam às peculiaridades dos diferentes setores do ensino público e privado.

(MEC, 1995, Planejamento Político-Estratégico 1995/1998, p. 26.)

Quadro 3
DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS APÓS O FUNDEF

<p align="center">25% dos RECURSOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS (no mínimo) ou o que estiver definido nas Constituições Estaduais ou nas Leis Orgânicas Municipais</p>	<p align="center">60% SUBVINCULADOS AO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>1998 → R\$ 300,00 aluno/ano (25/mês)</p> <p>1999 → R\$ 315,00 aluno/ano (26,25/mês)</p> <p>2000 → R\$ 333,00 aluno (1ª à 4ª)/ ano (27,75/mês) e → R\$ 349,65 aluno (5ª à 8ª) e aluno especial/ ano (29,14/mês)</p>	<p align="center">COMPOSIÇÃO DO FUNDEF</p> <p><i>Estados e DF</i> - 15% de cada uma das seguintes fontes: QP-ICMS; FPE; QP-IPI/ Exportação devida aos Estados; Lei 87/96 (reposição perdas com a Lei Kandir)</p> <p><i>Municípios</i> - 15% de cada uma das seguintes fontes: QP-ICMS transferidas aos municípios; FPM; QP-IPI- Exportação devida aos municípios; Lei 87/96 (reposição perdas com a Lei Kandir)</p>
	<p>40% - para os demais níveis e modalidades de ensino</p>	<p>10% - Educação Infantil Ensino Médio Ensino Superior Educação de Jovens e Adultos Educação Especial</p>

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), 1997.

Quadro 4
Perdas impostas pelo governo à Educação ao manipular o cálculo dos repasses para os FUNDEFs estaduais (1997 – 2001), em R\$

ANO	Valor <i>aluno/ano</i> fixado por decreto pelo Governo	Cálculo pela Lei nº 9.424/96
1997	300,00	-
1998	315,00	437,00
1999	315,00	424,00

2000	333,00 (1ª a 4ª)	471,00
	349,00 (5ª a 8ª)	
2001	363,00 (1ª a 4ª)	540,00
	381,00(5ª a 8ª)	

Fonte: Assessoria da Bancada Federal do PT

Observação: tabela parcialmente reproduzida do documento PNE: FHC sabota o Plano – Idéias para um balanço do Plano Nacional de Educação. Publicação do Mandato do Deputado Federal Ivan Valente (PT/SP), São Paulo, 2001, p.14.

“Querem formar o professor em instituições de quinta categoria”

Maria Aparecida Segatto Muranaka

Considero muito interessante esse pano de fundo dado pelo professor César Minto. Pretendo afunilar um pouco a análise em relação à formação dos docentes para a educação básica, particularmente dos professores da educação infantil e da primeira à quarta, o que tem relação direta com o curso de Pedagogia. O professor apresentou as diretrizes do Banco Mundial e as correspondentes linhas estratégicas do MEC. No Plano Nacional de Educação (não na proposta da sociedade, mas a do governo) nós encontramos a mesma linha de raciocínio presente nos documentos citados. Na página 53, por exemplo, o PNE expõe, entre outras, a seguinte meta: “diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal em novas profissões, para o exercício do magistério ou de formação geral”.

Portanto, a política de formação docente, reiterada no Plano Nacional de Educação, enquadra-se nas diretrizes expostas pelo César. Trata-se de uma política de formação do professor formulada de uma maneira coerente e harmoniosa pelo MEC. Toda a legislação correlata, posterior, portanto, à LDB, vem no sentido de harmonizá-la com as diretrizes mais amplas traçadas para a política educacional, que vão configurando um modelo de educação que abrange todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, podemos citar, logo depois de aprovada a LDB, o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que regulamenta para o sistema federal alguns dispositivos da nova lei. Este decreto, de certa forma, vem para hierarquizar as instituições de ensino superior. Estabelece que as instituições de ensino superior podem assumir os seguintes formatos: 1) universidades, 2) centros universitários, 3) faculdades integradas, 4) faculdades e 5) institutos superiores de educação (os famosos ISEs). Embora o referido documento caracterize apenas as duas primeiras instituições (a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão mantém-se apenas nas universidades), sabemos que nos ISEs as exigências são menores; por exemplo: enquanto que para constituir-se como universidade a instituição deve ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente em regime de tempo integral (o que é necessário para se fazer pesquisa) e com qualificação mínima de mestrado, no ISE esse mínimo de qualificação profissional é de apenas 10%, segundo termos da Resolução CNE/CP nº 1/99. É, portanto, uma instituição nem diríamos de segunda categoria, mas de quinta categoria, o que fica claro no próprio Decreto (nº

2.306/97). Ainda de acordo com a referida Resolução, o ISE pode manter os cursos normais superiores – que são aqueles responsáveis pela formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental –, cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e programa de formação continuada.

Há de se ressaltar, também, que a universidade é obrigada a manter a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, mas isso não se estende às demais instituições, como o ISE. Aliás, eu acho que o ISE se encaixa naquilo que o Cláudio de Moura Castro chama, num outro trabalho (intitulado “Como será o ensino superior no ano 2000?”), de “colegião com dignidade”. É um colegião, para a massa, com o objetivo de “formar o professor”.

Ora, nessa linha, então, tentando mostrar a coerência dos documentos legais com a política educacional e pensando a problemática da formação do professor, vemos que a própria LDB não define os ISEs. Estes só serão definidos em 1999, por meio do parecer CNE/CP n° 115/99. É interessante que a própria LDB diz que a formação do professor para a educação básica deve ocorrer em curso superior de licenciatura plena, admitindo-se como formação mínima o curso normal em nível médio para os professores atuarem na educação infantil e no ensino de primeira à quarta série do nível fundamental. Contraditoriamente, ou não, a própria LDB menciona o ISE, que é regulamentado por este parecer de 1999, que assim determina: “Os ISEs deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a educação geral do futuro professor da educação básica.” Ora, como pode um ISE, que tem uma exigência menor para ser constituído, ser um centro produtor do conhecimento? Será que o ISE não se encaixa mais no “colegião com dignidade” do que numa verdadeira instituição produtora do conhecimento?

Mas a coerência da política educacional desse governo não pára por aí. Aqueles que trabalham nos cursos de Pedagogia, ou têm um certo engajamento, conhecem a luta que travamos contra o Parecer CNE/CES n° 970/99, da professora Eunice Durhan, (diga-se de passagem, uma das autoras de um projeto de LDB junto com o Darcy Ribeiro, em 92), que determinava que os cursos de Pedagogia perderiam a prerrogativa de formar os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, ficando sob a responsabilidade do Curso Normal Superior a formação desses profissionais. A LDB, artigo 64, estabelece que a formação dos demais profissionais da educação (supervisor, administrador, orientador educacional, inspetor e planejador para a educação básica) deve ser feita no curso de Pedagogia, mas não proíbe que o curso forme professores de educação infantil e da primeira à quarta série. Então, na ótica do Parecer 970/99, o curso de Pedagogia não seria mais o *locus* de formação destes professores, mas ficaria restrito à formação dos chamados especialistas, configurando-se, dessa forma, como um bacharelado. E isso também era contraditório, pois a LDB exige que, para ser especialista, é preciso uma formação docente. Essa proposta do Parecer ia contra todo um trabalho, toda uma discussão acumulada dos educadores, dos fóruns, que sempre defendiam que a base de formação do pedagogo é a docência, contrapondo-se até mesmo ao Parecer CFE n° 252 e à Resolução n° 2, editados em 1969, que fragmentaram os cursos de Pedagogia nas famosas habilitações.

E, enquanto lutávamos contra o Parecer da Eunice, foi baixado um decreto (n° 3.276, de 6 de dezembro de 1999), de forma bastante autoritária e que surpreendeu até mesmo alguns conselheiros do Conselho Nacional de Educação, determinando que o *locus* privilegiado de formação do professor da primeira à quarta e da educação infantil deixava de ser o curso de Pedagogia, e passaria a ser função exclusiva dos ISEs. Ora, isso significava praticamente impor a morte aos cursos de Pedagogia. Depois de muita luta, moções, cartas para ministro e presidente do CNE e conselheiros (as entidades representativas e os cursos de Pedagogia se engajaram de modo firme, principalmente os

das universidades públicas), esse decreto foi alterado e retirou-se a palavra “exclusivamente”, sendo substituída por “preferencialmente” (Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000).

Ou seja, o que nós temos, hoje, são dois *locus* de formação docente. Garantida a autonomia universitária (pela Constituição Federal de 1988, artigo 207), as universidades podem continuar formando esses professores em seus cursos de Pedagogia, entretanto, as instituições não universitárias, por meio da Resolução CNE 133/01, são obrigadas a criar um curso normal superior para formar o professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Vejam que situação esdrúxula: nós podemos formar esses profissionais no curso de Pedagogia, quando se trata de universidade, entretanto, preferencialmente eles devem ser formados numa instituição de segunda, terceira, ou quinta categoria, como o próprio Decreto nº 2.306/97 determina.

Essa situação tem causado uma certa indignação naqueles que estão lutando por uma formação de qualidade para esses profissionais e que sempre defenderam que o curso de Pedagogia é o *locus* dessa formação.

As diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia nós ainda não as temos. Uma comissão de especialistas fez uma proposta que ia de encontro a essa política do MEC. Para essa comissão, o curso de Pedagogia deveria ser o responsável pela formação desses professores, profissionais esses também capazes de atuar na gestão escolar e na gestão de sistemas. Essas diretrizes não foram aprovadas e nós não sabemos ainda onde isso vai parar.

Fiz uma breve retrospectiva nesse cipoal legislativo para tentar mostrar como a formação do professor, como disse o César, vem sendo jogada para instituições menos onerosas (afinal de contas, por que gastar tanto dinheiro para formar professores, não é?). Segundo esta visão, um ISE resolve muito bem a demanda por uma formação rápida do professor e, também, satisfaz as diretrizes do Banco Mundial. Para o Banco Mundial, a formação do professor, principalmente nos países em vias de desenvolvimento, deve ser feita em serviço, sem ênfase na formação inicial, pois isso seria mais barato. Não é por acaso que, de acordo com as disposições transitórias da LDB (Artigo 87, § 4º), até 2007 só poderão ser admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (grifo nosso). Isso é um grande equívoco. Formação é uma coisa, treinamento é outra. Substituir formação inicial por treinamento em serviço é algo complicado.

“É hora de colocar a mão na massa”

Arilda Inês Miranda Ribeiro

Eu agradeço ao convite da Adunesp para fazer essa fala sobre o projeto Pedagogia Cidadã, porém, acho que ela poderia ser feita pelos professores daqui mesmo, da Unesp de Marília, que participam do projeto. No entanto, fui informada que os mesmos encontram-se em um Congresso Educacional na cidade de Ilhéus-BA. Refiro-me, basicamente, às professoras Lourdes Marcelino, Lourdes Horiguela e Maria Sylvia. De qualquer forma, eu faço parte do projeto e quero mostrar um pouco desse trabalho que está sendo feito na nossa Universidade. Falo em nome de um grupo de professores que colaboram com o projeto e estão em quase todos os *campi* da Unesp.

Esse trabalho ainda está sendo construído. É um projeto e, como tal, ainda não está acabado e aceita sugestões. Encontra-se no *site* da Prograd, com incorporações e reformulações que ocorrem semanalmente. Embora já tenha sido aprovado pelo CO, possui muitos ajustes a serem feitos, detalhes que devem ser aprimorados.

Por que vou falar sobre a Pedagogia Cidadã? Acho que até para responder a todos os colegas que estão aqui na mesa e discordam desse projeto. Eu tenho uma atuação antiga de luta por uma educação para todos, e sempre fui muito crítica. No entanto, após 10 anos trabalhando na Unesp, me vi na contingência de, realmente, colocar a mão na massa. Tomei esta atitude em função de uma visita do novo Pró-Reitor, professor Wilson Galhego Garcia, que esteve em todos os *campi* da Unesp solicitando um trabalho de capacitação, destinado a professores de primeira à quarta série do Ensino Fundamental Municipal do Estado de São Paulo. Aceitei o convite para ajudar a criar uma Licenciatura para esses docentes em serviço. Penso que a professora Segatto tem razão, e nos convence com sua forte e inflamada retórica, quando afirma que essa formação em serviço pode levar a um suposto “treinamento”. Pode ocorrer, é um risco que se corre. No entanto, é inquestionável a afirmação que hoje possuímos uma grande demanda de professores de primeira à quarta série do Ensino Fundamental Municipal despossuídos de um curso superior de Ensino no Brasil. Eu não vou tecer considerações sobre o PEC/Formação Universitária (Curso de Licenciatura para professores das séries iniciais da Rede Estadual de Ensino do estado de São Paulo, em parceria com a Unesp, USP e PUC/SP) que está ocorrendo atualmente e na qual me insiro como orientadora. Entretanto, sob o meu ponto de vista, acredito que ele é a base para o início desse novo trabalho a que nos propomos: o projeto Pedagogia Cidadã.

Basicamente, este projeto partiu da seguinte questão: qual é o grau de formação dos professores paulistas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Querendo ou não, o problema que foi colocado pela LDB 9394/96 (de que em um prazo de dez anos, ou seja, até o início de 2007, deve-se ajustar o quadro de professores que não têm o curso superior e estão em serviço) precisa ser solucionado. A 9394/96 é uma lei. Talvez não tenha sido a que muitos queriam, mas foi votada. Em uma democracia, a lei deve ser cumprida ou revogada pelo poder do voto.

De uma certa forma, o PEC/Formação Universitária (com todas as críticas que estão tecendo contra ele) está tentando adequar seis mil professores da Rede Estadual à nova LDB, fornecendo-lhes um curso de graduação. É um grande mérito, que só vai ser reconhecido no futuro.

Mas, e os professores dos municípios paulistas? Infelizmente não possuímos dados estatísticos revelando o número atual de docentes que estavam atuando nas escolas sem a graduação. Acredito que, por mais que haja críticas relativas ao desenvolvimento desse curso de Licenciatura, já foi uma grande contribuição do grupo que está participando da construção do projeto a descoberta de um grande problema: o número descomunal de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental sem formação superior no interior de São Paulo. Os dados, referentes ao ano 2000, excetuando a capital e a Baixada Santista, são os seguintes:

Creches: 4.325
Pré-escola: 34.498
De primeira à quarta série: 41.813
Total: 80.636

Na realidade, o cômputo geral de todos os professores do estado de São Paulo (contando com a capital e a Baixada Santista) é de 166.000 aproximadamente. Deste total, nós chegamos ao dado de que 80.498 não têm o curso superior. Isto é uma problema sério, que permite entender uma porção de problemas educacionais, inclusive referentes à formação das crianças nas escolas, principalmente no que diz respeito à alfabetização e à dificuldade do ensino e aprendizagem. Destes 80 mil, colocamos a questão: quanto tempo precisaríamos para formar esse contingente em nível de curso superior? Resolvemos “descontar” os professores que atual na capital e na Baixada

Santista, e ficamos apenas com os docentes localizados no interior do estado, onde estão instaladas as unidades da Unesp. O total, portanto, no interior, seria de 40 mil pessoas sem formação universitária e trabalhando com nossas crianças. Como torná-las cidadãs com profissionais carentes de uma formação mais acurada? Outros dados que levantamos dizem respeito ao perfil desses profissionais. A maioria destes professores é de mulheres (mais de 80%), com tempo de atuação no magistério entre sete e 15 anos.

Diante desses números avassaladores, chegamos a algumas hipóteses: uma única unidade da Unesp que ofereça 80 vagas ou mais (é o que oferecemos em Presidente Prudente) levaria 272 anos para formar todo esse pessoal. A Unesp conta, atualmente, se não me falha a memória, em todos os seus cursos de Pedagogia, com 325 vagas. As quatro universidades públicas do estado de São Paulo levariam, juntas, 115 anos para formar esse pessoal.

Com relação ao número de alunos, a situação é mais crítica e merece um estudo à parte. Com a garantia da Constituição de 1988, de que todas as crianças de sete a 14 anos devem permanecer na escola, o contingente discente aumentou consideravelmente. Aliás, há muito tempo ele vem aumentando. Vejam, ainda, estes dados da Secretaria da Educação:

Em 1950, 36% apenas dos alunos de sete a 14 anos estavam na escola. Em 1970, esse número sobe para 67%. Em 1996, quando é promulgada a nova lei 9394/96, o número de discentes eleva-se a 91%. Observa-se, com esses dados, que a demanda cresceu demais em muito pouco tempo. Hoje, quase a maioria das crianças está na escola. Isso é bom. É a garantia da Constituição Federal. Só que, na outra ponta do problema, temos um quadro tímido de professores, com uma formação inadequada, na maioria em nível de magistério. Não são responsáveis por isso. A legislação anterior não lhes solicitava mais do que isso. Mas os tempos mudaram. Hoje, exige-se mais qualificação do professor para que o mesmo possa contribuir com a construção do conhecimento da criança. Aliás, a criança, como afirma o professor Wilson G. Garcia, é a grande prejudicada nesse processo.

É aí que entra o projeto Pedagogia Cidadã. Ele pretende criar um corpo de disciplinas que modifique a estrutura tradicional da grade curricular. Que o conhecimento seja trabalhado em função da cidadania infantil. O projeto está sendo realizado a várias mãos. Há três equipes: uma cuida da parte pedagógica, outra da parte tecnológica e, finalmente, a que é responsável por contatar as prefeituras que se interessarem pelo projeto e queiram firmar convênios. Vou tentar expor quais são as suas idéias nucleares:

O Pedagogia Cidadã, nas bases legais, pretende ser um curso de Licenciatura, que trabalhará com cursos, eventos e formação dos estudantes-professores. As justificativas do projeto, seus fundamentos, princípios norteadores e bases legais podem ser conferidos no *site* da Prograd, inclusive para sugestões. São muitos os detalhes e não é possível ocupar esse espaço para esse finalidade.

