

# A formação de professores e a responsabilidade das universidades

SONIA TERESINHA DE SOUSA PENIN

MUITAS SÃO as afirmações de insatisfação quanto à maneira como a formação de professores tem sido realizada dentro das universidades brasileiras. Análises dos motivos e propostas de melhoria da situação têm sido levadas à discussão em um sem número de eventos ao longo das últimas décadas, tanto em nível nacional quanto no interior da USP. É factível pensar que parte dessas insatisfações seja fruto do entendimento ainda obscuro que subsiste no âmbito das universidades quanto a sua responsabilidade com a formação de professores. Uma melhor compreensão a respeito da questão pode ser alcançada se examinarmos um pouco a história de como a universidade, a USP em especial, respondeu à tarefa de formar essa categoria de profissionais: os professores da educação básica.

As universidades sempre tiveram como preocupação o cumprimento do que, segundo Karl Jaspers, acabou tornando sua missão eterna, concedida pelo Estado e pela sociedade, ou seja: cultivar a mais lúcida consciência de uma determinada época (*apud* Santos, 1996). Tal missão de reflexão desinteressada não impediu, todavia, a presença, desde o início, de faculdades profissionalizantes no seu interior. De fato, as primeiras universidades, na Idade Média, eram subdivididas em quatro faculdades – Direito, Medicina, Teologia e Artes liberais. Ainda que os detentores de conhecimentos de áreas como a medicina e o direito não fossem identificados como profissionais do modo como hoje os entendemos, eram especialistas dessas áreas de conhecimento, o que identifica claramente a presença da função profissionalizadora na Universidade medieval. Todavia, a Faculdade de Artes Liberais era a que definia a verdadeira missão da Universidade, dado que, propedêutica às demais, ensinava cultura geral (Ranieri, 1994).

É também desta faculdade que saiu o ensino “secundário”, desde o início entendido como propedêutico à universidade, sem terminalidade ou finalidade formativa (1). Chegava a esse ensino secundário ou preparatório apenas quem já soubesse ler e escrever e tivesse conhecimentos de Latim. Não havia a escola primária e a maneira como os interessados adquiriam as primeiras letras devia-se a esforços particulares, obtidos com o auxílio de preceptores.

Se os professores secundários, ainda que muito poucos, desde o início procediam de uma formação universitária, caminho diferente tiveram os professores do ensino primário ou elementar, quando apareceram. A partir do século XVIII, os acontecimentos sócio-políticos provocaram demanda popular pela aprendizagem das primeiras letras, exigindo uma melhor preparação dos professores para esse nível de ensino, que ocorreu em instituições não-universitárias, muitas delas junto às congregações religiosas, oferecida pelos próprios religiosos. Ao longo do tempo, na maioria dos países do mundo ocidental, houve dois modelos de formação de professores: o que trata da educação elementar e infantil, fora das universidades, em instituições de nível médio (Escolas Normais, Institutos de Educação) e dentro das universidades ou em instituições superiores não-universitárias para o modelo que trata do curso secundário e/ou médio, em geral com o objetivo de ser propedêutico aos estudos superiores, mesmo quando se democratiza o nível elementar.

### **A criação das instituições formadoras de professores no Brasil: das escolas normais às universidades**

No Brasil, o ensino superior e os cursos de formação de docentes para o ensino primário antecederam à instalação da universidade, que só ocorreu em 1931. Os primeiros cursos em nível superior surgiram a partir de 1812, após a vinda da família real para o Brasil, começando por Bahia e Rio de Janeiro. No estado de São Paulo escolas superiores profissionais foram criadas, como a de Direito, a de Medicina, a Politécnica, a de Agricultura.

Quanto à instrução secundária, até meados do século XIX só existiam aulas avulsas e particulares. Na tentativa de imprimir alguma organicidade foram criados liceus provinciais que, na prática, constituíam uma reunião de aulas avulsas num mesmo prédio. O Colégio Pedro II, criado na Corte em 1837, deveria servir de padrão de ensino aos demais. Quanto aos professores que ofereciam a instrução secundária, não recebiam formação específica e davam aula quando e onde queriam, sem que houvesse fiscalização (Haidar, 1971: 84).

As primeiras escolas normais foram instituídas a partir da terceira década do século XIX, em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Visavam o aprimoramento da formação dos docentes, mas os cursos, em nível secundário, tinham a duração de no máximo dois anos (Ribeiro, 1988: 47). Em São Paulo, a escola normal instalada em 1894 na praça da República – e chamada de Escola Normal da Praça – tornou-se referência para todo o país. No início do século XX as escolas normais se espalhavam pelas principais cidades do interior paulista, sempre em nível secundário, assim permanecendo até a LDB de 1996.