A nossa universidade pública, pelo que li e ouvi de alguns autores da área, não cobre 1% sequer dos alunos que cursam as Pedagogias no Brasil. Então, onde nós colocaríamos esse contingente docente mencionado anteriormente para se graduarem? Com que recursos financeiros esses professores cursariam as escolas privadas? Ficariam esperando 115 anos para estudar? Qual alternativa vocês teriam para essa questão? Deixar do jeito que está? A universidade pública é uma instituição apenas para uma pequena parte da elite? Onde colocamos o nosso ideal de *escolanovistas*, de desejar uma escola pública, laica e gratuita, tão proclamada pelos pioneiros da Escola Nova? Esse, realmente, é um problema muito sério e é aí que entra a proposta.

O projeto Pedagogia Cidadã não surgiu para competir com os nossos alunos de Pedagogia. Em absoluto. É para resolver uma demanda que está aí, trabalhando no dia-a-dia. Usando uma expressão mais forte: ou fornecemos algum tipo de educação ou esperamos esse professores aposentarem, envelhecerem, fenecerem. E, até lá, várias

gerações de crianças continuarão convivendo com uma formação inadequada, deficiente. E, aí, caímos noutra questão: Nós vamos responder por isso. “Nós” quem, cara pálida?

“Eu não, porque não concordo com isso”. Meu papel de educadora é o de educar, é o de fazer algo pela educação. Como afirmei antes, no início de minha preleção, cansei de fazer apenas a crítica. É hora de colocar a mão na massa. Alguma coisa tem que ser feita!

Mas, e você, concorda com o quê? Qual é a sua alternativa? Porque nós já não temos mais tempo para esperar. Eu fico muito chateada quando colegas meus de profissão dizem que esse projeto não é bom, criticam-no, mas, no entanto, não sugerem alternativas.

Então, penso que esse curso tenta resolver o problema ora levantado. Não sei se é a melhor maneira, mas tem o mérito de tentar. O grupo que o encampou tem essa propositura. Talvez, para muitos, seja isso que estão dizendo, um treinamento apenas. Eu penso que não, e estamos lutando para que seja realmente um curso de formação. Estamos abertos a contribuições. O nosso curso de Pedagogia não será denegrido por causas desses cursos, que estamos criando para resolver o problema desses professores que se encontram em serviço e precisam de novos conhecimentos. A crise de identidade do curso de Pedagogia já existia bem antes da criação desse projeto. Os congressos de formação de professores já mostraram isso. O que nós lutamos agora é para que a LDB possa assegurar o direito de haver um excelente curso de Pedagogia em nossas universidades, e que essa mesma universidade auxilie a Rede Municipal de Ensino para que esses professores, que estão atuando sem a graduação, possam frequentar um bom curso superior. Quem sabe essa polêmica contribua para melhorar nossos cursos de Pedagogia. Eu também luto por isso, porque sou docente em um curso de Pedagogia na Unesp, em Presidente Prudente.

A idéia, então, é formar o professor, fundamentar a relação teoria/prática, estender o repertório do saber, propiciar uma formação inicial e continuada. Quanto às bases legais, não vou me aprofundar, porque acredito que os professores César Minto e Maria Aparecida Segatto explicitaram muito bem o tema, até porque a Unesp não endossou os Institutos Superiores de Ensino.

Na realidade, essa formação (que acontece no Pedagogia Cidadã e com o PEC/Formação Universitária) é a única oportunidade que nós, professores universitários, temos de trabalhar com o professor em serviço. Depois que acabarem estes dois trabalhos, não sei se teremos oportunidade de vivenciar a teoria com a prática de uma forma tão próxima, tão imediata. Esses professores têm sede de saber, estão esperando avidamente para poderem ter acesso a um conhecimento que até agora era para poucos.

Como será realizado o projeto Pedagogia Cidadã? Será uma licenciatura para formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Será ministrado através de módulos curriculares, com grandes áreas de formação. As ementas estão sendo desdobradas em seus objetivos e conteúdo programático, a partir de contribuições de departamentos e professores de todos os *campi* da Unesp. A duração do curso pretende ser entre 30 a 50 meses. A idéia é realizar o curso em três anos, de segunda a sexta, à noite, e no sábado à tarde, atendendo as condições do aluno-professor em serviço. A carga horária está definida em 3.200 horas, o que corresponde a um curso de Pedagogia dentro das exigências legais, com todos os direitos que ele fornece ao graduado. A avaliação do aprendizado será feita através dos módulos e dos professores.

As prefeituras interessadas estão fazendo convênio com a Unesp. O plano inicial projeta 10 a 12 pólos geradores na Unesp, e 20 a 22 pólos nas prefeituras conveniadas. A idéia é trabalhar com docentes orientadores (do nosso quadro) e docentes mestrandos, doutorandos ou especialistas em educação. Haverá uma seleção, via Vunesp. O certificado a ser conferido é de Licenciado em Pedagogia, com todos os direitos garantidos, considerando as 800 horas de prática e estágio.

Qual é a grande polêmica do curso? Os recursos midiáticos e tecnológicos. Alguns não os querem, porque isso dá a impressão de que se trata de um trabalho à distância. Vejam, meus colegas, não adianta lutar contra as mudanças dos tempos. O computador não entrou apenas nas salas dos professores universitários e em seus escritórios. Esses professores da educação infantil e da primeira à quarta série também têm o direito e o dever de se utilizar dessas ferramentas como meio de facilitar a aprendizagem do aluno. É muito difícil, hoje, manter a postura da educação tradicional. Afirmar que a escola só vai trabalhar com os recursos do “cuspe e do giz”, com o perdão do termo não muito acadêmico, é ir contra os avanços da civilização. Estamos em outro momento. Essas ferramentas podem auxiliar, e muito, os professores. Ontem mesmo, eu estava em Osvaldo Cruz e vi a exposição de uma escola de Marília, sobre mídias interativas, na qual os alunos confeccionam um jornal diário na Internet, com informações novas e incríveis sobre mulheres afegãs, o Talibã etc. E são alunos de uma escola que tem cinco computadores apenas. Imagine o que fariam se os professores manejassem tão bem essas máquinas como os alunos. Sim, porque muitos desses docentes têm medo do computador porque não o conhecem.

Quanto ao planejamento do conteúdo programático para as disciplinas, a idéia é distribuí-los nas seguintes grandes Áreas de Formação:

Fundamentos da Educação: História da Educação, Ética e Cidadania, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem, Dimensões Sociais/Culturais e Antropológicas da Educação. A idéia é trabalhar estes temas não de forma tradicional, mas ligando-os à realidade atual. Por exemplo, como se dá a eleição de um prefeito, de um vereador, a condição feminina de cidadania.

Conteúdos disciplinares e seu tratamento: Didática e as Metodologias específicas (alfabetização, educação infantil, língua e literatura, história, geografia, ciência). É aqui que entra a idéia de trabalhar com saúde geral, saúde bucal, câncer, droga, molestamento sexual, direitos humanos, racismo, discriminação, história do índio, história do negro etc. Enfim, temas que realmente sejam úteis para a criança se tornar um cidadão e utilizar esses ensinamentos na sua vida cotidiana. Pestalozzi já dizia da necessidade de utilidade do conhecimento humano, ou seja, que as crianças, de fato, utilizem esse conhecimento no seu dia-a-dia.

Estudos complementares (estudo de artes, relacionado com outras disciplinas; introdução à informática, mídias interativas, estudo de comunicação, metodologia da pesquisa educacional). Os professores fariam a prática e o estágio em suas próprias escolas. O resultado do trabalho seria transcrito em uma monografia, com reflexos positivos na vivência escolar de suas unidades municipais.

Nossa intenção, portanto, é fazer um currículo diferente, melhor. E é por isso que estamos pedindo a colaboração de todos. É difícil pensar em um currículo cidadão se ainda estamos acostumados a trabalhar da forma tradicional.

Bem, quais seriam os recursos midiáticos que propomos incorporar no segmento das aulas com textos e leituras na sala de aula? A teleconferência, que é um recurso mais amplo (gostei muito da interação que vi no PEC); as videoconferências (elas são muito boas e a interação é maior, pois são dadas para, no máximo, 160 pessoas); a consulta à Internet; o vídeo; os meios impressos (que estariam na Internet); o áudio (os *chats*, para salas de bate-papo); CD-ROM (trabalhos, textos, fotografias etc) para diminuir o número de papéis escritos; vivência profissional (colocar a experiência do dia-a-dia junto com o trabalho que estão realizando no curso).

Para trabalhar com o computador, foi pensada uma plataforma educacional. Nós tivemos a oportunidade de analisar o trabalho de várias plataformas educacionais (já vimos a EduWeb, do RJ; a Universidade Federal de Santa Catarina; a Fundação Vanzolini; a Xerox do Brasil, entre outras) que permitem acesso a textos, livros, conversas

com professores. Não posso dar mais detalhes, pois esse setor é de responsabilidade da equipe que trabalha com a tecnologia.

Além das teleconferências e videoconferências, a plataforma educacional, pelo que tive a oportunidade de vivenciar, auxilia o aluno em seus trabalhos acadêmicos. Clica e fica sabendo qual tema será trabalhado, com qual especialista, quando será a entrega etc. Há, ainda, os textos impressos para apoio. Nós fizemos o cálculo de um livro para cada cinco alunos, porque esse é um material muito caro. Por exemplo, a Unicamp, se não me falha a memória, está tentando fazer esse trabalho com 400 alunos na região de Campinas e o cálculo é de mais ou menos 800 reais por aluno, porque não vão trabalhar com essa parte da mídia interativa. No nosso caso, estimamos, nesse momento, um valor de aproximadamente 300 a 350 reais. É por isso que eu digo que os 40 mil professores não entrariam imediatamente no Projeto Pedagogia Cidadã. Isso porque muitas prefeituras ainda não têm recursos para arcar com essas despesas. Para montar um estúdio e as salas com livros, as prefeituras teriam que desembolsar, no mínimo, 130 mil reais. Não tenho certeza desses dados. Ainda estão no projeto. Parece que é um projeto barato, mas não é. Mas nós torcemos para que pelo menos uma boa parte delas integre o projeto, ou que as prefeituras façam um pool, uma rede.

Uma coisa interessante é que há várias obras importantes que nem podem mais ser encontradas em nossas bibliotecas. Se utilizarmos os computadores, podemos colocar um texto na biblioteca virtual, o aluno acessa quando quiser. Cada discente teria, nessa plataforma, um correio eletrônico, com sua respectiva senha para conversar com os professores ou com os colegas. Finalmente, o estudante teria as informações que necessitasse do programa, com centros de atendimentos, onde ele procuraria resolver todas as suas questões imediatamente, sem burocracias.

Estamos discutindo a proposta de que, para participar do curso, o aluno deverá ter vínculo empregatício de pelo menos um ano. Haverá um processo de seleção e um exame de acesso. Ainda são propostas.

Para concluir, eu gostaria de dizer que não estamos trabalhando apenas devido à pressão de 2007 e da nova lei. É, também, por perceber que no estado mais rico da federação, que tem quatro universidades públicas, temos um contingente de 80 mil pessoas precisando de formação. Se deixarmos isso de lado, talvez, daqui a 10 anos, vamos estar numa mesa lamentando que as universidades particulares realizaram a tarefa que competia à universidade pública. Então, é muito complicado isso. Estou sendo sincera com vocês, não tenho nada a ganhar com isso. Financeiramente, não tivemos nenhuma remuneração. Minha relação com o desenvolvimento desse projeto é porque acredito nesse trabalho e acho que os professores da Rede Municipal do estado de São Paulo precisam disso. São contribuintes, pagam para ter acesso a esse ensino que podemos e devemos lhes dar. Gostaria que vocês colaborassem, trouxessem idéias interessantes para contribuir com esse trabalho. Porque nada foi imposto para mim ou para aqueles meus colegas que hoje participam desse projeto, o que afirmam ter acontecido com o PEC. Não sei, não vejo a situação assim. Esse projeto está aberto a quem quiser entrar. Esse é um projeto da Unesp, da nossa casa. É tão interessante isso que a USP, de uma certa forma, já está olhando com bons olhos para ele. E estamos precisando da USP, da Unicamp, e de quem quiser colaborar, porque a demanda é grande e, dificilmente, vamos conseguir dar conta desse pessoal.

Obrigada pela atenção.

“A resposta histórica da universidade deve ser a de dizer não a este tipo de projeto”

Rosa Maria Feiteiro Cavalari

Em primeiro lugar, é uma surpresa para mim ouvir da professora Arilda que o projeto está no *site* e aberto a discussões, porque isso já foi aprovado pelo CO. Eu sou de um tempo que quando os documentos eram aprovados nos órgãos colegiados centrais, eles não podiam mais ser alterados. Em que pese que a assessoria técnica da Prograd tenha feito, em seu parecer, algumas sugestões de mudança no projeto, por ocasião de sua aprovação no CO, as linhas gerais e o eixo não podem ser alterados. Quer dizer, ou se passa por cima do que foi aprovado no órgão colegiado (e eu não sei o que é pior) ou a gente está fazendo de conta que é democrático. Concordo que é possível sugerir alterações nas ementas etc, mas a estrutura do projeto é essa e não vai mudar. Seria ingenuidade pensar o contrário.

O segundo ponto refere-se à questão legal, ou seja, a LDB. O grande argumento que foi apresentado para justificar o PEC e, agora, a Pedagogia Cidadã, é o de que a LDB define que ao final da década da educação todos os docentes deverão ter formação em nível superior. Já tivemos a oportunidade de mostrar que essa é uma leitura tendenciosa da LDB, uma vez que o texto é claríssimo e diz que somente serão **admitidos** os professores habilitados em nível superior. Portanto, não se trata de professores perderem o seu emprego, como foi alardeado por ocasião da aprovação do PEC.

E por que o espanto, agora, com o fato de haver 80 mil professores da rede pública no estado de São Paulo sem formação em nível superior? Por que eles estão sem formação? Eu tenho algumas respostas. A primeira, é que este país nunca investiu, de forma séria, em formação pública de professores e, agora, a curto prazo, quer resolver o problema. A outra resposta é prosaica: a exigência legal até agora para os professores atuarem nas séries iniciais era a formação em nível médio, ou seja, eles estão atendendo aos ditames da lei. Se a lei muda a partir de agora, ela não pode retroagir. O argumento legal, portanto não tem sustentação.

Outro argumento que tem sido muito utilizado é o de que, para titular estes professores pelas vias normais, demoraria 115 anos. De fato, isso é real, mas, a meu ver, só comprova que formação é uma coisa demorada. Não se faz formação do dia para a noite, a não ser que resolvamos diplomar todo mundo por decreto. Portanto, penso que estamos falando de coisas diferentes. Se estamos falando de formação, entendo que estes dois projetos devem ser rejeitados. Se estamos falando em treinamento, aí podemos aceitar isso, e, ainda assim, com reservas.

Outra questão que gostaria de levantar é com relação à natureza desses cursos. Não se trata, de fato, de um PEC (Programa de Educação Continuada), como tem sido anunciado. Trata-se, isso sim, de um curso de licenciatura plena (como está no texto) em Pedagogia. Aqui eu faço um parênteses para lembrar que isso significa, segundo a minha visão, ressuscitar a licenciatura curta e, nesse sentido, os militares, quando implantaram as chamadas "licenciaturas curtas" durante a ditadura, foram mais honestos, porque eles chamavam licenciatura curta de licenciatura curta, o que não ocorre agora com os PECs

A bem da verdade, o projeto Pedagogia Cidadã (e estou me atendo ao que foi aprovado no CO) procura sanar alguns dos problemas apresentados pelo PEC. Um deles é o uso do termo presencial/virtual. Nós pedíamos que nos explicassem isso no PEC, que usassem os termos adequados. Já o Pedagogia Cidadã especifica que o curso terá atividades programadas presenciais e virtuais. Outra coisa que diferencia a chamada Pedagogia Cidadã do PEC, e é uma diferença grande, por um lado positiva e por outro lamentável, é a questão de que o Pedagogia Cidadã, diferentemente do PEC, foi

produzido pela Universidade. A crítica que fazíamos ao outro PEC é que ele foi elaborado, como vocês sabem, por uma Fundação e vendido à Secretaria da Educação, deixando às universidades o papel de meras executoras e o de diplomação. Em todas as reuniões do PEC em que participamos e fomos chamados a nos posicionar, fomos informados que existiam no projeto três pontos "imexíveis" (para parafrasear o ministro antigo), a saber: o tempo, a formação e a diplomação.

Então, quero deixar bem claro que, tanto o PEC quanto o Pedagogia Cidadã, se forem entendidos como programas de formação continuada, não há maiores problemas. O detalhe é que eles pretendem substituir a graduação. Em sua fala, a professora Arilda disse que este projeto não pretende competir com os alunos da Pedagogia, mas em outro momento ela diz que é um curso de Pedagogia, igualzinho ao outro. Se é assim, porque criar outro?

Quando comparamos os dois projetos, voltando aos documentos, vemos que a estrutura dos cursos é a mesma, igualzinha, com exceção das tais das vivências. No Pedagogia Cidadã, chamam-se "vivências profissionais" e, no PEC, "vivências educadoras".

A outra questão que eu gostaria de levantar diz respeito às novas tecnologias. Não vou ter tempo para falar tudo o que penso sobre as novas tecnologias, mas só quero retomar a fala da professora Arilda, quando afirma que não podemos impedir o professor de ter acesso a elas. É óbvio que ninguém pretende fazer isso. Quando criticamos as novas tecnologias, não significa que sejamos contra elas, mas sim contra o seu uso para substituir a relação professor-aluno, para substituir a formação. Se essas novas tecnologias forem utilizadas para outros cursos, de formação continuada de fato e não para substituir a graduação, eu não vejo problema. Os exemplos citados pela professora Arilda são, de fato, interessantes (teleconferências, videoconferências etc), mas isso não pode substituir o trabalho de formação, a relação professor/aluno.

Um outro problema que pode ser apontado com relação a esses cursos é o da chamada "terceirização", recurso muito utilizado em empresas, que infelizmente também chegou à universidade, e, o que é mais grave, atingindo a formação. Não sei se vocês já se deram conta, mas a Universidade está "terceirizando" a formação. A gente faz convênio com as prefeituras e com a Secretaria da Educação e outras pessoas vão trabalhar, "sob a nossa supervisão" etc etc.

Outro ponto que eu gostaria de levantar e que tem sido muito comentado quando criticamos esses projetos é o de que "a gente critica, critica e não propõe nada". Não é verdade. Nós propomos, sim. Esse processo de desqualificação da crítica precisa ser denunciado. Primeiro, porque a Universidade já forma há muito tempo. Não é verdade que ela não faz nada. Ela tem feito, e muito. Não sei porque a Universidade, de repente, resolveu assumir um discurso de "*mea culpa*". Ocorre que a demanda tem sido muito maior do que a oferta. E esse é um problema que atinge todas as áreas, não é específico da formação de professores. A solução para esse problema passa pelo investimento no ensino público, a ampliação das vagas da universidade pública e a democratização do acesso ao ensino superior público. No caso específico da Unesp, pode-se ampliar as vagas nos cursos de Pedagogia existentes e criar novos cursos de Pedagogia. Portanto, não é verdade que a Universidade nada tem feito para formar os professores. Ela não forma desse jeito, "às baciadas", como está sendo proposto, por "penada". Assim ela não forma mesmo, e nem é o seu papel.

Ademais, por que essa corrida para o diploma de nível superior? Por que todo mundo agora, a "toque de caixa", tem que ter o diploma de nível superior? A quem interessa isso? Eu sou contra a formação em nível superior? Absolutamente! Há anos nós lutamos para que os professores sejam formados na Universidade, mas formados de verdade, não apenas para engrossar estatísticas. Há meios para isso. A Unesp tem esses meios? Tem. É caro, mas qualidade custa dinheiro. Formação é uma coisa que não passa

pelo aligeiramento, não passa por outras coisas que não seja o trabalho, sério, diário, que promova rupturas. Então, não é verdade que não temos propostas. Temos muitas, a de ampliação de vagas, a preparação desses docentes para que possam competir em pé de igualdade com outros docentes e com outros alunos egressos do ensino médio.

Outro argumento tem sido utilizado pelos defensores de tais projetos, o de que "os cursos de Pedagogia que aí estão precisam ser revistos". Faz muito tempo que nós estamos querendo isso. Mas nos foi dito que deveríamos esperar as tais diretrizes curriculares. Mas, se vamos rever, façamos isso com o curso de Pedagogia de uma maneira global. Por que essa formação diferenciada para alguns? Aí, eu pergunto, por que com a educação? Esse argumento de que há 80 mil sem formação universitária também valeria para outras áreas. Por que não poderíamos formar um médico à distância, um engenheiro, um advogado, com mídias interativas? Por que só com o professor? E por que a gente tem que aceitar isso?

Eu queria fazer uma analogia, que aliás foi feita por um colega em uma discussão que participamos. Embora reconheça que todas as analogias apresentem problemas, aí vai: O que os profissionais de outras áreas que não a Pedagogia fariam, num caso desse? O que o Conselho de Biologia, por exemplo, faria se, de repente, a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo decretasse que todos os técnicos formados em nível médio para continuar atuando deveriam ter diploma de curso superior, mas que para formá-los, como isso demoraria muito, seria feito por meio de cursos à distância? E com mídias interativas? Isso seria aceito, assim, sem maiores problemas? Penso que não.

Uma outra questão que merece destaque é a forma como esse processo foi conduzido na Unesp, tanto com relação ao PEC quanto com relação à chamada Pedagogia Cidadã. A professora Arilda diz que, principalmente neste último, vários docentes foram chamados a participar e isso é verdade. Só que essa participação era apenas no sentido de propor ementas para as disciplinas. Tal como no anterior, a proposta em si não poderia ser alterada. Agora, o que me causa espanto, é por que um projeto como esse, com essa amplitude, foi aprovado dessa forma açodada? Por que não encaminhar o projeto às congregações, aos conselhos de curso, aos departamentos de Educação, para que tivessem tempo de estudá-lo? Esse projeto foi aprovado sem ter sido discutido nas unidades. E nós tivemos oportunidade de constatar que o Pedagogia Cidadã era igualzinho ao PEC, a não ser por pequenas diferenças. Se já havíamos recusado o PEC, por uma questão de coerência, deveríamos também recusar este. Perguntamos: há espaço para discutir a natureza da proposta? Não. Então, não vamos participar.

O que mais nos preocupa neste projeto, entre outras coisas, é a questão da metodologia. Na página 26, afirma-se que serão privilegiadas diferentes formas de acesso, Internet, mídias interativas e pelo emprego de materiais impressos auto-institucionais e que a predominância de uma ou de outra modalidade dependerá das possibilidades locais. Isso me preocupa. Que garantias temos de que as possibilidades locais irão permitir que o curso seja presencial? Isso pode levar ao oferecimento de um curso de Pedagogia à distância. E isto oferecido em São Paulo, o estado mais rico da federação. Vejam, não estamos falando de regiões onde não existem professores, escolas e acesso à educação, razões que segundo minha visão justificariam a existência de cursos à distância.

Finalmente, a última questão que gostaria de levantar é relativa à participação ou não nesses projetos. Devemos participar ou não de projetos dessa natureza? Uma vez que eles já foram aprovados, não seria o caso de participar? Muito se falou e se escreveu sobre o momento histórico que a Universidade vive hoje. A necessidade de uma resposta histórica para essa demanda. Neste debate todo, muitas vezes ouvimos de alguns colegas, em diferentes ocasiões, que temos toda a razão nas críticas que fazemos a

esses projetos, que de fato eles são complicados, mas que é preciso participar para impedir que as universidades privadas o façam. Eu queria me contrapor a isso por uma questão ética. De acordo com esse raciocínio, perderemos todas as referências éticas e, daqui a pouco, estaremos justificando qualquer coisa. Então, devo ser corrupto, porque senão outro será? Isso não é argumento. Quem adere ao projeto porque acha que ele é bom, segundo o meu ponto de vista, é mais honesto do que quem diz que faz a crítica, mas acha que tem que participar, porque senão o outro faz. Isso é inaceitável, sobretudo porque, de fato, na essência esses projetos não podem ser modificados.

Uma versão modificada desse argumento é a de que temos que participar porque está em jogo dinheiro público, e muito. Eu me contraponho a isso também e penso que participar de um projeto que criticamos, só porque há dinheiro público envolvido, é corroborar com o mau uso do dinheiro público. Ao invés de sermos partícipes, seremos cúmplices.

Assim, eu defendo que a resposta histórica da universidade é dizer não a este tipo de projeto.

Mas, eu não gostaria que a minha posição fosse interpretada como "birra" ou como "negativista". Não se trata de desesperança, ou de impotência. Pelo contrário, trata-se de superar o desânimo e resgatar a importância da resistência. Essas coisas estão meio fora de moda, mas eu queria resgatá-las. Encerro a minha participação com o pensamento de um filósofo espanhol chamado Fernando Savater, que defende, de forma brilhante, a necessidade do otimismo para as tarefas da Educação. Afirma esse autor: (...) *vejamos: você mesma, amiga professora, e eu, que também sou professor, e qualquer outro docente podemos ser ideológica ou metafisicamente muito pessimistas. Podemos estar convencidos da maldade onipotente ou da triste estupidez do sistema, da diabólica microfísica do poder, da esterilidade a médio ou longo prazo de todo esforço humano e de que "nossas vidas são os rios que vão dar no mar, que é morrer". Enfim: seja o que for, que seja sempre desacorçoador. Como indivíduos e como cidadão, temos perfeito direito de ver tudo da cor característica da maior parte das formigas e de grande número de telefones antigos, ou seja, muito preto. Enquanto educadores, porém, não nos resta outro remédio senão sermos otimistas, infelizmente! É que o ensino pressupõe o otimismo, tal como a natação exige um meio líquido para ser exercitada. Quem não quer se molhar, que abandone a natação; quem sente repugnância diante do otimismo, que deixe o ensino e que não pretenda pensar em que consiste a educação. Pois educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber o que a anima, e que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos ...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, e que nós, homens, podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento. De todas essas crenças otimistas, podemos muito bem descrever privadamente, mas, enquanto pretendemos educar ou entender em que consiste a educação, não há outro remédio senão aceitá-las. Com verdadeiro pessimismo, pode-se escrever contra a educação, mas o otimismo é imprescindível para estudá-la ... e para exercê-la. Os pessimistas podem ser bons domadores, mas não são bons professores (...)*

O debate entre os presentes

Arilda Inês Miranda Ribeiro - A participação tem sido muito pequena. Nós fomos de departamento em departamento na Unesp. Pedi às pessoas que contribuíssem com as ementas; infelizmente não consegui sensibilizá-las. O único departamento que tomou uma atitude foi o de Física. Os outros não quiseram participar, e isso me causa um certo estranhamento. O site foi aberto a todos. Comunicamos aos nossos colegas. Sei e compreendo que muitos não puderam porque têm outros compromissos. Também há

problemas éticos, de relacionamento social. E vocês sabem que a Universidade tem problemas éticos e a gente não mexe nisso porque é um vespeiro horrível. De qualquer forma, eu fico frustrada porque houve a consulta. Esse material está no *site* há 23 dias, para receber ementas, mas só uma colaboração surgiu até o momento.

Rosa Maria Feiteiro Cavalari - Mas não se trata de enviar ementas. Trata-se de discutir o projeto.

Antônio B. B. Batista (aluno de licenciatura em Ciências Sociais) As pessoas se formam e vão passar a transmitir o suposto conhecimento adquirido para a população, que obrigatoriamente o receberá. Nossas crianças vão passar pelas mãos de professores que receberam o título, mas com uma formação sem toda a bagagem que deveria ter. Eu gostaria de saber dos presentes se aceitariam se submeter a uma cirurgia nas mãos de um médico formado numa situação similar a destes professores?

Arilda Inês Miranda Ribeiro - Eu gostaria de lembrar uma coisa a você, se me permite: na realidade, este professor já está fazendo este tipo de trabalho. Ele já está aí. Não significa que nós vamos lhe dar uma formação aligeirada. Esse professor já está aligeirado e aligeirando. De uma certa forma, eu tenho visto e corrigido muitos trabalhos destes professores das séries iniciais e vejo porque muitos problemas acontecem com os alunos nas escolas. Por exemplo, há erros ortográficos crassos, problemas de entendimento de texto. E eles mesmos dizem: "Eu preciso melhorar". Mas como melhorar isso? Eu entendo que estas pessoas precisam ter uma chance, ou nós não vamos dar nenhuma chance a elas? Quando os meus alunos me perguntam se este pessoal vai competir com eles, eu lhes respondo que podem competir na disputa por ser supervisor, diretor etc, mas em termos de cargos efetivos, eles já estão lá. Estes professores já são atuantes, estão em serviço.

Arleta Nóbrega (Departamento de Didática, Unesp/Marília) – Em primeiro lugar, eu gostaria que esse debate não fosse tomado como uma questão pessoal. A Arilda veio aqui, colocou-nos um projeto e as críticas feitas não são pessoais. Eu participei do primeiro PEC (de 1996/97) e a conclusão à qual cheguei é terrível. Fizemos um bom trabalho, levantamos problemas de diferentes naturezas e os levamos à Secretaria da Educação, mas esta não tomou o mínimo conhecimento. Então, o que foi proposto no PEC/Formação Universitária não levou em conta, absolutamente, essa experiência que foi feita pelos professores das universidades públicas. O que me assusta em tudo isso são os números (80 mil, 40 mil, 115 anos...). Em nenhum momento, pensou-se numa formação qualitativa. Eu já li o projeto e não há esta preocupação. Da maneira como está sendo colocada, essa formação só se preocupa com a quantidade. Isso é assustador.

Martha dos Reis (Departamento de Didática, Unesp/Marília) – Para a professora Arilda, eu gostaria de saber quais são as formas de ingresso para este curso do Pedagogia Cidadã? Todos os que estão na rede pública podem fazê-lo ou haverá critérios? Quem está perto da aposentadoria pode fazer também? Para os professores César, Rosa e Segatto, eu gostaria de saber quais outras possibilidades de resistência nós temos, além de estarmos fazendo o debate, de não participar do curso? Há alguma possibilidade de reverter isso em nível de CO, de órgãos colegiados?

Antônio Geraldo Aquiar (Departamento de Didática, Unesp/Marília) – Vou fazer algumas observações. A primeira, a partir da explanação da Rosa, é sobre a lógica anterior, que era a do ensino médio. As pessoas estavam dentro dos parâmetros legais,

que exigiam formação em nível médio. Agora, em sete anos, queremos mudar tudo da água para o vinho. Será que nós temos, mesmo, que engolir este prazo? Eu até admiro as pessoas que estão fazendo projetos e não tenho nenhuma crítica pessoal a elas, pois creio que acreditam no que estão fazendo. Mas acho que a questão não se resume a dar chance a estas pessoas. Não concordo que exista uma escola de exclusão, mas sim um sistema de inclusão perversa. Todos os miseráveis estão incluídos, mas da forma que interessa ao sistema. Será que esta inclusão que queremos é de qualidade ou é a inclusão do mínimo, ou seja, dar-lhes um diploma apenas? Será que nós estamos incluindo estas pessoas num patamar daquilo que defendemos enquanto pesquisadores? Será que esse dinheiro não permitiria ampliar o número de vagas na Universidade? Não sei se, até 2007, temos a obrigação de fazer com que todo esse conjunto seja diplomado. É claro que, sempre, temos que fazer com que as pessoas caminhem o máximo possível. Eu estou saindo da universidade agora, mas a sensação é que a gente sempre começa da estaca zero. Não há continuidade nos projetos. Esse curso de Pedagogia de Marília sempre teve uma inserção positiva na rede estadual e, agora, na municipal. Pode melhorar? Pode e nós temos consciência disso. Temos hoje quase 50 bolsistas no Núcleo de Ensino. Se tivéssemos mais verbas, provavelmente a nossa situação seria melhor. Nós criticamos os professores da Medicina por receberem pelos plantões... será este o nosso plantão?

César Augusto Minto – Sobre a questão da resistência, eu acho que é preciso resistir, sim, a este tipo de projeto, por conta daquilo que tentei mostrar na minha explanação inicial. Isso não está acontecendo por acaso. Isso é uma diretriz de política educacional: a formação aligeirada, à distância, com mídias interativas. Se você utiliza esses projetos enquanto forma de aperfeiçoamento, a ser estudada, tudo bem. Agora, não venda gato por lebre. Ou seja, dizer que isso é um curso de graduação de licenciatura plena... não dá! Eu resisto a isso e com orgulho. Resistir a isso, inclusive, é uma das funções da universidade. Acho que há colegas muito equivocados com essa questão. Crítica também é trabalho. A ampliação de vagas proposta pelo Fórum das Seis caminha no sentido da resistência e de proposição nova, ou seja, ampliar as vagas nos cursos de graduação já existentes. Esta é uma proposta concreta, com prazos e todos os detalhes. Uma outra, que não é tão chamativa do ponto de vista quantitativo, existe na Faculdade de Educação da USP há mais de 10 anos: nós oferecemos cinco vagas para professores da rede pública em cada uma das disciplinas do curso.

Arilda Inês Miranda Ribeiro - É muito complicado fazer o debate nestes termos de asperezas. É muito difícil ouvir de vocês que este trabalho não tem qualidade. Vocês não o conhecem, até porque ele nem mesmo começou. Se não tivesse qualidade, eu não estaria nele, assim como várias pessoas bastante interessantes também. Eu trabalhei no PEC de 1998 também e foi muito bom; viajamos a vários municípios e percebi o quanto ajudamos na formação daqueles professores. Também em 98, houve críticas ferrenhas contra o PEC, assim como agora. Eu penso o seguinte: é necessário fazer a crítica, mas é fundamental colaborar ativamente, colocando a mão na massa, até para que possamos rever algumas coisas.

César Augusto Minto – Colaborar com o quê e com quem? Esta é a questão.

Arilda Inês Miranda Ribeiro - Como eu acabei de dizer, esse trabalho está aberto para receber as propostas nas ementas. Está no *site* para os professores interessados prestarem a sua colaboração. O projeto não está fechado. Eu acho que algumas situações podem ser revertidas e melhoradas. Mas, como a Rosa falou em otimismo, eu reforço que acredito muito neste trabalho. Continuo acreditando. Por mais que esses dois

trabalhos recebam críticas, eles cumprem um papel fundamental, que é “mexer” com os cursos de Pedagogia. Eles trazem a necessidade de repensar os cursos como um todo. Eu sei que há uma luta anterior...

Rosa Maria Feiteiro Cavalari - Mas, nós fomos orientados pela Reitoria para suspender o processo de reestruturação do curso, para aguardar as diretrizes curriculares.

Maria Aparecida Segatto Muranaka – Eu gostaria, Arilda, de dizer o seguinte. Eu também fico assustada quando você diz que precisa de um projeto destes para dar uma sacudidela nos cursos de Pedagogia. Veja, historicamente, a gente sempre lutou para manter esse curso vivo. Lembro-me muito bem das famosas indicações Valmir Chagas, que foram homologadas e depois “desomologadas” pelo ministro da Educação no período militar, que praticamente acabavam com os cursos de Pedagogia. E, mesmo no período militar, com toda a repressão, conseguimos fazer frente a isso e o próprio MEC acabou convocando uma série de reuniões e os educadores conseguiram manter vivo o curso. Em termos internos, na Unesp, há muito tempo nós percebemos que há uma necessidade de alteração, muito antes de aparecerem o PEC/Formação Universitária e o Pedagogia Cidadã. Só que a orientação que tivemos da pró-reitora da gestão anterior foi para esperarmos primeiro a LDB, depois as diretrizes. Diziam que corríamos o risco de fazer a reformulação agora e termos que fazer de novo depois. Então, nós temos um acúmulo de discussão a respeito das alterações necessárias no curso de Pedagogia, mas ficamos um tanto amarrados. E, quanto à resistência, Marta, eu acho que nós fazemos um trabalho de desmistificação de uma série de conceitos que passaram a ter novas significações, uma apropriação indevida de reivindicações antigas da categoria. Eu acho que este é também um trabalho de resistência. Quando se disse aqui que não se trata de um projeto de educação continuada, por exemplo, é porque ele faz um desmonte do próprio termo. Intencionalmente, faz-se uma confusão entre formação continuada e formação inicial.