No início da terceira década do século XX, com a mudança de governo, muitas reestruturações ocorreram também na educação. Em 1931, com a finalidade de dar nova ordem ao ensino superior no país, o governo do presidente Getúlio Vargas, por meio de Decreto, estabeleceu o *Estatuto das Universidade Brasileiras*, que elevou para o nível superior a formação de professores secundários no país. Os estados da federação logo normatizaram em seu âmbito as determinações federais.

Na capital do país, Rio de Janeiro, o Instituto de Educação do Distrito Federal, criado em 1932 por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, elevou pela primeira vez no país a formação de professores em nível superior. Em 1935, a Escola de Professores do Instituto de Educação passava à Escola de Educação, uma das unidades da recém-criada Universidade do Distrito Federal. Em maio de 1938, a Escola de Educação desligava-se do Instituto, que perdia a atribuição de formar professores primários, atribuição retomada em 1939, apenas para o nível secundário (Vidal, 1995: 15).

Em São Paulo, já em fevereiro de 1931, um decreto estadual transformou a Escola Normal da Praça em Instituto Pedagógico e criou, dentro dele, o Curso de Aperfeiçoamento para “a preparação técnica de inspetores, delegados de ensino, diretores de estabelecimentos e professores do curso normal” (Fétizon, 1978: 21). Todavia, um curso para a formação de professores secundários só seria criado em 1933, quando mediante dois decretos estaduais foram estabelecidas normas gerais para os estudos pedagógicos no estado, sendo o referido Instituto Pedagógico transformado no Instituto de Educação de São Paulo, desse modo elevando para nível superior a formação de professores para o ensino secundário (Fétizon, 1978: 23).

O Instituto de Educação de São Paulo seria responsável somente pela formação pedagógica dos professores secundários, cujo curso teria duração de três anos. A formação nos conteúdos específicos relativos ao curso secundário ficaria a cargo da futura Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ainda não criada.

Segundo Fétizon, previam-se dois procedimentos na legislação: um, transitório e a título precário, com validade até que fosse criada uma faculdade de “Ciências e Letras” capaz de assegurar os estudos ditos “especialidades”; o outro, em caráter definitivo, quando tais estudos ficariam a cargo da referida faculdade (2). “O primeiro desses procedimentos, definido em decreto, mantinha, numa certa medida, o uso consagrado: a cultura geral e os conhecimentos específicos nas matérias que o candidato se propunha a lecionar, eram por este adquiridos das formas mais diversas, fora e dentro do sistema escolar, cabendo às autoridades escolares somente ‘verificá-los e atestá-los, para efeito de licença ou autorização para o ensino’” (Antunha, *apud* Fétizon, 1978, v. II: 24). Analisa Fétizon que “mesmo nesta manutenção provisória o decreto inova, posto que antes da vigência do Instituto Pedagógico, os candidatos para tais funções deveriam cobrir por

conta própria sua formação cultural e específica, não lhes sendo cobrada nenhuma formação pedagógica” (p. 25).

Essa história do Instituto Pedagógico, depois Instituto de Educação, imbrica-se com a história da criação das universidades brasileiras e com a Universidade de São Paulo. De fato, o referido decreto presidencial de 1931, que tinha a finalidade de dar nova ordem ao ensino superior no país, estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras e enunciou os fins da Universidade, a saber: “elevanto o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano; habilitar ao exercício das atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade” (p. 390).

Já foi dito que o Estatuto das Universidades Brasileiras, assim como toda a Reforma do Ensino de 1931, coordenada por Francisco Campos, foi fruto da Revolução de 1930 e dos vários interesses que assumiram o poder. Nessa reforma ampla do ensino que privilegiava o nível secundário, o Estatuto colocava no cerne da Universidade o problema da educação nacional, vinculando a ela, por seu instituto básico – a Faculdade de Educação, Ciências e Letras – ao projeto maior da educação pública.

Fétizon registra o discurso enfático de Francisco Campos a respeito: “O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores se criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidática. Faltam-lhes os largos e profundos quadros tradicionais de cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e a renovação dos valores didáticos, de maneira a constituir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento se desenvolvessem em linhas ascendentes... Por todas essas razões, o compromisso prioritário da Universidade deveria ser a educação. Daí, porque o instituto que formará os professores secundários será também, o núcleo da Universidade: a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (...), particularmente, pela alta função que exerce na vida cultural, é que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto de Institutos reunidos em Universidades, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores da cultura, que à Universidade conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam” (3).