Arilda Inês Miranda Ribeiro - Eu também sou docente do curso de Pedagogia. Vejam, este curso (Pedagogia Cidadã) é temporário e vai acabar após o prazo estabelecido. Nosso curso de Pedagogia vai continuar. Creio que devemos reformulá-lo.

Rosa Maria Feiteiro Cavalari - Veja, Arilda, eu acho que é ingenuidade achar que esses cursos são temporários. Um curso experimental, para merecer esse nome, não pode atender 80 mil pessoas ao mesmo tempo.

Arilda Inês Miranda Ribeiro - Rosa, não vai atingir 80 mil.

Rosa Maria Feiteiro Cavalari - Não vai só se não tiver demanda. Mas isso nem importa muito. Quando você diz que estamos sendo chamados a discutir, eu topo isso. Desde que se suspenda a aprovação disso no CO... o que também é complicado, porque já foi votado. Então, o que eu quero dizer é que não há a intenção real de discutir, mas sim de nos solicitar contribuições. Eu gostaria de abordar o seguinte: quando a gente faz comparações entre os dois projetos (o PEC/Formação Universitária e o Pedagogia Cidadã), vemos que o segundo é muito melhor que o primeiro sob vários aspectos. Inclusive de uma forma perversa, porque se apropria de um referencial que sempre foi utilizado num outro contexto e que está servindo para legitimar algumas coisas aqui. Alguém está doido nesta história, porque os autores que a gente sempre usou para justificar algumas coisas também são utilizados no Pedagogia Cidadã. Nós percebemos que isso vem de gente que entende de educação, mas que, segundo a minha visão, está equivocada. Há muitas imprecisões no projeto. Por exemplo, sobre o processo seletivo, diz-se que estes professores deverão se submeter a ele da forma que vier a ser estabelecida pela Unesp. Ora, isso já deveria estar definido, pois é extremamente

importante. Este é um dos pontos que criticamos no PEC/Formação Universitária, pois é uma forma extremamente autoritária, que parte do princípio de que os professores que estão na rede são incapazes de prestar o vestibular e ser aprovados. Mas, se eles não têm condições de se submeter a um processo seletivo, trata-se de prepará-los, ou a gente acha que eles não precisam daqueles conhecimentos que são cobrados no vestibular? Se a gente acha que só a prática justifica a formação, se a prática é soberana, então vamos dar o diploma a eles e pronto. Seria mais honesto do que dar um curso assim, difundindo que vamos formá-los.

César Augusto Minto – Ou muda-se a lei...

Rosa Maria Feiteiro Cavalari - Exato. Na verdade, joga-se para a Universidade um problema que é da Secretaria da Educação e das prefeituras. O nosso problema, na Universidade, é a formação.

Entrevistas

“É preciso opor uma pedagogia socialista à pedagogia do capital”

*Com Helena Costa Lopes Freitas **

A professora Helena Costa Lopes Freitas, da Unicamp, avalia que a situação atual do magistério no país é de quase “pós-guerra, de construção, destruição e reconstrução constantes das propostas educacionais nas nossas escolas”. Questionada sobre os motivos da Unicamp não ter integrado o PEC/Formação Universitária, ela lembra que houve, desde o início das discussões, a tentativa de ampliar o prazo de formação e alterar significativamente o conteúdo e a forma do projeto. “Tínhamos e temos a clareza de que as universidades paulistas estavam diante de um desafio enorme perante os professores de nosso estado, mas não podíamos simplesmente aceitar as imposições autoritárias da senhora Rose Neubauer, secretária estadual de Educação, que viu no Programa a possibilidade de colocar a sua gestão acima dos interesses da formação e da educação no estado de São Paulo”, diz. Na entrevista a seguir, Helena denuncia que há uma “clara intenção de tornar a formação de professores acessível à distância, mesmo para os estudantes que terminam o ensino médio, e não apenas para os professores em exercício”.

Adunesp - Qual é a atual situação da formação dos professores no Brasil?

Helena Costa Lopes Freitas - Nós temos, atualmente, um quadro trágico em relação à situação da formação de professores em nosso país. Durante muitos anos, a formação de professores, principalmente para atuar nas séries iniciais e na educação infantil, ficou restrita ao nível médio, modalidade Normal. Apesar da luta intensa de várias entidades pela profissionalização do magistério e pela elevação de sua formação em nível superior, nas universidades, a exemplo dos países mais avançados, a manutenção, na LDB, da modalidade Normal de nível médio, como exigência mínima permitida para formação dos professores para esses níveis de ensino, deixa claro que a nomenclatura Normal Superior nada mais é do que o normal de nível médio realizado em instituições de ensino superior. Muito pouco, portanto, tem se avançado para situar a formação dos profissionais da educação que atuarão com crianças de 0 a 10 anos nos patamares mais elevados do ensino superior, nas universidades.

Adunesp - Qual é a sua leitura sobre o parágrafo 4º., inciso IV, do artigo 87 da LDB, que diz: “Até o final da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”?

Helena - Este dispositivo tem gerado muita polêmica na área educacional. Há quem interprete que os professores em exercício terão seus direitos garantidos de permanência

na profissão/cargo, mesmo que não tenham, até o final da década, realizado seus estudos superiores. É dúbia, portanto, a afirmação de que somente serão admitidos professores “formados por treinamento em serviço”, uma vez que não poderão ser *admitidos* na carreira os professores sem a titulação. Se um professor ainda não é da carreira e não está em exercício, como poderá ser formado por treinamento “em serviço”? Apesar desta dubiedade, tenho preferido afirmar que é importante que os professores em exercício possam aprimorar-se em sua formação, acessando os estudos superiores, tendo como meta principal a melhoria das condições de formação humana de nossas crianças e jovens. Não dá para pensar apenas em direitos adquiridos ou garantidos, embora nas condições atuais a manutenção do emprego e do trabalho seja uma bandeira a ser veementemente defendida. Penso que o termo “admitidos” (e não mantidos) garante a permanência dos professores nas condições atuais. Reafirmando, não há obrigatoriedade, do ponto de vista legal, de formação em curso superior até 2007. Por outro lado, esta formação será sempre em serviço, pois o professor não se demite ou se afasta para realizar curso superior, portanto, ela é sempre em serviço. A palavra que diferencia a concepção que temos, da concepção oficial, no artigo em questão, é “treinamento” e não “em serviço”. Devemos defender uma formação integral, plena, e não apenas treinamento em serviço para lidar com os problemas imediatos da sala de aula e da escola. O que parece que irá acontecer é que os professores que não tenham recebido qualquer formação superior permanecerão na carreira em extinção, sem possibilidade de ascensão e/ou outros benefícios que poderão ser criados pelas novas políticas para os professores com formação. Não podemos ignorar a ênfase que vem sendo dada na avaliação de docentes e na “pedagogia das competências”, vinculada à avaliação do SAEB, ENEM, entre outras.

Adunesp - Quem nunca esteve na rede antes só entraria nela se for formado em curso de nível superior?

Helena - Pelo espírito da lei, é este o nosso entendimento. Mas tenho sérias dúvidas se haverá, nesse prazo, professores formados que queiram ingressar na carreira do magistério, considerando os baixos salários e as péssimas condições de trabalho que ainda encontramos em grande parte das escolas em nosso país. A pesquisa “Retratos da Escola 1 e 2”, realizada pela CNTE, mostra esta situação atual de nossas escolas com muita clareza. Assim, há uma grande distância entre o previsto e as possibilidades de sua realização.

Adunesp - Ultimamente, novos modelos de formação de professores (como o PEC/Formação Universitária) têm ganho espaço nas políticas educacionais e na universidade. Na sua opinião, qual é o referencial teórico que sustenta essas propostas? Elas atendem ao padrão de qualidade, reivindicação histórica dos movimentos dos educadores?

Helena - Conheço experiências bastante significativas de formação de professores em exercício, realizadas por várias universidades brasileiras, em vários estados. Quando analisamos a situação atual do magistério em nosso país, notamos que vivemos uma situação quase de um pós-guerra, de construção, destruição e reconstrução constantes das propostas educacionais nas nossas escolas. É preciso ter clareza de que não formaremos aproximadamente 60% dos professores em nível superior mantendo as condições atuais de recursos, vagas e professores em nossas universidades públicas. É preciso um grande esforço do poder público federal e dos estados para equacionar esta situação para além da perspectiva de mera diplomação dos professores. E este esforço, infelizmente, não tem sido desenvolvido. Por vários estados, os professores têm sido levados a despender esforços e recursos financeiros para poder frequentar cursos superiores de baixa qualidade, em instituições privadas montadas exclusivamente com

essa finalidade, muitas vezes com recursos públicos do Fundef, representando uma mera diplomação.

Adunesp - Qual é a sua avaliação sobre o processo de implantação do PEC/Formação Universitária nas universidades estaduais paulistas? Por que a Unicamp saiu desse projeto?

Helena - A Unicamp, através de sua Faculdade de Educação, batalhou desde o início das discussões para a ampliação do prazo de formação e por alterações significativas no conteúdo e na forma do projeto do PEC. Tínhamos e temos a clareza de que as universidades paulistas estavam diante de um desafio enorme perante os professores de nosso estado. Mas não podíamos simplesmente aceitar as imposições autoritárias da senhora Rose Neubauer, secretária estadual de Educação, que viu no Programa a possibilidade de colocar a sua gestão acima dos interesses da formação e da educação no estado de São Paulo. Todos sabemos que não dá para formar professores em 16, 20 ou 30 meses. É preciso um projeto a médio e longo prazo para dar conta da formação continuada desses professores. Infelizmente, não foi esse o entendimento da Secretaria e nem mesmo das universidades que permaneceram no projeto. A grande probabilidade, caso as eleições deste ano não consigam mudar o quadro político no estado, é que a diplomação desses professores ocorra sem traumas e também sem qualquer política de formação continuada para estes e para os novos professores.

Adunesp - Você conhece a proposta “Pedagogia Cidadã” da Unesp? Considera que ela atende à formação de qualidade?

Helena - Há sempre uma grande diferença entre o proposto e o realizado. Conheço a proposta inicial e sei da polêmica em relação ao termo Pedagogia e também Pedagogia Cidadã. Do meu ponto de vista, este não é o problema principal. Se um curso à distância tem o mesmo conteúdo dos cursos de Pedagogia regulares da instituição (aliás, esta é uma exigência posta pela legislação de Educação à Distância), não há porquê não oferecer o diploma de pedagogo a estes professores. O problema principal é que a qualidade é dada também e, principalmente, pelas condições de formação. Dificilmente, um programa como este – massivo – que espera receber entre quatro a cinco mil professores em cada “entrada”, em um total de 70 a 80 mil professores, terá êxito. Não se faz educação de qualidade com poucos recursos financeiros e não se formam professores em exercício na pesquisa, na investigação e em profundidade teórica, sem investir em condições de formação que os coloquem em condições de igualdade com os demais alunos de graduação.

Adunesp - Você acha que existe um risco dessas chamadas experiências pontuais se transformarem em políticas permanentes de formação de professores?

Helena - Acho que sim, e manifestei esta preocupação no debate em Águas de Lindóia. Há uma clara intenção de tornar a formação de professores acessível à distância, mesmo para os estudantes que terminam o ensino médio, e não apenas para os professores em exercício. Mas o risco maior, manifesto nestas propostas, é o de delegar aos sistemas de ensino – e não às universidades e instituições de ensino superior – a responsabilidade por formar professores. É isto que vimos no PEC/Formação Universitária, a proposta elaborada por uma equipe da SEE e desenvolvida pelas universidades.

Adunesp - Do seu ponto de vista, é lícito destinar recursos públicos provenientes de prefeituras e secretarias de Estado para pagamento de serviços de docentes da universidade pública, contratados em regime de dedicação exclusiva exatamente para esse fim? O cidadão não estaria pagando duas vezes por um serviço ao qual tem direito?

Helena - Esta é uma questão delicada e eu perguntaria qual é a diferença entre receber complementação da iniciativa privada, sendo professor de universidade pública, pago por dedicação exclusiva, e receber recursos públicos, do Estado, por um trabalho que certamente extrapola em muito a carga horária e as tarefas pelas quais somos contratados nas universidades? Tivéssemos outros governos e, certamente, as propostas seriam outras e, provavelmente, não estaríamos presos a estes dilemas de consciência.

Adunesp - **Na sua opinião, quais são as conseqüências dessas experiências para a expansão de vagas nas universidades públicas?**

Helena - Esta é uma questão prática. A cada ano, mais e mais estudantes se inscrevem em cursos de licenciaturas, talvez por vislumbrarem uma das poucas profissões que têm emprego garantido – o professor. Teríamos que ampliar em muito nossas vagas para dar conta destes novos estudantes que egressam do ensino médio – e para receber professores em exercício – seja para formação inicial superior, seja para formação continuada. No estado de São Paulo, este quadro é gravíssimo, pois temos apenas quatro universidades públicas com licenciaturas e uma demanda altíssima. Seria bom fazermos as contas para ver quantas vagas teríamos que abrir para cobrir as necessidades das escolas públicas até o nível médio. Vamos nos dar conta de que deveríamos ter mais 10 ou 12 universidades do porte das atuais. O problema fica, então, em relação aos recursos financeiros para a ampliação de vagas. Como não há políticas atuais que reforcem a construção de novas escolas ou a ampliação de novas vagas, sabemos que apenas com a alteração do quadro político – não apenas no estado de São Paulo, mas em todo o país – termos alguma perspectiva de defesa do ensino público em todos os níveis. Somente um governo avançado, progressista, terá condições de ganhar nossos corações e mentes para este enorme desafio e enfrentar as adversidades em relação às políticas de financiamento da educação.

Adunesp - **Você defende alguma proposta alternativa para a formação destes professores?**

Helena - Quero deixar uma mensagem aos colegas da Adunesp ao responder esta pergunta. Não acredito muito em propostas alternativas. Penso que, ao realizarmos a crítica da educação atual, criamos a necessidade de colocarmos propostas em oposição ao que está posto pelas concepções que vigoram em determinado momento histórico. Assim, mesmo nossos cursos regulares padecem de problemas crônicos que não temos conseguido resolver. Sem querer simplificar, mas apenas para efeito didático, penso que nossa luta atual se inscreve em dois níveis. No nível político, apontando a necessidade de nos organizarmos em nossas entidades – sindicais, acadêmicas, científicas, partidos, enfim... – para pôr um fim nesta sociedade excludente marcada pelas relações capitalistas e pela globalização. E, no nível acadêmico, retomando nossas concepções históricas de formação do educador, abandonadas pelas políticas atuais e pelas novas concepções que vigoram não só no pensamento oficial, mas em grande parte dos educadores. É preciso que oponhamos uma pedagogia do trabalho, uma pedagogia socialista, à pedagogia das competências – a pedagogia do capital.

** Helena Costa Lopes Freitas é professora da Faculdade de Educação da Unicamp, da área de Prática de Ensino e Trabalho-Educação. Ex-presidente da ANFOPE, gestões 96-98 e 98-2000. Esteve na equipe de coordenação do PEC-Unicamp até junho 2000, quando a Universidade retirou-se do programa.*

“A LDB foi lida de acordo com os interesses do Ministério da Educação e das entidades privadas”

*Com Lisete Arelaro **

A professora Lisete Arelaro, atualmente secretária da Educação no município de Diadema e docente na USP há mais de 20 anos, considera um equívoco irreparável a extinção do Cefam, até então responsável pela formação do magistério em nível médio no Estado de São Paulo. “Ele é extinto no momento em que a secretária Rose Neubauer propõe uma formação sumária, ridícula do ponto de vista pedagógico, de um ano e cinco meses, o que está sendo chamado de licenciatura plena de professores para a educação básica”, critica. “Entre um e outro, definitivamente eu fico com o Cefam.” Na entrevista que se segue, Lisete avalia o processo de implantação do PEC/Formação Universitária na USP e questiona: “Porque para o outro aluno, que não é da rede, nós defendemos um currículo com determinadas disciplinas, com um determinado número de horas de formação e, depois, para quem está na prática, propomos uma coisa completamente diferente?”

Adunesp - Qual é a situação da formação de professores no Brasil atualmente?

Lisete Arelaro - A situação é bastante complexa. Primeiro, porque os cursos universitários, de uma maneira geral, estão sofrendo um processo de despolitização. Isso quer dizer o seguinte: a questão dos conhecimentos básicos, que permitem compreender melhor a conjuntura na qual as experiências educacionais e a história educacional acontecem, vem sendo minimizada no Brasil. Hoje, no caso da formação de professores, há uma ênfase mais no caráter metodológico prático (de como dar aula) do que realmente garantir uma sólida formação teórica, que permita aos professores poderem decidir com uma certa segurança sobre qual linha de trabalho seria melhor para os seus alunos e para os conteúdos que estão sendo trabalhados. De outro lado, há o processo de privatização: aqui em São Paulo, teríamos que enfrentar isso de uma maneira mais atenta do que estamos fazendo. Nós, professores de escola pública, colocamos isso por baixo de um tapete que não existe. Atualmente, São Paulo tem 82% do número de vagas do ensino superior na área privada, o que é mais do que a média nacional. Não estamos simplesmente discutindo um processo normal de privatização; há um claro incentivo governamental para uma privatização a qualquer custo, de qualquer maneira, portanto, sem um mínimo de preocupação com a formação de professores. É mais um processo de titulação do que propriamente de formação. Há muitas pesquisas, feitas sob encomenda, dizendo que o problema do ensino é a má formação dos professores. Puro cinismo, porque os que dizem isso são, justamente, os que incentivam essa má formação.