A partir do decreto federal, foram criadas as duas primeiras universidades propriamente ditas no país – a do estado de São Paulo e a da cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal – respectivamente em 1934 e 1935. Ambos os projetos, todavia, diferiam entre si.

O decreto de fundação da USP, datado de 25 de janeiro de 1934 e assinado pelo interventor federal em São Paulo, Armando Sales de Oliveira, foi fruto do plano elaborado por uma Comissão constituída pelo governo do estado e presidida por Júlio de Mesquita Filho, inspirador e mentor dessa criação, tendo como relator Fernando de Azevedo. Define como fins da Universidade: “promover pela pesquisa, o progresso da ciência; transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres” (Fetizon, 1986, v II: 389-390).

Diferentemente do projeto da USP, o da Universidade do Distrito Federal, criada por decreto municipal pelo interventor do Rio de Janeiro, em 1935, e inspirado por Anísio Teixeira, anuncia entre seus fins o de prover a formação do magistério em todos os seus graus (p.392).

Para Fétizon, se ambos os projetos (o paulista e o carioca) se comprometiam com a promoção das ciências, das letras e das artes como meta prioritária das respectivas Universidades, o projeto de Anísio Teixeira o fazia de forma mais aberta e menos elitista. Nele, “o Instituto de Educação tem por fim prover a formação do magistério e concorrer, como centro de documentação, para a formação de uma cultura pedagógica nacional. Aberta, efetivamente, para a educação do povo, a Universidade de Anísio Teixeira começava por acolher na Universidade a formação de educadores em todos os níveis, assim como os estudos (pesquisa) de educação” (p.397).

Dessa forma, afirma Fétizon, “enquanto o estatuto de 31 previu para a Universidade do Rio de Janeiro uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a ‘variante paulista’ consistiu, precisamente, em fazer de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de caráter ‘desinteressado’, o núcleo da Universidade. Acontece que essa Universidade, cujo núcleo era a Faculdade de Filosofia, deveria significar uma reforma educacional – única coisa que poderia sustar a derrocada do Estado, rumo à ‘catástrofe final’ (no dizer de Júlio de Mesquita Filho)” (p. 448).

Ainda para Fétizon, “os mentores da fundação da USP parecem ter percebido o caráter educacional do problema político, mas não parecem ter percebido a natureza mesma – ou a índole – do problema educacional. Assim, no modelo proposto, a educação fica totalmente marginalizada. Os estudos de educação não comparecem na instituição que deveria concretizar a idéia de universidade (abrigo a ‘universidade do saber’, promovendo a ‘integração’ de todas as partes e ‘garantindo’ a ‘excelência’ dos procedimentos” (p. 449).

Somente três seções foram previstas na Faculdade: Filosofia, Ciências e Letras. Os estudos de educação ficaram no “desvio”, a cargo das escolas normais

ou do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação de São Paulo (aquelas, para a formação de professores primários; este, para a de professores secundários, diretores, inspetores e delegados de ensino) E fora do “desvio”, no “lugar nenhum” ficavam os estudos de educação sem caráter profissional (precisamente quando tanto se enfatizavam, na Universidade, os estudos “desinteressados”). “A própria situação do Instituto de Educação era *sui generis*. Uma escola de nível híbrido. De nível médio por todos os seus cursos, exceto um deles, o de formação de professores secundários – a dita ‘escola de professores’ que era uma parte do Curso de Aperfeiçoamento. Este (e só ele no Instituto) era de nível superior – e não por graça da Universidade, mas por força do decreto federal (o estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931) que elevava a nível superior a formação de professores do ensino secundário” (p. 450).

Fétizon, citando Antunha, menciona que “a Faculdade de Filosofia havia sido criada como um centro dedicado aos estudos e pesquisas de caráter desinteressado, não-profissional. A circunstância de já se achar organizado e em funcionamento o Instituto de Educação, como escola independente, de nível superior e de caráter profissionalizante, de uma certa forma facilitou o plano dos reformadores paulistas, tendente a eliminar completamente da Faculdade de Filosofia todos os componentes utilitários e práticos” (p. 450).

O projeto paulista limitava-se a cumprir o mínimo obrigatório em termos federais no que respeita ao sistema de ensino. Acolheu a Universidade o Instituto de Educação (somente por sua “escola de professores” – o curso em que recebiam formação pedagógica os professores secundários) e alijou de seu instituto maior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, os estudos da educação. “Tal proceder, contudo, é bem coerente com os pressupostos que orientavam o projeto – e o fizeram na estrita direção das ‘elites pensantes’ nas quais seriam recrutadas as elites dirigentes” (p. 398).

O Decreto de fundação recebeu uma complementação, sendo criado, o “Curso Complementar do ensino secundário, de dois anos, anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, destinado à preparação dos candidatos aos seus respectivos cursos, bem como aos das Faculdades e Escolas que compõem a Universidade” (p. 401). Revive-se aqui, a Faculdade de Belas Artes da universidade medieval, propedêutica às faculdades profissionalizantes.

Em 1938, deu-se nova mudança na estrutura da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que se tornou uma escola de formação profissional pela criação da Quarta seção – a Pedagogia. Como lembra Azanha (1995: 58) a anexação do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia foi fator de grande empobrecimento da formação de professores que, de três anos, passou a ter a duração de apenas um.

Essas discussões transcorreram por décadas, sendo mais calorosas nos anos 60, passando pelo golpe de 1964 e se estendendo até a reforma universitária de

1968, em nível nacional. Com a implantação dessa reforma, em 1970, deu-se o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em diversas novas unidades. A Faculdade de Educação foi então criada, com três cursos: o de Pedagogia, o de Licenciatura e o de Pós-Graduação em Educação.

### **A história recente da USP: 1970 a 2000**

Vale lembrar, preliminarmente, que no estado de São Paulo uma Faculdade de Educação chegou a ser criada, mas não instalada, em 1920, no contexto da Reforma Sampaio Dória, com o entusiasmo de Almeida Júnior e sob inspiração do professor-visitante francês Georges Dumas, que propunha uma Escola Normal Superior. Todavia, conforme já foi aqui registrado, essa idéia inovadora de formação do professor secundário num curso superior específico não só foi abortada em 1920, como sequer foi discutida em 1931 (Fétizon, 1978, p. 53 e passim).

A criação da atual Faculdade de Educação, em 1970, possibilitou inúmeros avanços na formação dos professores para a escola básica. Primeiro, produziu um efeito aglutinador dos estudos educacionais, que progressivamente foram se consolidando no interior da estrutura da pós-graduação, também organizada nessa década. Desde então, dissertações e teses sistematizaram essa história, assim como analisaram de maneira mais rigorosa problemas e questões relacionados à quantidade e à qualidade do ensino fundamental e médio. Estava finalmente instalado um lugar de pesquisa e um centro de documentação para a formação de uma cultura pedagógica, idéia tão cara a Anísio Teixeira. Segundo, articulou a escola de Aplicação à Faculdade de Educação, criando uma situação diferenciada de formação prática para o licenciando ao possibilitar sua participação em projetos inovadores junto à escola básica. Terceiro, por alocar professores formados nas mais diversas áreas do conhecimento, a Faculdade de Educação propiciou a eclosão de vários projetos comuns, seja de pesquisa, seja de ensino, ou ainda de estágio para os alunos, numa antecipação do necessário trabalho interdisciplinar que esses deverão desenvolver na escola básica. Finalmente, a Faculdade de Educação tem representado um espaço onde pôde se realizar um dos objetivos do modelo original da USP, posto que ali grande parte dos alunos das universidades se encontram quando freqüentam as disciplinas dos cursos de licenciatura e têm a oportunidade de se relacionar num mesmo local com colegas provenientes das unidades que tratam das mais variadas áreas de conhecimento.

Todavia, a criação da Faculdade de Educação não resolveu o problema da formação dos professores na USP, pela simples razão de que isso dependeria de um trabalho conjunto entre as diversas unidades que contribuem para essa formação. Nessa direção já afirmava Nagle, no Seminário Itinerante da USP em 1985: “a elaboração de um projeto robusto para a licenciatura não é tarefa apenas

da Faculdade de Educação ou de professores das matérias pedagógicas ... afirmar que a formação do professor é obra exclusiva dos docentes das matérias pedagógicas ... acaba decorrendo a falsa suposição segundo a qual a formação nas matérias de conteúdo não cabe crítica alguma” (Nagle, 1986: 166). O Seminário referido foi um entre os inúmeros eventos ocorridos nos anos 80 e 90, em níveis nacional, estadual e regional, na busca de soluções à insatisfação contínua e cotidiana experimentada pelos professores envolvidos com a formação de professores (4).