Adunesp - Qual é a sua leitura sobre o parágrafo 4º., inciso IV, do artigo 87 da LDB, que diz que “até o final da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”?

Lisete – Para mim, esta é uma entre 15 contradições legais, pelo menos, que a LDB apresenta. Em 1997, nós (professores e entidades) fizemos uma consulta ao Conselho Nacional de Educação, na época em que a Câmara de Educação Básica era presidida por Carlos Roberto Jamil Cury, professor titular da UFMG e também bastante conhecido pelos educadores. Cury deixou claro que esta é uma questão complicada e que são flagrantes as contradições entre as disposições transitórias (escritas pelo grupo do Ministério da Educação, sem discussão com o Fórum Nacional de Entidades ou a qualquer outro

grupo) e o corpo da lei. É importante lembrar que o deputado José Jorge, na época presidente do PFL e hoje ministro das Minas e Energia, foi o único que obteve o texto final da LDB, já alterado pelo MEC. Ele o guardou na sua gavetinha, viajou para os EUA e voltou 10 dias depois, já com o parecer pronto para votação. Essa pressa trouxe os problemas que estamos vendo hoje. Há vários artigos e itens do artigo 87 que contradizem o corpo da lei e até mesmo a Constituição Federal. Parece-me que existe uma jurisprudência dizendo que, quando há este tipo de contradição, vale o corpo da lei.

Adunesp – Quais são estas contradições?

Lisete - No corpo da lei, quando o título 6º trata dos profissionais da educação, não há dubiedade; ele diz textualmente: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade normal”. Portanto, qualquer cidadão que ingressar na justiça ganha a ação. O que me causa uma profunda irritação é ver que, em relação aos profissionais da educação, a LDB só foi lida em seu artigo 87, porque isso é de interesse direto do Ministério da Educação e, obviamente, das entidades privadas. Essa pressa é incompreensível para mim. Formar um novo cidadão leva 15, 18, 20 anos. Mas aqui se pretende mudar, em sete anos, todo um corpo docente e sua forma de pensar. Para isso, só há uma via: desqualificando a sua formação. Querem criar estatísticas que mostrem que o Brasil ingressou no grupo dos chamados países desenvolvidos, cujo percentual de professores titulados é alto. Inclusive, dizer-se no estado de São Paulo que um professor é titulado em ensino superior não significa nada, nem que ele tenha competência para dar aula. É preciso ir mais devagar, porque temos bons professores de nível médio.

Adunesp – É o caso do Cefam?

Lisete – Sim. O Cefam é uma experiência de São Paulo que está sendo deliberadamente terminada na gestão Covas/Alckmin. E isso é muito contraditório, pois ele foi criado na época em que a atual secretária da Educação, Rose Neubauer, dirigia a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação. O Cefam foi criado e incentivado por ela... e agora é extinto por ela. Este é um equívoco irreversível. Os poucos estudos avaliativos do Cefam mostravam que se tratava de uma boa opção de formação de professores. E ele é extinto no momento em que a secretária propõe uma formação sumária, ridícula do ponto de vista pedagógico, de um ano e cinco meses, o que está sendo chamado de licenciatura plena de professores para a educação básica. Entre um e outro, definitivamente eu fico com o Cefam.

Adunesp – Qual deveria ser a prioridade do governo neste momento em relação à educação?

Lisete - Formação leva tempo. Somos um país que tem milhões de analfabetos. Talvez, formá-los fosse uma prioridade governamental necessária. A questão histórica de enfrentarmos o analfabetismo como um direito de cidadania não se consubstanciou e, hoje, não é sequer tarefa nem dos cursos de pedagogia, nem prioridade do governo, seja estadual ou nacional. A questão da alfabetização de jovens e adultos virou de novo uma responsabilidade mais das áreas sociais, do tipo ‘adote um analfabeto’, a partir da benevolência do cidadão brasileiro, do que uma política de Estado que enfrentasse essa situação como uma condição de inserção destes trabalhadores e destes cidadãos na sociedade dita de conhecimento.

Adunesp – Voltando ao artigo 87 da LDB, quanto à expressão “formados por treinamento em serviço”...

Lisete – A formação em serviço é uma segunda questão. Ela tanto está em execução que o tal PEC/Formação Universitária é uma tradução disso. Aqui tem uma confusão. De repente, a prática do professor, ao invés de ser um estímulo e uma razão para que ele a discutisse à luz da teoria, foi traduzida sumariamente na possibilidade de ele fazer um cursinho de menor tempo. Que é bom que o professor tenha nível superior, se isso significa uma melhor qualificação da sua formação teórica e prática, não resta dúvida. Eu passei pelo ensino superior e achei muito bom; sou uma outra pessoa depois disso. E eu defendo a oportunidade das pessoas passarem por uma universidade, mas desde que isso ocorra no sentido de modificação da prática e da concepção teórica dos professores. Muitas vezes, esse professor desconhece quais são os paradigmas com que trabalha, por falta de formação teórica. Discutir treinamento em serviço é algo muito contraditório, principalmente quando se olha o Brasil como um todo. A maioria dos cursos de titulação de professores, que já têm um número de anos em prática docente, tem seguido uma linha só: falam da prática do professor, mas a ênfase continua nas metodologias, fragilizando o número de horas aulas destinado a disciplinas básicas, como psicologia, história, filosofia, fundamentos da educação etc. Essas matérias são consideradas, cada vez mais, como não básicas, mas sim de eventual opção, acessórias na formação do nosso professor.

Adunesp – Experiências como o PEC/Formação Universitária, nas universidades paulistas, caminham nesse sentido?

Lisete – Este PEC é destinado especificamente a professores efetivos da rede pública estadual de São Paulo. Efetivamente, é muito difícil, com a concorrência que há de todas as faculdades privadas, que vendem diploma (há exceções, é claro), exigir que estes professores não se matriculassem nestes cursos. Nós temos aqui, em Diadema, bons professores que estão fazendo o curso, porque estão meio desesperados. Eles me contam que a maior parte do curso é via Internet, contrariando toda a nossa tradição. Eu não quero ficar no passado, mas é difícil traduzir tudo num e-mail (as dúvidas, os questionamentos). A pós-graduação (o quarto grau), por exemplo, permite um uso mais intensivo da Internet e estes outros meios. Mas a reivindicação destes professores é que tenha um pouco o nosso espírito latino, a presença, o gesto... Só a grande conferência, que é boa, não soluciona o desafio de uma nova formação.

Adunesp - Na sua opinião, estes cursos atendem ao padrão de qualidade, reivindicação histórica dos movimentos dos educadores?

Lisete – Não. Esses cursos não traduzem o padrão de qualidade, da forma reivindicada pelos professores. Na Faculdade de Educação da USP, nós apresentamos variadas alternativas à secretária que, aliás, é nossa colega. Ela é professora da casa há uns 15 anos, apesar de ter dado poucas aulas em toda sua vida. E é complicado quando as pessoas discutem e fazem avaliações sem ter uma experiência concreta sobre o assunto.

Adunesp – Quais alternativas foram apresentadas à secretária?

Lisete – Nós lhe dissemos: ‘veja, nesse prazo, nem Jesus Cristo seria capaz de formar ninguém’. O problema é que este era o prazo (um ano e cinco meses) para terminar o governo do PSDB. Quero deixar claro, portanto, que nunca houve concordância pedagógica e educacional com o que está sendo feito. Há uma contingência, apenas isso. Por outro lado, eu esperava uma atitude um pouco mais agressiva por parte da Apeoesp na cobrança de uma outra qualidade, embora eu saiba que esta é uma situação delicada, pois os professores querem e têm o direito de se titular. Não dá para criticá-los por quererem aproveitar a oportunidade de fazer um curso na USP sem passar pelo vestibular

atual. Eu acho que a USP também teria que pensar nestas pessoas de outro jeito. Eu defendo, sim, que é tarefa da universidade ter cursos com clientela dirigida; especificamente as redes públicas, para mim, são tarefa nossa. Portanto, a universidade teria que organizar turmas que pudessem ter uma titulação diferenciada, sem passar pelo sistema de vestibular.

Adunesp - Mas que tipo de curso? Normal? De quatro anos?

Lisete - Não precisaria nem ser de quatro anos. Espremendo um pouco, considerando a prática aqui e ali, as dinâmicas, seria possível um curso de três anos, mas um curso completo, com qualificação, atendendo às necessidades dos alunos. Não sou contra as novas tecnologias, mas entendo que elas devem ser complementares à formação, e não uma metodologia de formação.

Adunesp - E essa proposta foi apresentada à secretária?

Lisete - Sim. E também nos departamentos e à diretoria da USP. Mas nós tivemos uma situação muito extravagante na USP: o convênio foi feito antes que a Faculdade de Educação tivesse definido isso na sua congregação. Foi assinado por cima, pelos três reitores, numa negociação, na minha opinião político partidária. A proposta inicial era de dois anos, mas como o tempo foi passando com as discussões, foi encolhendo o curso, porque a data final está definida até 31 de dezembro. O PSDB quer terminar o seu governo dizendo: 'todos os professores efetivos de SP têm nível superior'. Enfim... a experiência está aí e é importante acompanhá-la. Aqui, em Diadema, estamos fazendo uma proposta alternativa de curso de três anos para titulação, que está sendo discutida não só na USP, mas em outras instituições da região, como a Fundação Santo André. Estamos pensando em 200 ou 250 vagas.

Adunesp - Você conhece o projeto Pedagogia Cidadã, da Unesp?

Lisete - Eu participei de uma discussão com um dos responsáveis, recebi o material sobre o projeto, mas ainda não o avalei. Percebi que é polêmico também. Parece que estão incorporando aos críticas feitas ao PEC/Formação Universitária. Pode até ser uma idéia interessante. Mas eu estaria muito mais preocupada em facilitar o acesso desses professores nos cursos existentes das universidades públicas, do que simplesmente inventar uma outra fórmula. Eu perguntaria: porque para o outro aluno, que não é da rede, nós defendemos um currículo com determinadas disciplinas, com um determinado número de horas de formação e, depois, para quem está na prática, propomos uma coisa completamente diferente? O fato de ele estar na prática não significa que teve a condição de ler no seu cotidiano as experiências do mundo, ou ter feito reflexões teóricas sobre isso. O tipo de dúvida que ele tem, até divergências em relação à teoria, são qualitativamente superiores, o que exigiria mais leitura, mas discussão.

Adunesp – Como você vê a posição da Unicamp, que não integrou o PEC/Formação Universitária?

Lisete - Eu acho que a USP e Unesp o fazem não necessariamente por convicção, mas para amanhã ou depois não serem acusadas de ficar de fora de um projeto que até pagou melhor os professores. Eu sei que é desagradável dizer isso, mas parte dos professores topou para ter uma complementação salarial. Parte dos professores era do Cefam (do ensino médio, que foram convidados), parte são nossos alunos de pós-graduação. Então, eu diria que aumentaram as possibilidades de trabalho, e quando isso acontece é difícil os professores dizerem não.

Adunesp – Corremos o risco dessas experiências se tornarem regulares?

Lisete - Infelizmente, nestes últimos seis anos de governo FHC, já vimos coisas que eu jamais imaginaria. A cautela é necessária. É cada vez mais forte no Brasil a tese americana de rapidez na formação, que pode ser vista, inclusive, na política dos nossos principais órgãos financiadores, como a Capes e o CNPq. A nossa história de formação está mais dentro dos padrões europeus. Principalmente quem não estuda muito história da educação se entusiasma com experiências nem sempre bem sucedidas. Se as pessoas prestassem atenção no que os EUA fazem, veriam que muitas coisas nós fazemos melhor. O nosso ensino médio, por exemplo, é possível que seja melhor. Eu diria que nós temos um movimento vivo, desde 1980, que discute de forma permanente a formação de professores. Portanto, já temos condições de definir o nosso futuro com segurança científica, tecnológica e pedagógica. E isso, certamente, não vai no caminho do que está sendo feito. Há uma tese, por exemplo, de que curso de quatro anos de nível superior seja perda de tempo. A maioria dos cursos privados na área de humanas não dura quatro anos, com honrosas exceções.

Adunesp – **Quais são as conseqüências dessas experiências, como o PEC/Formação Universitária, para expansão de vagas nas universidades estaduais paulistas?**

Lisete - Eu acho que temos duas realidades. De um lado, temos que aumentar as vagas nas universidades públicas. A USP tem sete mil vagas (nós crescemos 300 vagas) para 145 mil candidatos, jovens que teriam todas as condições de estar lá. Isso tem que nos assustar e temos que pensar em formas de ampliação e atendimento. O que é assustador é que o estado de São Paulo tem o menor atendimento público, inclusive de vagas federais. Por outro lado, temos que lutar para aumentar o número de universidades públicas. Nesse sentido, vale a pena lembrar que a Universidade do ABC chegou a ser aprovada, durante o governo Covas, mas nunca foi viabilizada.

** Lisete Arelaro é professora da Faculdade de Educação da USP. Seu trabalho, prioritariamente, tem se concentrado na área de políticas públicas de educação. Atualmente, é titular da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer em Diadema.*

“A Universidade tem responsabilidade de contribuir na formação destas professoras”

*Com Clodoaldo Meneguello Cardoso **

Para o professor Clodoaldo Meneguello Cardoso, do campus de Bauru, o PEC/Formação Universitária, do qual participa como orientador de uma turma, atende a uma situação de excepcionalidade. Mas ele não concorda que a questão deva ser colocada apenas como exigência da LDB. “Penso que há um problema maior, que é histórico. São sete mil professores que estão educando 250 mil crianças. Elas têm, em média, 10 a 15 anos de magistério e estão longe dos estudos e da leitura há muito tempo.” Clodoaldo não acha que o curso seja o ideal, mas defende que “era preciso fazer alguma coisa”. Na entrevista a seguir, o professor descreve seu trabalho e expõe os pontos positivos e negativos que vê no programa:

Adunesp - **Como é o seu trabalho no PEC/Formação Universitária?**

Clodoaldo Meneguello Cardoso - Cada classe tem um professor da Universidade como orientador. Sou orientador de uma classe em Matão, com 38 professoras da cidade e região. Lá, há mais duas classes, que funcionam no prédio do CEFAM. O pólo de Bauru

atinge 16 cidades e 570 professoras. O curso teve início na metade de 2001 e está programado para terminar em dezembro 2002. O trabalho do orientador consiste num contato mensal com a classe, pessoalmente, e num contato semanal com o professor tutor da turma, que semanalmente relata o andamento do trabalho. Minha orientação está direcionada para o trabalho pessoal de estudo e reflexão, de leitura e redação. O tempo é muito pouco para poder resolver todas as questões de conteúdo diretamente com eles. Estou priorizando a orientação metodológica. Desde janeiro, já estamos discutindo o trabalho de conclusão de curso, que as alunas-professoras terão que apresentar. Os professores da Universidade também ministram semanalmente videoconferências. Tive a oportunidade de participar de duas delas.

Adunesp - Neste contato ao vivo, que você mantém com os alunos mensalmente, o que acontece?

Clodoaldo - O próprio orientador estabelece o tempo necessário para a atividade que irá desenvolver com as alunas, que podem ser uma aula ao vivo, atendimento em grupo ou individual etc. Em janeiro, estive com a classe durante 16 horas.

Adunesp - Há aulas todos os dias?

Clodoaldo - Elas têm 28 horas de atividades em sala de aula, de segunda a sábado, com o professor tutor. Deste total, quatro a oito são ocupadas por videoconferências. Há, ainda, os professores chamados assistentes, que ficam nos pólos, tirando dúvidas, *on line*, sobre questões ligadas aos textos.

Adunesp - Do que tratam as videoconferências que você fez?

Clodoaldo - Fiz uma sobre *Ética e Política no trabalho do professor*, e outra sobre *Escola e Sociedade*, cada uma com duração de quatro horas, ao vivo. Elas foram geradas no estúdio, aqui no campus de Bauru, e os alunos receberam a imagem em televisão grande. É preciso ressaltar que nós, professores, também estamos aprendendo. É tudo novo. Você tem vários recursos técnicos que podem ser utilizados durante a aula: computador, videocassete, som, câmara para projeção de imagens e de transparências e até uma pequena lousa. Há a possibilidade de interação, que depende muito do conferencista. Funciona assim: durante a aula, aparece no monitor que a sala de Guaratinguetá, por exemplo, está pedindo a palavra. Então, basta clicar e você liga a câmara instalada na classe de recepção. Aí, então, você interage com as alunas.

Adunesp - Como você avalia a participação das alunas na videoconferência?

Clodoaldo - Procurei estimulá-las a participar. Eu fazia exposições de, no máximo, 10 a 15 minutos de fala e abria o debate. No começo, elas estavam um pouco tímidas, mas aos poucos foram se soltando. Penso que, no decorrer do curso, a participação da classe nas videoconferências vai aumentar cada vez mais. Há até a possibilidade de diálogo entre as alunas de outras classes, como se fosse um debate. Nós, que demos videoconferências, fizemos uma avaliação crítica sobre elas. O balanço é positivo, mas creio que temos muito a aprender ainda.

Adunesp - Como é o processo de preparo destas videoconferências, considerando que o professor não conhece o seu público?

Clodoaldo - Durante as reuniões com a equipe coordenadora, procurei me informar sobre o perfil dos alunos. Como sou orientador, tenho um conhecimento maior do público, das suas dificuldades etc. Procurei fazer a videoconferência da forma mais leve possível e menos cansativa. Antes disso, participei de uma capacitação técnica em São Paulo. Tive também apoio de aluno aqui do campus de Bauru para aprender sobre *softwares* específicos, tratamento de imagens etc. Tudo isso para facilitar a transmissão do

conteúdo, das idéias que pretendia passar a eles. As classes fizeram uma avaliação, via *e-mails* e através dos relatórios dos tutores. A recepção foi boa. Penso que o preparo técnico contou muito para isso. Esses recursos adicionais são importantes, pois ajudam a diminuir o impacto da distância.

Adunesp - Há avaliações conjuntas entre os professores do campus que estão participando do PEC?

Clodoaldo - Sim. Já fizemos uma avaliação crítica no final de 2001. Há vários aspectos que podem ser aperfeiçoados neste tipo de curso. Veja bem, para mim, este é um curso em caráter excepcional. Há uma situação de excepcionalidade, que é a necessidade de atender sete mil professores, que estão em condições diferentes dos nossos alunos de graduação. Muitas das alunas do PEC são casadas, com experiência de 10 a 15 anos de magistério e longe dos estudos e da leitura há muito tempo. Era preciso fazer alguma coisa. É neste contexto que precisamos ver o PEC/Formação Universitária. Muitas professoras viajam todos os dias para estudar. A mudança nelas está sendo muito grande, mesmo no plano existencial. O que para nós pode ser considerado pouco, para elas é bastante significativo. São professoras que deveriam estar em um processo de formação contínua, serem leitoras permanentes... mas não é assim que acontece. Talvez, fique isso de bom: o hábito do estudo, porque a educação continuada é um processo de autonomia de leitura. Um dos grandes objetivos do curso é este.

Adunesp - Do seu ponto de vista, esse é o principal ponto positivo do programa?

Clodoaldo - Sim. Conheço várias críticas a este programa e concordo com algumas delas. Mas penso que ele deva ser analisado dentro do contexto histórico e social em que ocorre. Penso que o mais importante é poder estimular nestas alunas-professoras uma reflexão sistemática sobre sua prática. É o que falta. E não se pode refletir sobre a prática sem teoria.

Adunesp - Quais são as suas principais críticas ao programa? O que você mudaria nele?

Clodoaldo - Defendo algumas mudanças. Por exemplo, o tempo do programa deveria ser ampliado. Não sei exatamente em quanto, mas teria que ser desacelerado para haver maior tempo de assimilação do conteúdo. Deveria ser intensificado o contato do orientador com a classe, pelo menos uma vez por semana. Sei que estas mudanças serão difíceis de serem implementadas, devido à concepção inicial do curso. Eu seria radical nas mudanças: suspenderia as atividades em sala de aula nas quartas e nos sábados, para haver tempo para leitura. Outra idéia: afastar essas professoras de suas salas de aula. Muitos trabalham dois períodos. Sei que temos isso aqui na graduação: alunos que trabalham de dia e estudam à noite e até viajam para estudar... mas são jovens de 20 anos e a grande maioria sem responsabilidades familiares. Trata-se de uma situação diferente. Em resumo, acho que estas mudanças seriam importantes e nem estou pensando em um curso que fosse ideal. Como eu disse, trata-se de um curso em caráter excepcional, que não deve ser comparado como o regular, porém, precisa ser aperfeiçoado.

Adunesp - E em termos de conteúdo?

Clodoaldo - Cada orientador e cada videoconferencista trabalham, é claro, dentro do seu perfil de formação intelectual. Este é um aspecto enriquecedor do curso. Há, também, um material impresso produzido em conjunto pelas três universidades envolvidas: Unesp, USP e PUC-SP. Um problema com esse material deriva do fato de ter sido feito a muitas mãos... ganha-se na riqueza de posições, mas isso dificulta em termos de unidade de linha teórica. As alunas recebem o material, com textos teóricos, propostas de trabalhos,

orientações metodológicas, oficinas de leitura e de redação. Avaliar esse material todo mereceria um trabalho mais detalhado. Quem mais discute esse conteúdo com as alunas são os tutores. Posteriormente, o debate se dá através das videoconferências, de contato *on line* com os professores assistentes e com o professor orientador uma vez por mês.

Adunesp - Qual é a avaliação que o tutor da sua sala faz do trabalho? Ele o considera produtivo?

Clodoaldo - Veja, ele relatou que no início o processo foi bastante difícil. O impacto do curso nas alunas foi muito forte e de forma brusca. Muitas passaram a viajar várias horas todos os dias. Há professoras que chegam em suas casas às duas horas da manhã. O tutor de minha classe, o professor Heitor, tem ressaltado o esforço que elas fazem para superar as dificuldades. E já estão aparecendo resultados positivos.

Adunesp - Você acha que, apesar destas limitações, o curso é capaz de formar o aluno?

Clodoaldo - Antes de qualquer coisa, é preciso discutir o significado da palavra formar. Veja bem, o curso atende sete mil professoras, com 10 a 15 anos de experiência de sala de aula e, na maioria, distantes dos estudos há muito tempo. O que é formar, neste caso específico? Formar é fazer com que elas consigam um conjunto de teorias em pedagogia? A palavra formar, para elas, certamente não tem esse significado. Para mim, é colocá-las num processo de estudo permanente, de reflexão sobre a prática, a partir de uma base teórica elementar. É o objetivo central do curso, no meu ponto de vista. Todavia, é preciso dosar a quantidade de teoria, devido ao curto tempo de assimilação. O processo é muito rápido. Então, quando eu digo desacelerar o curso, significaria trabalhar mais algumas teorias básicas. Ou estender o curso, para que haja um tempo de maturação na reflexão. Enfim... quando se fala que há um problema criado pela LDB, eu não vejo bem assim. Acho que há um problema maior, que é histórico. São sete mil professores que estão educando 250 mil crianças. Não sei se esse é o caminho ideal, mas é o real possível neste contexto histórico e a Universidade tem responsabilidade de contribuir na formação destas professoras.

Adunesp - Você acredita que a responsabilidade seja da Universidade? Qual seria o papel do governo, neste caso?

Clodoaldo - Quem é que forma hoje os professores? Não é a Universidade? O governo, por sua vez, deve financiar a formação de professores e dar autonomia para a Universidade. É o que deverá acontecer no projeto Pedagogia Cidadã. Tudo será decidido internamente na Universidade, diferente deste, que é uma parceria da Secretaria da Educação com as Universidades. O Pedagogia cidadã poderá avançar qualitativamente em relação ao PEC atual. As discussões já estão ocorrendo na Universidade. Tenho acompanhado à distância.

Adunesp - Mas o projeto já está aprovado pelo CO...

Clodoaldo - O CO aprovou uma forma genérica, para garantir o convênio. Mas o debate está totalmente aberto. Fala-se em mais de três anos de duração, regiões fechadas etc. E veja que interessante... este segundo curso só está sendo possível porque está havendo o atual. E poderá ser melhor a partir da superação das dificuldades e das falhas ocorridas nesta primeira experiência.

**** Clodoaldo Meneguello Cardoso é professor de Filosofia e Ética no campus da Unesp de Bauru. No PEC/Formação Universitária, atua como orientador de uma turma na cidade de Matão***

Artigos

A Unesp assume a sua responsabilidade com a formação de professores para a rede pública

Por Ricardo Ribeiro *

Em dezembro de 2000, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo procurou a Unesp, a Unicamp, a USP e a PUC de São Paulo, apresentando uma proposta preliminar para o desenvolvimento de um programa especial, em nível superior, de formação de professores para as primeiras séries do ensino fundamental.

Tratava-se não de um curso novo, mas de um programa especial para atendimento de uma clientela também especial, composta por professores concursados, das séries iniciais do ensino fundamental, efetivos da rede estadual, com formação em nível de segundo grau (antigo curso Normal ou Habilitação para o Magistério) e com mais de 10 anos de exercício no magistério.

A proposta inicial apresentada pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, embora baseada em um trabalho desenvolvido no Paraná, era bem diferente dessa, constituindo, portanto, um modelo de formação original. Previa a utilização intensiva de recursos de comunicação eletrônica e, embora fosse visto, inicialmente, como um programa de ensino à distância, não chegava a constituir um exemplo típico, porque duas importantes características do ensino à distância, ou seja, o aluno poder fazer seu curso onde e no tempo que quiser, não se faziam presentes. Para o desenvolvimento dos trabalhos, os participantes deveriam estar nos chamados “ambientes de aprendizagem” – que são salas adequadamente equipadas para permitir a utilização de todos os recursos de comunicação previstos – nos horários previamente estabelecidos (manhã, tarde ou noite), sendo quatro horas de atividades durante todos os dias da semana e 6 horas aos sábados.

A proposta inicial foi intensamente debatida pelas Pró-Reitorias de Graduação da Unesp, USP, Unicamp e pela Vice-Reitoria Acadêmica da PUC-SP e, como resultado, sofreu alterações, de maneira a assegurar às universidades participantes uma ampla autonomia acadêmica, necessária a uma adequada organização e desenvolvimento de um programa dessa natureza.

A fundamentação legal para o desenvolvimento desse programa está presente na LDB e na deliberação do Conselho Estadual de Educação que trata dos programas especiais de formação destinados a professores **efetivos** das redes públicas.

Na Unesp, um amplo debate sobre esse programa foi assegurado por meio de reuniões de trabalho que, até então, ainda não tinham acontecido na nossa Universidade. Representantes de todas as unidades que oferecem cursos de pedagogia, assim como de todas as que oferecem licenciatura, tiveram a oportunidade de discutir e contribuir, de maneira diferenciada, para a elaboração da proposta final.

Como resultado desse debate, no dia 22 de março de 2001 a GCG deliberou pela aprovação da concepção do programa, das suas linhas gerais e dos termos do convênio com a SEE. No dia 29 de março, a maioria dos representantes dos campi presentes em reunião em São Paulo posicionou-se a favor da realização do programa. No dia 11 de abril, foi a vez do Cruesp manifestar-se também favoravelmente.

O desenvolvimento desse Programa Especial de Formação pela Unesp traduz o compromisso da nossa universidade com os professores da rede pública de ensino do nosso estado e com a qualidade do ensino oferecido por essas escolas. São Paulo apresenta um quadro contraditório no que diz respeito à formação dos professores do ensino fundamental: a grande maioria dos que estão atuando nas melhores escolas

particulares é formada nas universidades públicas ou nas privadas de reconhecida qualidade. A Unesp, ao desenvolver um **Programa de Formação de Professores da rede pública**, pretende contribuir para reverter essa perversa situação. Afinal, a qualidade da formação do professor é um dos fatores que contribui fortemente para a construção de uma escola de qualidade.

Mas essa qualidade não pode ser apenas relacionada ao conteúdo do ensino. A formação dos professores deve proporcionar-lhes, também, além do conhecimento específico de sua área ou nível de atuação, os recursos necessários para que sejam capazes de desenvolver um trabalho pedagógico que ofereça às crianças as condições necessárias para que possam construir um mundo orientado pela **solidariedade e respeito às diferenças**.

Além disso, considerando que a LDB estabeleceu que a partir de 2007 “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço”, é fácil imaginar a preocupação dos professores que, neste momento, não têm a formação exigida. Sentem-se pressionados em buscar as condições necessárias para enquadrarem-se nas novas exigências legais estabelecidas na LDB.

Para esses educadores, as alternativas disponíveis para atender a essa exigência legal são disputar acirradamente uma vaga nos vestibulares das universidades públicas ou custear, com recursos próprios, a sua formação em instituições de ensino superior privadas, em cursos que nem sempre garantem uma formação adequada, que contribua para a melhoria efetiva da educação pública. Esses cursos, muitas vezes, limitam-se a atender, com um alto custo para o professor, apenas a uma exigência funcional. Nós, professores das universidades públicas de São Paulo, não podemos ficar indiferentes ao fato de que muitos colegas nossos, professores das escolas públicas, estão, neste momento, pagando por uma formação superior, de qualidade incerta, para continuarem exercendo com tranquilidade a sua atividade profissional.

Diante disso, a Unesp, enquanto universidade pública, reconhece o seu dever de oferecer alternativas de formação que atendam a ampla diversidade de situações e realidades. Precisamos ter a ousadia de exercer a autonomia que nos facultam os marcos legais, e isso pode ser feito sem ferir a qualidade dos nossos cursos nem descuidar da qualidade que deve estar presente em novas propostas para formação de professores.

Institucionalmente, a Unesp tem um compromisso com os professores da escola pública do Estado de São Paulo. Esse compromisso é manifesto na diversidade de atividades desenvolvidas por colegas docentes em uma infinidade de iniciativas de pesquisa e trabalhos de extensão realizados.

Hoje, depois de mais de seis meses do início dos trabalhos, o que estamos vivendo é, certamente, uma história de sucesso, de empenho e de compromisso. A qualidade da resposta das professoras e dos professores alunos tem sido surpreendente. Um livro sobre memórias de professores já foi publicado; CD's com o trabalho desenvolvido já foram organizados; mudanças nas escolas onde essas professoras e professores alunos trabalham já são percebidas; um *site* já está no ar e tudo isso foi feito por iniciativa dos alunos e alunas. Além disso, o desempenho dos participantes na avaliação realizada foi muito positivo.

A participação dos docentes da Unesp nesse programa tem proporcionado, também, uma possibilidade valiosa para conhecermos as possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos que estão sendo usados. Esses recursos constituem-se em ferramentas, tão somente isso. Mas elas podem contribuir de maneira decisiva para ampliar, por exemplo, o alcance das nossas aulas. Elas também podem encurtar distâncias. Isso é muito importante quando consideramos as possibilidades que se abrem para o desenvolvimento de programas de formação continuada especialmente para atender as necessidades dos sistemas municipais de educação.

O êxito, entretanto, não pode impedir que se reconheça que nem tudo foram flores. No seu início, o desenvolvimento desse programa não foi uma tarefa fácil. A demora em estabelecer todas as ligações dos pólos, a instabilidade da rede de comunicação, o curto tempo para formação dos professores tutores, enfim, o equacionamento de problemas gerados pelo uso de recursos tecnológicos de comunicação e a articulação de várias instâncias e instituições, foram responsáveis por muitos problemas. Hoje, as relações institucionais encontraram um equilíbrio adequado e os recursos tecnológicos funcionam satisfatoriamente.

Com relação às professoras e professores alunos, o sacrifício de todos não tem sido pequeno. Especialmente no caso das professoras, que tradicionalmente têm uma carga de trabalho dobrada. Elas estão tendo que abrir mão de um tempo que poderiam dedicar a seus companheiros e/ou seus filhos. Estão somando às suas jornadas de trabalho mais uma jornada para sua formação. Entretanto, essas dificuldades não estão impedindo que dediquem um grande empenho e demonstrem um igual compromisso com o trabalho que estão desenvolvendo. Nas visitas que são feitas nos ambientes de aprendizagem, são recorrentes os elogios à Unesp feitos pelos participantes do programa, pelo trabalho que está sendo desenvolvido.

Grande empenho e compromisso também têm demonstrado os professores-tutores. O trabalho desenvolvido por esses educadores está dando vida a esse ousado programa de formação de professores. Juntamente com os responsáveis pelas videoconferências, pelas teleconferências, os professores orientadores, os professores assistentes e todos aqueles que estão participando da produção do material escrito e do que é veiculado na WEB, estão contribuindo de maneira decisiva para que as crianças de São Paulo possam desfrutar de uma escola pública cada vez melhor.

Ricardo Ribeiro é professor doutor, docente na Faculdade de Ciências e Letras, campus da Unesp de Araraquara. É Assessor da Pró-Reitoria de Graduação.

PEDAGOGIA CIDADÃ: uma proposta de educação inclusivaⁱ.

Por Lourdes Marcelino Machadoⁱⁱ

O Projeto “PEDAGOGIA CIDADÃ” é uma proposta institucional, elaborada a partir de solicitação da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, e refere-se ao desenvolvimento de curso de formação em nível superior para professores em exercício na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, ligados, preferencialmente, às redes públicas de ensino municipal.

Contando com a participação de profissionais da Unesp e outros profissionais, esse Programa de formação utilizar-se-á de diferentes mídias em sua implementação. A matriz curricular do curso, estruturada em cinco grandes áreas de formação, acha-se organizada de forma modular e interdisciplinar para permitir a imersão do professor-aluno em cada um dos temas de estudo, ampliando a compreensão da realidade em seus múltiplos aspectos culturais. Essa imersão é considerada elemento essencial no desenvolvimento das condições que alicerçam o processo de inclusão que supõe a valorização e vivência de valores como tolerância, respeito e solidariedade. Valores e atitudes essas que se forjam na infância ou permanecem como recursos retóricos desvinculados das ações.

Razões de diferentes ordens – formal-legal, teórico-metodológica e política – justificam a proposta. Entretanto, a questão crucial que se coloca para a Universidade, em geral, e em particular para a Unesp, para além das exigências postas pela LDBEN, é a do necessário engajamento da Universidade no desenvolvimento social, dever que

decorre de sua natureza de instituição pública, mantida pelos recursos oriundos do fruto do trabalho do conjunto dos cidadãos brasileiros.

Responder e corresponder às demandas de seus verdadeiros mantenedores, os contribuintes, exige da comunidade acadêmica disposição, coragem e competência para inovar em busca de alternativas capazes de, efetivamente, levá-la a servir à sociedade.

Evidente está que uma das mais prementes demandas da sociedade brasileira é a melhoria da educação básica. A Universidade, enquanto agência de formação de profissionais especializados para os diferentes campos da atividade humana, não pode permanecer insensível a tal necessidade.

Nesse sentido, coloca-se a exigência da formação de professores em exercício, sem formação em nível superior, objetivando a melhoria da qualidade de ensino. Entretanto, os cursos de pedagogia existentes não darão conta de atender a essa demanda reprimida de preparo do magistério, o que exige ações inovadoras e diferenciadas. Esta impossibilidade de atendimento deve ser enfrentada, pois a procura por cursos superiores tende a ampliar-se, se não por outra razão, pela ampliação de oferta do ensino de nível médio.

Esta oferta diferenciada não colide com os interesses dos alunos e docentes dos atuais cursos de Pedagogia porque se trata de um projeto especial, demarcado temporalmente, voltado para o atendimento dessa demanda reprimida. Não visa criar oportunidades de ingresso de novos contingentes de profissionais no mercado de trabalho, mas da formação de profissionais já inseridos nesse mercado e que nele permanecerão. Melhor que permaneçam com formação de qualidade, porque isto beneficiará milhões de crianças.