Os eventos realizados na USP, se não atingiram à época as reformulações propugnadas, estimularam experiências inovadoras que contribuíram para mudanças importantes na qualidade de cursos específicos de formação de professores. Entre essas modificações estão as promovidas pela Faculdade de Educação, tanto na parte que lhe cabe nos cursos de licenciatura, quanto no curso de Pedagogia, que forma professores para atuarem na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. A Faculdade de Educação Física também realizou mudança significativa no seu âmbito, estendendo a formação de professores para mais um ano e meio após os quatro anos de bacharelado.

Além das mudanças restritas a uma única unidade, é vigente desde 1994 o projeto formulado entre a Faculdade de Educação e os Institutos de Física e de Matemática. Trata-se de currículos relativamente diferenciados dos demais cursos de formação de professores, com a característica de que o ingresso dos alunos no curso de licenciatura se faz por opção já no vestibular. As avaliações realizadas até o momento pelos professores tanto desses Institutos quanto da Faculdade de Educação indicam envolvimento e aproveitamento diferenciados dos alunos desses cursos em relação às questões da educação e do ensino de suas disciplinas na escola básica.

Contudo, permanece o problema da falta de uma articulação consistente entre a Faculdade de Educação e as diferentes unidades da USP que participam da formação dos professores para a educação básica. Por isso, nunca se conseguiu formular um projeto de formação de professores no âmbito da Universidade de São Paulo.

Em nível nacional, algumas universidades realizaram mudanças mais profundas nos seus cursos, sem se tornarem, contudo, paradigmas para mudanças de amplo alcance. É no contraponto com a situação nacional que a questão da formação de professores não-resolvida no interior da USP deve ser analisada. Impossível não concordar com Azanha (1996) a respeito do caráter paradigmático da USP, quando afirmou, num dos eventos estaduais sobre a formação dos professores: “hoje, a questão é mais grave ainda porque, não resolvida na maior Universidade do país, ela contaminou toda a expansão dos cursos de formação do licenciado nas novas universidades e escolas isoladas que surgiram, tanto as públicas como as privadas”.

## O presente e as possibilidades atuais de mudança

Estamos em 2001. Vivemos um momento de mudanças e grande complexidade cultural, no qual as demandas sociais e também a legislação se tornam mais exigentes em relação às instituições estabelecidas. Entre essas demandas, a educação detém um lugar de relevo. A Constituição de 1988 e a LDB-EN de 1996 valorizam a educação e propugnam pela melhoria da formação de professores, enquanto a população reivindica com insistência o ensino médio, dado a escolarização fundamental de oito anos estar em fase de universalização.

As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, assim como as normatizações dos Conselhos Estaduais de Educação apresentam elementos importantes para os estados e suas instituições, sobretudo as universidades, refletirem e definirem suas próprias políticas de formação de professores, assim como seus projetos de cursos, no pleno uso de sua autonomia.

No caso da USP, o momento atual reveste-se de uma importância ímpar para acertar contas pendentes desde sua fundação no que diz respeito a uma política explícita e a uma proposta mais articulada e efetiva de formação de professores para a escola básica. Diferentemente dos anos 30 e das décadas seguintes, a universidade pública não apresenta hoje uma contribuição proporcionalmente significativa na formação dos professores secundários em serviço. Desde os anos 70 o setor privado de escolas superiores tem aproveitado o filão não atendido pelas universidades públicas. Tendo como referência o Ensino Superior de Graduação no Estado de São Paulo, do total de alunos matriculados (aproximadamente 830 mil), mais da metade está no ensino particular (460 mil) e apenas 62 mil nas universidades estaduais (outros cinco mil alunos estão em universidades federais e 10 mil nas municipais). Com relação aos professores, há hoje nas escolas de ensino fundamental e médio do estado de São Paulo, cerca de 230 mil com formação superior completa, enquanto a USP forma em torno de cinco mil alunos/ano nos seus 22 cursos de licenciatura. Todavia, vale reafirmar que independentemente da grandeza de vagas oferecidas numa universidade pública, permanece o fato de que os cursos da USP ainda são paradigmas para outras instituições públicas ou particulares.

Nesse sentido, e também porque a USP se organiza para repensar todo seu projeto institucional, a formação de professores relaciona-se de maneira estreita com o objetivo geral dos cursos de graduação, já definido: “a formação de um agente ou profissional competente, socialmente crítico e responsável com os destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável”. Assumindo o professor como profissional do ensino, que tem a escola básica como campo preferencial de trabalho, e assumindo a importância que essa escola básica representa para os destinos da sociedade brasileira no seu afã de tornar-se justa, democrática e auto-sustentável, a Universidade de São Paulo tem o com-

promisso de fazer uma proposta mais efetiva para a formação do professor. É crível que no início de um novo século e de um novo milênio, a USP possa, formulando um projeto que atenda às necessidades prospectivas, finalmente saldar sua dívida histórica com a formação dos professores.

O primeiro movimento nesta direção já foi dado pela atual Pró-Reitoria. No final do ano 2000 instituiu uma Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura, dando-lhe a tarefa de formular uma proposta de formação de professores para a escola básica no âmbito da USP. Entendendo que qualquer proposta a ser definida exige o envolvimento de todos os professores, a referida Comissão começou seus trabalhos partilhando as experiências vividas pelos participantes das diferentes unidades e examinando as publicações que registram os debates ocorridos nas últimas décadas, assim como os documentos legais referentes ao assunto, sobretudo a Indicação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (Indicação CEE N. 07/2000). Com essa inspiração foram formulados os princípios e os objetivos de um projeto de formação de professores da USP, apresentados para a apreciação da comunidade universitária, através de um seminário realizado pela Pró-Reitoria de Graduação, em 16 de março de 2001 (5). Aprovados pelos presentes, os princípios e os objetivos são descritos a seguir.

## Princípios

- “1. A reformulação da formação de professores no âmbito da Universidade de São Paulo exige um esforço de suas diversas unidades, de maneira a inspirar projetos integrados para a preparação de docentes para a educação básica, em seus níveis fundamental e médio.

Acreditamos que uma renovação significativa da formação de professores só poderá ocorrer caso a Universidade como um todo se mobilize nesse sentido, já que não se trata de uma simples remodelação técnica ou curricular *stricto sensu*, mas do estabelecimento de uma política de formação de professores, o que exige um esforço permanente de reformulação, avaliação e acompanhamento por parte das diversas faculdades e unidades que oferecem disciplinas para os cursos de Licenciatura. Acreditamos, ainda, que essa mobilização requer medidas explícitas de valorização das atividades voltadas para a formação de professores, por parte das Unidades e órgãos centrais da Universidade.

2. A docência e a vida escolar, na peculiaridade de seus valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea. Assim, a formação de professores deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional.

As instituições escolares, embora em constante e forte diálogo com outras instituições sociais, têm história, valores, saberes e práticas sociais que lhes são específicos e, nesse sentido, têm um papel social peculiar. Não raramente, essa especificidade tem sido obscurecida pela incorporação acrítico de teorias, conceitos e perspectivas forjados a partir de outros interesses. Esse é o caso, por exemplo, da recente difusão de idéias e conceitos oriundos de teorias da administração privada, como qualidade total, cliente etc., transpostos de forma imediata e mecânica para discursos educacionais. Nesse, como em tantos outros casos análogos, a especificidade das relações, problemas, valores e práticas sociais que historicamente caracterizam as instituições escolares não tem sido suficientemente reconhecida e problematizada. Importa, pois, que os princípios teóricos e práticos que norteiam a formação de professores afastem-se dessa simples transposição, voltando-se para a análise das peculiaridades históricas dessas instituições, de seus agentes sociais e das tarefas específicas de seus profissionais. Assim, uma política de formação de professores comprometida com os problemas escolares contemporâneos deve centrar-se num esforço de compreensão das práticas, dos valores e da história das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que essas escolas são as entidades concretas em que os futuros professores exercerão suas atividades.

3. A formação de professores deve ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente.

Dado o caráter público da educação, o estabelecimento de vínculos entre os cursos de Licenciatura desta Universidade e as escolas das redes municipais e estadual constitui um instrumento importante para a formação de professores, para os serviços de extensão cultural e, em decorrência, para um esforço de aperfeiçoamento do ensino nessas instituições, bem como uma oportunidade ímpar para o afloramento e o cultivo de compromissos de nossos licenciandos com as instituições públicas de ensino.

4. O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos investigativos na sua área específica e da prática docente, tornando-o um profissional capaz de conduzir sua própria formação continuada.

Os cursos de Licenciatura constituirão uma etapa da formação profissional, base para o permanente e necessário processo de formação continuada, na qual o professor prosseguirá diagnosticando e propondo alternativas adequadas aos desafios postos a sua ação profissional e participando de projetos de extensão da Universidade.

As relações entre ensino, pesquisa e extensão requerem articulação entre práticas, disciplinas e projetos de intervenção, tendo em vista o entendimento de que a realidade educacional e escolar não é objeto específico de uma disciplina, mas permite uma pluralidade de abordagens.