Ao propor este projeto institucional, que se constitui em um caminho alternativo para a formação desse grande contingente de profissionais, contando com o concurso de membros de seus próprios quadros, a Unesp, dispõe-se a ampliar sua atuação na área de formação de professores e assume como princípio norteador a incorporação dos conhecimentos construídos nessa área de conhecimento, de cuja produção ela própria participa através do trabalho de seus docentes-pesquisadores.

Conforme declarado no Projeto, “a Unesp assume o protagonismo de uma das políticas mais importantes para a melhoria da educação no País e, ao colocar-se como mentora e executora de tal proposta, assume o papel de liderança que lhe cabe no cenário da educação paulista, exercendo de forma legítima a autonomia universitária. Assume, outrossim, o compromisso com o reforço de uma PEDAGOGIA CIDADÃ, que incorpore os valores estruturantes e a dimensão contextualizada da concretização da cidadania brasileira”.

A centralidade da proposta é, pois, a concepção de cidadania, sobre a qual me detenho agora, porque se trata de um conceito historicizado e que não está mais dando conta de orientar a ação dos educadores pela simples referência a ele. Na atualidade, a concepção de cidadania vincula-se intimamente à idéia de participação, o que se traduz numa relação entre o Estado e a sociedade civil. Inclui a consideração a direitos de natureza civil, política e social.

Esses direitos surgem ao longo dos três últimos séculos como seus elementos configuradores. Inicialmente, no século XVII, são os direitos civis ligados às liberdades individuais, como o direito à liberdade de ir e vir, de imprensa, de pensamento e credo, de propriedade. No século XIX, surge o elemento político como direito de participar no exercício do poder político, como eleitor e, finalmente, no século XX, emerge o elemento social que se refere a “tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar” por completo do processo político (Horta,1991:211).

Em relação aos direitos sociais, implica obrigações e responsabilidades, garantias e prerrogativas de cada um, fruto das necessidades da vida em sociedade. Parece impossível discutir o processo democrático sem ter tais direitos e obrigações no horizonte da prática social.

Trata-se, contudo, de uma prática extremamente complexa, contraditória e atravessada por ambivalências e ambigüidades. Não sem razão Dagnino (1992) analisa a emergência de uma nova noção de cidadania, percebendo aí alguma positividade, pois, a seu ver, isso “indica que a expressão ganhou espaço na sociedade”. Entretanto, tal fato denota a necessidade de “marcar o terreno, de indicar alguns parâmetros do campo teórico e político onde essa noção emerge, especialmente a partir da década de 1980” (Dagnino, 1992, p.103).

Ainda referindo-me à análise de Dagnino, cabe apontar que a emergência dessa nova cidadania é marcada por uma forte ligação à experiência dos movimentos sociais, em prol da luta pelos direitos à igualdade e à diferença, luta essa marcante na recente vida brasileira no longo período de abertura política e redemocratização do país. “Nesse sentido, a construção da cidadania aponta para a construção e difusão de uma cultura democrática” (Dagnino, 1992, p.104).

Afirmar a cidadania como construção significa, em outras palavras, enfatizar sua historicidade. Nesse sentido, a nova cidadania se constitui pela própria constituição de novos atores sociais ativos, que não se limitam à passividade de espectadores, de público no espetáculo político. Assim, a construção da cidadania serve aos excluídos da arena das decisões, pois não se limita ao “reconhecimento formal dos direitos pelo Estado”, mas inclui a participação na “própria definição do sistema”, supõe “a existência de sujeitos-cidadãos e de uma cultura de direitos que inclui o direito de ser co-partícipe da gestão da cidade” (Dagnino, 1992, p.109-110).

Sumariamente, pode-se afirmar que a concepção de cidadania não se desvincula da concepção de inclusão. Dessa percepção, fluem o sentido e a direção do Projeto PEDAGOGIA CIDADÃ, como resposta às demandas emergentes do e no contexto social, econômico, cultural e político do novo milênio.

Contudo, não se chegará à materialização da formação docente necessária capaz de formar esse novo professor-cidadão, formador de cidadãos, mediante os processos formativos vigentes. A formação do professor-cidadão fica restrita a uma figura retórica, tanto quanto o objetivo formal de “preparo para a cidadania”. Na medida em que se pensar a formação dos educadores com os referenciais de sempre, chega-se tão somente aonde se chegou, a alguns rearranjos e pequenos remendos.

Enfrentar essa realidade, como se propõe a Unesp, conforme explicitado no Projeto, “implica um desafio de ordem política, institucional e metodológica”. O desafio político está, portanto, na capacidade de responder às necessidades que se colocam para uma educação inclusiva para um grande contingente de profissionais já em exercício, mantendo a já comprovada qualidade de seu ensino. Do ponto de vista institucional, cabe encontrar formas alternativas para cumprimento de seu papel social. Em termos metodológicos, cabe, neste momento, explorar com seriedade, criatividade e competência as potencialidades contidas nos recursos tecnológicos disponíveis.

Não se trata, aqui, de assumir uma postura economicista de redução de custos, tendo como possível consequência o sucateamento do processo formativo e a desqualificação da profissão docente. Não se trata, também, de secundarizar a importância do ensino presencial enquanto núcleo indispensável de formação. Trata-se de articular o esforço humano coletivo da academia e maximizar os recursos financeiros, materiais e tecnológicos necessários ao enfrentamento dos desafios contidos na questão.

Nesta perspectiva, o percurso formativo de professores frente ao estágio de desenvolvimento da sociedade implica uma concepção de formação calcada num forte componente de reflexão a partir da prática e da realidade social, o que exige o

conhecimento na ação e a reflexão sobre a ação. Tal concepção sustenta a formação do professor como um profissional prático-reflexivo, em que se reconhece a riqueza da experiência vivenciada, iluminada por um conjunto de saberes próprio do fazer docente.

Considerando que essa população-alvo é constituída de professores em exercício, podendo ser, portanto, classificada como população adulta-trabalhadora com necessidades especiais, a organização proposta adota como principais critérios organizadores a flexibilidade e a perspectiva interdisciplinar como base para a integração teoria-prática e o respeito ao ritmo próprio do professor-aluno.

O princípio de flexibilidade será operacionalizado mediante formas alternativas de organização, comportando: organização modular, atividades diversificadas e independentes; possibilidade de ajustamento às diferentes configurações dos *campi* da Unesp envolvidos no programa; formas alternativas de aproveitamento de estudos e experiências anteriores; formas e modalidades de inserção e acesso ao programa e emprego de materiais e tecnologias diferenciadas.

A perspectiva interdisciplinar permeará o conjunto de atividades mediante processos de reflexão com vistas à transformação das práticas instaladas, porque se considera que o verdadeiro terreno da interdisciplinaridade é a prática cotidiana, em que o profissional mobiliza seu repertório de conhecimentos na busca de respostas aos problemas decorrentes da prática, construindo, assim, sua práxis profissional.

Por estar voltado exclusivamente a professores em exercício e adotando a perspectiva de uma educação inclusiva, o curso terá uma característica marcante: os conteúdos a serem selecionados estarão intrinsecamente ligados à prática profissional e à realidade social. Isso significa que temas como o respeito às diferenças; educação e saúde em busca do desenvolvimento de hábitos e atitudes de prevenção; direitos e deveres; sexualidade; proteção à infância; meio ambiente e outros estarão sempre presentes. Porém, isto não significa que se tenciona sobrepor uma 'nova' formação àquela que os professores tiveram inicialmente e incorporaram mais tarde com a prática de sala de aula. Também não se quer professores tarefeiros ou voltados unicamente ao fazer. O objetivo é fazer convergir teoria e prática, buscando-se, a partir da articulação entre informação, reflexão e prática pedagógica, gerar conhecimentos capazes de ancorar ações pedagógicas consistentes teoricamente, viáveis em termos de aplicação cotidiana em sala de aula e programáticas em termos de formação do professor e das crianças estudantes.

Novas propostas de formação ou velhas políticas de (des)qualificação?

Grupo de Trabalho de Política Educacional da Adunesp S. Sindical

Nunca se viu tanto empenho, por parte do governo e de setores das universidades, em fazer cumprir um dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96): o parágrafo 4º. do artigo 87 das Disposições Transitórias que diz "*Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço*". (grifo nosso)

Talvez isso devesse ser um fato positivo, revelando um avanço significativo na eliminação de problemas estruturais da educação brasileira. Porém, ao contrário, vem se constituindo, paulatinamente, em séria preocupação para aqueles que lutam por uma educação pública, democrática, gratuita e de qualidade em todos os níveis e para todos os cidadãos.

A razão para essa preocupação liga-se diretamente à política educacional brasileira, que tem se adequado às diretrizes ditadas pelas agências financiadoras internacionais, pautadas na privatização e desmonte dos serviços públicos. Tal fato vem conquistando espaço importante nos organismos internacionais, como na Área de Livre Comércio da América (ALCA) e na Organização Mundial do Comércio (OMC), que visam desregulamentar os serviços públicos, em especial a educação. Grandes empresas internacionais já planejam pôr seus produtos em um novo mercado estratégico, o educacional, onde mudanças se fazem necessárias para viabilizar as estratégias do capital para essa nova frente de lucros.

Assim, o governo vem impondo reformas estruturais na educação básica e superior, visando abrir espaços para uma outra concepção de educação que privilegia, no discurso, a formação e a qualificação do cidadão para as novas demandas da sociedade moderna. Esse discurso, entretanto, se confronta com a caótica realidade educacional em todo o país, particularmente no estado de São Paulo, em que vivenciamos um processo de precarização da educação: ao mesmo tempo em que preconiza democratização e acesso à escola pública de qualidade, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) paulista, desde 1995, submetendo-se à racionalidade financeira, fecha e superlota salas de aulas, reduz o número de professores, diminui a carga horária de disciplinas, tudo em nome da racionalidade dos recursos disponíveis, pouco ou nada se importando com as conseqüências diretas para alunos e professores, ou seja, a questão social.

Nessa direção, constitui-se, por exemplo, a política de progressão continuada implementada pela SEE-SP no ensino fundamental e médio, a qual, esvaziada de seu conteúdo original, reduziu-se à promoção automática. Educadores, sindicatos, pais e os próprios alunos vêm denunciando os graves resultados dessa política em vários aspectos, mas a perda maior é, sem dúvida, na formação do aluno, comprovada até pelo próprio instrumento de avaliação da SEE, o SARESP (Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo).

As escolas têm enfrentado também sérios obstáculos em constituir salas regulares de ensino médio e supletivo. A SEE-SP tem investido em tele-salas, em detrimento de cursos regulares. Nessas tele-salas, os alunos encontram um único monitor para coordenar seus estudos em todas as disciplinas, não podendo contar com professores especializados, ficando com sua já precária formação cada vez mais comprometida.

Assim, vemos uma política de formação aligeirada – tanto no tempo como no conteúdo – que não se preocupa com a formação de qualidade, mas sim em certificar um número maior de alunos, dentro do menor tempo e custo possíveis.

No ensino superior público, essa mesma visão caolha de formação vem sendo introduzida paulatinamente, buscando minar o atual modelo de universidade, pautado no princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, que, apesar do descaso do governo e de sua política privatizante, tem resistido e mantido a qualidade nesse serviço público.

O Ministério da Educação, em seu documento "*Enfrentar e vencer desafios*¹", apresenta seis princípios gerais norteadores da política governamental, a partir de 1995: expansão, diversificação do sistema, avaliação, supervisão, qualificação e modernização. Contingente maior de egressos do ensino médio tem provocado aumento de demanda para o ensino superior e serve de argumento para a proposição de novas formas de qualificação previstas na LDB.

No ensino superior, essa diversificação contempla novas modalidades de organização, como centro universitário, cursos seqüenciais, universidade virtual, educação à distância, que têm como meta principal a racionalidade de recursos e tempo.

¹MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Enfrentar e vencer desafios*. Brasília: abril de 2000.

Em consonância com a política do MEC, em agosto de 2001, o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (Cruesp) apresentou junto à Assembléia Legislativa o documento "EXPANSÃO DO SISTEMA ESTADUAL PÚBLICO DE ENSINO SUPERIOR"², pelo qual pode-se detectar a sua concepção de "democratização" do ensino superior.

"(...) é absolutamente impossível criar maciçamente vagas em universidades como a Unesp, a Unicamp e a USP, em cujos cursos de graduação o ensino é sempre aliado à pesquisa e à extensão e, conseqüentemente, caro por natureza. As três universidades têm se expandido e podem se expandir ainda mais, no viés da graduação tradicional, mas dentro das limitações filosóficas e compressões orçamentárias.

*Por esta razão, sem descurar o incremento da possível expansão em cada universidade, de acordo com o modelo tradicional dos cursos de graduação, este relatório também explora a possibilidade de se criarem **cursos diversificados, menos dispendiosos e mais simples**, mas sem perda de qualidade, os quais oferecem a vantagem de uma **formação mais rápida em nível superior**, podendo configurar em novas opções que atendam à demanda social."* [...] (grifos nossos)

Salta aos olhos a defesa da existência de dois modelos diferenciados de ensino superior: um de qualidade, garantido pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e outro mais rápido, mais barato, mais simples para atender à crescente demanda social. Ou seja, garante-se um ensino de qualidade para um número restrito de cidadãos, e se oferece um outro mais simplificado e diversificado para amplas parcelas da sociedade. Nada de novo no cenário educacional brasileiro, apenas uma nova roupagem para uma velha política elitista.

Mas, por que os reitores vão exatamente na contramão do modelo de universidade que tem garantido a estas instituições serem referência de qualidade em nível internacional?

A resposta pode ser encontrada na ofensiva neoliberal que, para implantar sua política, tem acirrado a disputa de projetos educacionais diferentes para o Brasil, provocando, com isso, enérgicas reações no meio universitário, explicitadas nas fortes greves dos trabalhadores da educação, especialmente das universidades públicas federais e estaduais, exemplos concretos da resistência desse setor dos serviços públicos, que ainda tem a qualidade como característica marcante.

É dentro desse contexto que devemos analisar os projetos especiais de formação de professores apresentados, atualmente, no estado de São Paulo.

PEC/Formação Universitária e Pedagogia Cidadã: duas faces da mesma moeda

Atualmente, no estado de São Paulo, estão em curso a formulação e a implementação de uma política de formação de professores que se concretiza em dois projetos: "PEC/Formação Universitária" e "Pedagogia Cidadã". Ambos têm por objetivo principal oferecer curso de licenciatura plena em nível superior aos professores em exercício na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino (estadual e municipal) e estão dentro das novas modalidades defendidas pelo Ministério da Educação e pelo Cruesp.

O "Programa de Educação Continuada - Formação Universitária" (PEC/Formação Universitária) foi a primeira modalidade diversificada a ser implementada, sendo um curso

²CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS. EXPANSÃO DO SISTEMA ESTADUAL PÚBLICO DE ENSINO SUPERIOR. São Paulo: agosto de 2001.

especial de formação de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Um protocolo de intenções – estabelecido entre a SEE, Unesp, Unicamp³, USP e PUC/SP – estabeleceu uma parceria na qual as universidades se comprometiam a criar uma modalidade especial de curso de graduação, destinada aos professores efetivos da rede estadual de ensino ainda não portadores do certificado de nível superior.

Antes mesmo de se ter um projeto minimamente estruturado, o convênio foi estabelecido a despeito da falta de discussão e de consulta aos órgãos colegiados das universidades e docentes atuantes na área de formação de professores. À revelia da comunidade universitária, as reitorias encaminharam “*ad referendum*” o processo de implantação do projeto, ignorando as críticas internas de suas instituições, algumas delas apenas iniciadas e tornadas inócuas frente ao convênio já estabelecido.

A justificativa preponderante foi o prazo legal para a qualificação dos professores com nível médio, dado pelo parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. Na verdade, a SEE apresentou um projeto pronto de formação de professores, que gerou inúmeras críticas, do ponto de vista da concepção e justificativa, principalmente no que tange à necessidade da certificação em nível superior, uma vez que a própria lei é explícita em afirmar a alternativa de se fazer a capacitação em serviço.

Outro fator importante foi o montante de recursos destinados ao projeto: inicialmente 100 milhões de reais, transformando-se ao final em 50 milhões, segundo afirmaram os responsáveis pela negociação e condução dos projetos, pois essa informação não foi disponibilizada em documento. Grande parte dessa verba seria destinada à compra de equipamento de mídias interativas, base do projeto, já que se tratava de um curso virtual.

O mais acintoso, talvez, tenha sido a imposição da SEE do projeto inicial, tendo como argumento explícito para a não discussão com as universidades a falta de tempo, pois este projeto teria que ser implementado dentro do mandato da atual secretária de Educação. Se as universidades públicas não aceitassem o convênio, a SEE o abriria às instituições particulares. Assim, sob argumento oportunista e aterrorizante, o projeto encontra-se em andamento, com a submissão política das universidades a esta política de formação.

Inicialmente, o projeto previa atender cerca de 12 mil docentes na rede pública estadual. Depois, esse número caiu para cerca de seis mil. A verdade é que pouco se sabe sobre a versão final do projeto, que, segundo os participantes das universidades, foi amplamente reformulado, porém, nunca divulgado para a comunidade. Trata-se, basicamente, de um curso virtual, de breve duração (cerca de dezessete meses), com término em 2002.

Paralelamente ao PEC/Formação Universitária, foi se constituindo um grupo dentro da Unesp que visava assimilar as críticas ao projeto e elaborar uma nova proposta para “atender” as prefeituras paulistas. Este projeto foi denominado por seus formuladores como “Pedagogia Cidadã”⁴ e teve um processo de discussão muito semelhante ao seu antecessor.

Apesar de não ter, *a priori*, nenhum convênio pré-estabelecido, a pressa se justificava pelo decorrer do tempo para atender o artigo da LDB já citado. Assim, mesmo não estando pronto como projeto, ainda apresentando muitas dúvidas sobre vários aspectos da sua operacionalização, o “Pedagogia Cidadã” teve uma tumultuada tramitação nos órgãos colegiados centrais da Unesp, sendo aprovado à revelia de uma

³A Unicamp participou inicialmente do projeto, retirando-se depois com sérias críticas à SEE.