5. A formação do licenciando dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação.

É preciso que a preocupação com a formação docente esteja presente e integrada às disciplinas, atividades e objetivos dos Institutos e Faculdades que oferecem a seus alunos a possibilidade de uma Licenciatura e não se circunscreva às disciplinas pedagógicas dos cursos. Dessa forma, conteúdos específicos, educação e docência escolar poderão ser objeto de contribuições mútuas, assim como de reflexões ricas e profícuas.

6. A estrutura curricular dos cursos de Licenciatura e as propostas de estágio devem ser flexíveis, de modo a preservar os objetivos e perspectivas gerais da Universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciandos.

A flexibilização impõe-se como exigência de uma formação docente mais abrangente do que aquela tradicionalmente oferecida. Ela poderia ser concretizada pela ampliação de ofertas de disciplinas a serem compartilhadas por mais de um programa, além de projetos de formação de intervenção potencialmente multidisciplinares e interunidades. A flexibilidade deverá não só respeitar as especificidades de cada unidade, mas também oferecer ao aluno alternativas para escolhas e aprofundamentos segundo seus interesses e aptidões. Também os estágios poderão ser objeto de diversas propostas de trabalho institucional, desde que obedecidas as diretrizes gerais da Universidade.

7. A instituição escolar e a sua proposta pedagógica, concomitantemente às características próprias das áreas específicas de atuação dos licenciandos, devem ser o eixo norteador das diferentes modalidades de estágio.

É preciso que os estágios tenham, simultaneamente à iniciação do licenciando no ensino de sua disciplina específica, preocupação em apresentar a instituição escolar ao futuro professor. Este, no exercício cotidiano de sua profissão, deverá enfrentar uma série de tarefas que transcendem a sala de aula. O próprio caráter coletivo das instituições escolares exige que o professor não se veja como um preceptor semi-especializado numa disciplina isolada, mas como integrante de uma instituição educacional complexa, na qual cada uma de suas decisões ou atitudes é sempre potencialmente educativa ou deseducativa. Assim, ainda que comporte uma série diversa de projetos e atividades, a iniciação do licenciando na vida escolar deve ser feita por meio de projetos que focalizem as instituições escolares ou demais instituições de relevância para a educação pública”.



Sergio Dutti/Abril Imagens

*As relações entre ensino, pesquisa e extensão requerem articulação entre práticas, disciplinas e projetos de intervenção*

## Objetivos

“O objetivo geral dos cursos de Licenciatura da USP está definido nos mesmos termos do objetivo geral da Graduação: ‘formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável’. Assim, o objetivo fundamental dos cursos de Licenciatura é formar licenciados como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública. Daí decorre um conjunto de objetivos que devem nortear a formação do licenciado.

1. Compreender o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável de transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e trabalho escolar.
2. Orientar suas escolhas e decisões profissionais por princípios éticos, pela superação de preconceitos, pela aceitação da diversidade dos alunos partindo do entendimento de que todo o aluno é capaz de aprender, independentemente da condição social a que pertence.
3. Compreender os processos de ensino e aprendizagem, (re)construindo os saberes disciplinares e as atividades de ensino, considerando a realidade social, os objetivos da escola básica e o cotidiano e as experiências dos alunos.

4. Criar, implementar, avaliar e aperfeiçoar projetos de ensino e aprendizagem e articulá-los com outras áreas do conhecimento, estimulando na escola ações coletivas e multidisciplinares, de modo a caracterizar, assim, um novo *ethos* profissional.
5. Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a sua prática profissional, bem como as práticas escolares, tomando-as como objeto de reflexão, de modo a poder criar soluções mais apropriadas aos desafios específicos que enfrenta e dar prosseguimento ao processo de sua formação continuada”.

Aceitos pela comunidade responsável pelos cursos de licenciatura na USP, os princípios e os objetivos relacionados são agora tomados como referência para a Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura formular todo o projeto que, certamente, demandará novo exame por parte da população envolvida. Acredita-se que o primeiro princípio tenha de ser seguido à risca, pois mudanças mais radicais nos cursos só virão a ser efetivadas se contarem com o apoio de todas as unidades.

Por último, e por enquanto, o que se pode afirmar é que é chegada a hora de a USP encarar sua história e seu futuro no que diz respeito à formação de docentes que servirão à educação básica de milhões de crianças e jovens brasileiros. Afinal, a missão eterna da universidade de cultivar a mais lúcida consciência de uma determinada época, não pode ser realizada sem o cultivo de uma lúcida consciência de si mesma.

## Notas

- 1 Chamarei de ensino secundário, de forma generalizada, à parte da educação básica que se inicia na 5<sup>a</sup> série do ensino fundamental, cujos professores recebem formação diferente da dos professores, ditos primários, que lecionam para alunos da educação infantil e do ensino fundamental até a 4<sup>a</sup> série.
- 2 As referências que apresento a respeito dos eventos que precederam e se seguiram à criação da Universidade de São Paulo, são sobretudo colhidas dos trabalhos que Beatriz Alexandrina de Moura Fétizon realizou em sua dissertação de mestrado e tese de doutorado (respectivamente, 1978 e 1986). Por sua vez, muitas são suas referências aos trabalhos de mestrado e doutorado de Heládio Antunha, que também estudou tais eventos.
- 3 Francisco Campos, Reforma do ensino superior, exposição, introdução. *Diário Oficial*, 15 abr. 1931. In: Fétizon, 1986, v. I, p. 204-205.
- 4 Em nível nacional, as principais discussões ocorreram nos encontros regularmente promovidos pelas Associações: Conferência Brasileira de Educação (CBE); Sociedade

Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Associação Nacional de Educação (ANDE); Seminários de Didática e de Prática de Ensino (ENDIPE). Em 1989, foi criada a hoje denominada Associação Nacional pela Formação dos Profissionais do Ensino (ANFOPE), que organiza freqüentemente seminários sobre o assunto e divulga boletins. No estado de São Paulo, em 1990, iniciaram-se os encontros quase anuais denominados Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, coordenados a maior parte das vezes pela Pró-Reitoria de Graduação da Unesp. No âmbito da USP, os eventos que tiveram mais destaque, organizados pela Pró-Reitoria de Graduação, foram: Seminário USP – Formação de Professores, em 1984; Seminário Itinerante – Dependência Econômica e Cultural, Desenvolvimento Nacional e Formação de Professores, ao longo de 1985; e o Fórum Licenciatura, realizado em três momentos – 1990, 1991 e 1992. Além desses, só na Faculdade de Educação são computados 18 Encontros que trataram especificamente sobre a questão.

- 5 São os seguintes os professores pertencentes à Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura da USP e que assinam esses princípios e objetivos: José Sérgio Fonseca de Carvalho, Maria Isabel Galvão Gomes Pereira, Cláudia Pereira Vianna, Elsa Garrido, Nídia Nacib Pontuschka e Sonia Teresinha de Sousa Penin (Faculdade de Educação); Regina Stela Barcelos Machado e Pedro Paulo Salles (Escola de Comunicações e Artes); Maria Sabina Kundman e Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas); Maria de Fátima Prado Fernandes (Escola de Enfermagem); Osvaldo Luiz Ferraz (Escola de Educação Física e Esporte); Maria Angélica Penatti Pipitone (Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queriróz”); Noeli Prestes Padilha Rivas (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto); Sônia Godoy Bueno Carvalho Lopes (Instituto de Biociências); Edna Maura Zuffi (Instituto de Ciências Matemática e de Computação de São Carlos); Maria Regina Kawamura e Luiz Carlos Gomes (Instituto de Física); Iole de Freitas Druck (Instituto de Matemática e Estatística); Maria Helena Souza Patto (Instituto de Psicologia) e Maria Eunice Ribeiro Marcondes (Instituto de Química).

#### Referências bibliográficas

- AZANHA, José Mário Pires. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Comentários sobre a formação de professores. In: Raquel Serbino *et al.* (org.), *Formação de professores*. São Paulo, Unesp, 1996.
- BRASIL. MEC/INEP. *Evolução do Ensino Superior – Graduação*. Brasília, 1980-1998.
- \_\_\_\_\_. *Perfil do magistério da educação básica*. Censo do Professor, 1997.
- FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. *Educar professores? (A formação dos professores níveis II e III e o papel da Universidade de São Paulo)*, V. I e II. São Paulo, 1978. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. *Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo*, v. I e II. São Paulo, 1986. Tese (doutoramento), Faculdade de Educação da USP.

- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império*. São Paulo, 1971. Tese (doutoramento), Universidade de São Paulo.
- Nagle, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores *versus* pesquisadores. In: CATANI, Denise *et al.* *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 162-172.
- Ranieri, Nina. *Autonomia universitária. As universidades públicas e a Constituição de 1988*. São Paulo, Edusp, 1994.
- Ribeiro, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo, Cortez, 1987.
- Santos, Boaventura Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1996.
- SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE N. 07/2000 - Uma reflexão sobre a formação do professor na escola básica.
- Vidal, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto do Distrito Federal (1932-1937)*. São Paulo, 1995. Tese (doutoramento), Universidade de São Paulo.

Sonia Teresinha de Sousa Penin é professora-titular da Faculdade de Educação da USP.