⁴No VI Congresso Estadual de Formação de Educadores, o Grupo de Trabalho Pedagogia apresentou uma moção à Plenária Final do evento solicitando a retirada do termo “Pedagogia” do nome desse projeto, por discordâncias teóricas. A moção foi aprovada por unanimidade.

ampla e democrática discussão na universidade⁵. Atualmente, o projeto está ainda aberto, aceitando a colaboração de docentes para produção de material didático.

Mas, quais são as principais questões para a formação de professores decorrentes desses projetos? Vejamos.

1. Opção por uma nova modalidade de curso superior, pautada na LDB, caracterizando uma adesão acrítica à política neoliberal, que quer impor um novo projeto de universidade, baseado na economia de recursos humanos e financeiros e na rapidez da formação. Essa modalidade está direcionada às demandas sociais, oriundas de setores mais amplos da população. Está claro que o objetivo dessa política é reforçar a existência de dois projetos educacionais: um de qualidade, para as elites; outro rápido e econômico, para a maioria excluída da população.

2. Interpretação equivocada do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. A formação exigida por lei, que poderia ser dada em serviço, teria a mesma validade legal que a desses cursos especiais. A interpretação da SEE e desses projetos sobre a questão abre sério precedente para o futuro da formação docente.

3. Aligeiramento da formação proposta e do processo de formulação e implementação dos projetos. Esta não é uma característica de projetos de qualidade. A condição de aligeirado passa a ser um princípio norteador desses cursos. Além disso, a duração do curso do PEC/Formação Universitária é de cerca de 17 meses e o da Pedagogia Cidadã de cinco a sete semestres, enquanto o tempo mínimo dos cursos regulares, em vigor, é de quatro anos. Não é a primeira vez, na história da educação brasileira, que tal fato acontece. O episódio das licenciaturas curtas foi um momento nefasto da formação docente e as conseqüências se fazem sentir até hoje.

4. Massificação de uma proposta nova, para um universo de quase 50 mil professores da rede pública (estadual e municipal). Em todas as áreas do conhecimento, quando uma pesquisa científica gera uma proposta qualquer, esta passa por uma fase de experimentação, com o objetivo de ver a sua exeqüibilidade, acertos de percursos e avaliação. Se os projetos aqui referidos fossem tratados como uma experiência educacional, como chegou a ser alegado, o debate teria outras características. Porém, eles já foram concebidos como processos formadores, visando fornecer diploma de ensino superior aos professores do estado de São Paulo que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental com qualificação de nível médio. Trata-se de implementação de política pública, com todos os riscos que um processo como esse implica. Portanto, o rigor e o cuidado científicos são secundarizados no processo, podendo ocasionar sérias distorções frente aos objetivos propostos.

5. Início de um novo processo de fragmentação da formação docente. No processo de ensino/aprendizagem, diferentes “atores” passarão a desempenhar papéis em diversos níveis do processo de ensino, pois são previstas teleconferência, videoconferência, tutoria e monitoria. Portanto, esses profissionais estarão realizando fragmentariamente partes desta formação. Quem escreve o material didático não é aquele que está em sala de aula para aplicá-lo; quem faz a tele e/ou videoconferência quase não tem, ou tem poucas

⁵Na histórica reunião da Câmara Central de Graduação, o Pró-Reitor de Graduação teve que usar por duas vezes o seu voto de Minerva para desempatar a favor do projeto PEC/Formação Universitária. Na reunião do Conselho Universitário a "Pedagogia Cidadã" foi votada após rápida exposição do projeto na reunião, sem discussão prévia nas Unidades Universitárias. A discussão desse tema na Câmara Central de Graduação não teve destino mais feliz. A Prograd indicou parecerista da Faculdade de Odontologia/Araçatuba — a despeito de existirem representantes da área de Ciências Humanas — que acatou laconicamente a proposta. Os docentes da UNESP contrários ao projeto se recusaram a participar das discussões para sua elaboração. Portanto, este projeto teve o aceite consciente somente de seus formuladores, já que não se submeteu à discussão democrática nos colegiados da UNESP, apesar de formalmente ser aprovado pelo Conselho Universitário a toque de caixa.

condições de interagir com os alunos/docentes que delas participam. Será o monitor, já destituído do *status* de professor, o profissional que estará, de fato, em contato direto e diário com o aluno/docente. De novo, a velha dicotomia tão combatida: quem pensa a educação não é aquele que a faz. Afinal, quem, de fato, assumirá para si a tarefa e a responsabilidade de ser PROFESSOR?

6. Financiamento inadequado da formação docente. Os recursos públicos investidos nesses projetos estão comprando o produto da universidade. Este produto tem característica própria: tem começo, meio e fim. Isso significa que esses cursos de formação não serão vagas permanentes como nos cursos regulares de graduação, apesar dos altos investimentos. Portanto, paga-se caro por algo pontual. Além disso, há questões sérias quanto à contratação dos profissionais que neles trabalham: os docentes da universidade pública recebem um adicional ao seu salário, os demais recebem um valor correspondente à função desempenhada. Dessa situação, decorrem duas conseqüências graves. De um lado, os docentes da Universidade em regime de dedicação exclusiva recebem para realizar um trabalho dentro das 40h/semanais⁶. Isso reforça o estímulo ao docente para optar pela complementação salarial, pois os salários são extremamente baixos e defasados em relação ao mercado. Além disso, dribla a dificuldade de recomposição salarial, condição necessária para manter a qualidade do ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, os profissionais da educação externos à Universidade têm contratos de trabalho temporários, pontuais, incentivando ainda mais a precarização das condições de trabalho na área da educação. Esses precedentes são extremamente sérios, pois coadunam-se com a política neoliberal de “racionalidade financeira” que, na prática significa a perda de direitos conquistados arduamente pelos trabalhadores, como férias, 13º salário, licença-maternidade, aposentadoria etc.

Enfim, as preocupações apresentadas só constataam que a educação vem sendo transformada em mercadoria altamente lucrativa. Se não bastassem os grandes empresários das instituições particulares, temos, agora, o próprio poder público empenhado em desregular esse serviço e criar condições reais de mercado. Assistimos isso na saúde, com planos médico-odontológicos, substituindo a saúde pública. A perversidade de tal política está em estabelecer o “livre comércio” no interior do próprio poder público. São secretarias estaduais, prefeituras, universidades públicas, que estão à frente desse rendoso negócio.

Diante de uma conjuntura tão desfavorável à educação pública, é necessário ter clareza sobre quais projetos de sociedade estão em jogo, pois a educação não se restringe a um falso determinismo de fazer cumprir, equivocadamente, um dispositivo legal. A formação docente continua a ser um sério problema, que apresenta desafios, exige respostas imediatas, a médio e longo prazos. Porém, ela não se resolverá com a ficção da certificação do nível superior de ensino. Pelo contrário, isso poderá criar problemas muito mais sérios. Do ponto de vista pedagógico, os dois projetos geram muitas preocupações e poucas respostas. Não somos contrários às novas tecnologias aplicadas à educação ou às propostas alternativas. Defendemos, apenas, que a educação seja de qualidade em todos os níveis e para todos os brasileiros, objetivo bem distante do que se tem conseguido com o tímido investimento realizado no Brasil, que não atinge 4% do seu Produto Interno Bruto (PIB).

Assim, esperamos dos educadores e dirigentes institucionais o compromisso com a educação pública de qualidade, reafirmando a necessidade de maiores investimentos, expansão de vagas dos cursos regulares em todos os níveis e democracia na gestão das políticas públicas. Só assim estaremos, efetivamente, enfrentando os problemas estruturais da educação brasileira.

⁶ O regime de trabalho docente de dedicação exclusiva tem sofrido ataques constantes, que resultaram, recentemente, na sua flexibilização, que permite ao docente a dedicação de 8h/semanais em atividades remuneradas.

Novas determinações para a formação dos profissionais da educação no país

Por Leda Scheibe⁷

As atuais diretrizes curriculares para a formação dos professores da Educação Básica no Brasil, componentes de um novo modelo de formação, que tem base na criação de uma nova agência de formação de professores, o Instituto Superior de Educação, foram gestadas no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Por isto mesmo, precisam ser vistas como uma proposição no interior das políticas educacionais em implantação, entre outros dispositivos legais.

Esta solução, de criar uma nova institucionalização no campo das possibilidades de organização curricular e dos estudos a serem oferecidos, permite hoje a existência de local e níveis diversos para uma mesma formação profissional do educador. Ao estabelecer o Instituto Superior como o local preferencial e como o modelo de formação, e não a ambiência universitária, identifica-se uma situação discriminatória em relação aos demais cursos de graduação acadêmica, pelo seu caráter técnico-profissional, distinto do projeto que sempre se defendeu e perseguiu para a formação de docentes em nível superior.

A criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), já regulados pela Resolução 01/99 do CNE e configurados nos Pareceres CNE/CP 009/2001⁸ e CNE/CP 28/2001⁹, é preciso considerar, deu-se no contexto de um conjunto significativo de alterações no ensino superior brasileiro formuladas no âmbito do governo, que regulamentou a existência de uma tipologia inédita para o sistema de ensino superior brasileiro quanto à sua organização acadêmica. As instituições de ensino superior passaram, então, a ser classificadas em Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores, instaurando-se não apenas uma distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, como entre o ensino superior universitário e o não universitário. Normatizou-se uma hierarquia no interior do ensino superior e, não por acaso, estabeleceu-se como local prioritário para a formação dos docentes o nível mais baixo dessa hierarquia. Assim, se a formação inicial é o momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional, como acreditamos, esta determinação, onde a preocupação com a certificação da competência é preponderante e desqualificadora, será mais uma medida no sentido da desprofissionalização dos professores (Scheibe & Bazzo, 2001).

Nas circunstâncias já apontadas, esta situação pode significar, mais uma vez, descaracterização profissional do docente já produzida, ao longo da história, por estratégias de redução do conhecimento na formação do professor e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica. Some-se a isto as precárias condições de trabalho e a perda crescente do poder aquisitivo do salário para se ter um panorama do que poderá acontecer em prazo relativamente curto com a carreira do magistério e com a qualidade da educação no país.

⁷ Professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC. Presidente da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação / Gestão 2000/2002.

⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso superior de graduação plena, aprovado em 08/05/2001 e homologado em 17/01/2002.

⁹ Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 021/2001, 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, aprovado em 02/10/2001 e homologado em 17/01/2002.

Importantes mudanças foram realizadas no âmbito da formação nas últimas duas décadas, a partir de amplo debate promovido pelo movimento dos educadores, particularmente, sob a liderança da ANFOPE, entre as quais ressalta-se a abertura das Faculdades de Educação para a formação dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental nos seus cursos de graduação em Pedagogia. Este curso até então voltava-se, principalmente, à formação dos professores para os cursos de Magistério em nível de ensino médio e dos especialistas com funções técnicas nas escolas (administradores, supervisores, orientadores). Entendendo a preparação de professores para todos os níveis como uma tarefa universitária e também defendendo a formação de especialistas educacionais vinculada a uma base docente, o movimento dos educadores influenciou fortemente nas mudanças que começaram a ser delineadas.

Desde o início da década de 90, várias instituições de ensino superior instalaram também fóruns de discussão e de deliberação a respeito da problemática das licenciaturas em geral. Os Fóruns de Licenciaturas, como ficaram conhecidos, iniciaram um debate amplo, visando a reformulação desses cursos, nas diversas áreas do conhecimento. Surgiram propostas inovadoras em muitos locais do país e, como produto do debate, foram construídos coletivamente vários princípios formativos para a constituição de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação.

O conceito de base comum nacional supõe que haverá uma fundamentação comum para todos os cursos de formação do educador, considerando a docência – entendida como trabalho pedagógico – o maior fator de identidade profissional de todo educador. Referindo-se a esta base comum, o documento final do X Encontro Nacional da ANFOPE (2000) enfatizou uma *sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática*, que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular e que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades; *gestão democrática da escola; compromisso social* do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; *trabalho coletivo e; integração da concepção de educação continuada*.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas a partir de proposta inicial elaborada por uma comissão de colaboradores/assessores do Ministério da Educação, num processo mais homologatório do que propriamente de discussão, significou a continuidade na implantação das políticas educacionais em todos os graus de ensino, já iniciadas antes mesmo da aprovação da LDB 9.394/96, tais como a Resolução que regulamentou os Institutos Superiores de Educação; os Decretos nº 3276/99 e nº 3554/00, ambos dispendo sobre a oferta de cursos de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e do Parecer CNE 133/01, que determinou que instituições não universitárias criem Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Destacamos, assim, alguns tópicos que permitem, desde já, visualizar necessárias transformações para a afirmação de um modelo crítico de formação dos profissionais da educação:

- *O significado da noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação:*

Os novos parâmetros curriculares e os mecanismos de avaliação (ENEM, SAEB e Prova), que integram o projeto regulamentador e controlador do Estado, assumiram claramente, no plano da concepção educativa, o ideário do mercado como perspectiva geral do Estado, ao tomar como perspectiva ou eixo central reformador a pedagogia das

competências. Esta perspectiva pedagógica, individualista na sua essência, imediatista em relação ao mercado de trabalho, é limitada e limitadora em relação à perspectiva da formação humana “da mesma forma como a ideologia que busca conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação do capital e de relações sociais tem seu limite na construção de uma concepção de mundo transformadora.” (Ramos, 2001,p.304)

- *A intenção de extinguir gradativamente o curso de Pedagogia.*

Os preceitos legais estabelecidos indicam para o curso de Pedagogia a condição de um Bacharelado Profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino (LDB/96, Art. 64). Depois de muitos embates ocorridos por ocasião da formulação de normas complementares à LDB, a atribuição da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ficou assegurada também para o curso de Pedagogia, mas apenas para aqueles que se situam em instituições universitárias (universidades ou centros universitários). Para os cursos de Pedagogia fora destas instituições não há permissão para a citada formação (Parecer CNE-CES 133/2001).

Este é um percalço que deriva da LDB/96 e que foi reforçado pelas regulamentações posteriores. A proposta de diretrizes apresentada pela CEEP (Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia) defende para o curso de Pedagogia, responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, a formação unificada do Pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e, conseqüentemente, para outras funções técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional. Não se considera, neste sentido, aplicável para a Pedagogia dicotomizar, na formação, carreiras diferenciadas conforme a categorização pretendida pela SESu/MEC – Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. A formação do pedagogo envolve estas três dimensões, podendo, no seu aprofundamento, dar maior relevo a uma delas.

- *Comprometimento da desejável integração entre a formação do bacharel e aquela do licenciado.*

De acordo com o Parecer 09/2001, consolida-se a Licenciatura como um curso autônomo, que ganha identidade, integralidade e terminalidade própria. Tal concepção valorizaria, no plano conceitual, a formação do professor, superando os esquemas tradicionais de uma formação complementar e acessória. Dado o modelo institucional que passa a ser privilegiado, qual seja o dos Institutos Superiores de Educação, que autonomiza o local de formação de professores, desvinculando institucionalmente as licenciaturas dos bacharelados, fica comprometida a desejável integração na formação destas duas categorias de carreiras, com sérias conseqüências presumíveis para a formação do professor.

- *Duração do Curso e Carga-horária do Curso: comprometimento do tempo necessário para uma sólida formação profissional.*

Uma organização curricular inovadora deve contemplar sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos e propiciar tempo para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de trabalho final de curso que sintetize suas experiências. A carga horária deve assegurar a realização destas atividades. Assim, além de cumprir a exigência de 200 dias letivos anuais, com quatro horas de atividades diárias,

em média, é desejável que a duração de um curso de licenciatura seja de quatro anos, com um mínimo de 3.200 horas.

A análise desenvolvida até aqui aponta algumas direções para que se consiga reverter o processo em curso, fazendo das Faculdades de Educação os verdadeiros Centros Superiores de Formação do Educador, enquanto espaços de articulação entre formação de quadros para a docência e gestão da escola, produção e divulgação do conhecimento pedagógico. Assim, os Centros/Faculdades de Educação devem ser, cada vez mais, os centros por excelência de formação dos profissionais da educação. Mas não de forma desvinculada das outras faculdades ou unidades universitárias, que abrigam o desenvolvimento e o ensino nas diversas áreas do conhecimento.

Não há, pois, que se fazer concessões a políticas de formação aligeiradas, com a finalidade de certificar e pouco qualificar. Isto não significa negar a existência de situações emergenciais, relativas a carências de docentes em certas regiões e para certas áreas, que deverão ser enfrentadas através de uma sólida articulação entre as Universidades, o MEC, as Secretarias de Estado e as Secretarias Municipais de Educação, tendo em vista a realização de programas emergenciais de melhoria na qualificação dos professores, para atender a demandas específicas. Mas não seria racional, mesmo do ponto de vista econômico e gerencial, o esvaziamento das estruturas existentes e sua substituição por novas estruturas, as quais, mesmo oferecendo formação a custo mais baixo, no limite representam desperdício de recursos físicos, materiais, humanos e financeiros.

Referências Bibliográficas

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento Final do X Encontro Nacional*. Brasília, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHEIBE, Leda & BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-22, mai. 2001.

ⁱ Neste texto, apresento apenas alguns trechos e aspectos do Projeto tal como está elaborado pela equipe. Optei por discutir algumas das concepções e ideais de nossa equipe.

ⁱⁱ A autora é professora adjunta do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da FFC-Marília; Mestre e Doutora em Educação e Livre-docente em Administração Escolar.

ⁱⁱⁱ Para tal, utilizo texto publicado anteriormente: MACHADO, L.M. Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma do ensino paulista, Editora Arte & Ciência, co-edição FAPESP, 1998, p. 113-115.

^{iv} A esse respeito ver: Horta, José Silvério B. "Planejamento educacional"; IN: Mendes, Durmeval T. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, pp. 195-239. Ver também: Santos, Boaventura de Sousa. "Pelas mãos de Alice. O social e o político na pós-modernidade" São Paulo: Cortez, 1996.