

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA USP

Hélena Coharik CHAMLIAN¹

Resumo: O artigo descreve os perfis curriculares que o Curso de Pedagogia vem apresentando, desde a fundação da USP, e analisa as principais ênfases de formação neles manifestos. Discute a proposta de reformulação encaminhada pela Comissão Coordenadora de Curso (COC-Pedagogia) em 1995, utilizando como referência as perspectivas mais recentes sobre formação de professores.

Palavras Chave: Currículo; Curso de Pedagogia; Reformulação Curricular; Formação de professores; Professor reflexivo.

Introdução

Neste artigo pretendemos acompanhar a trajetória do curso de Pedagogia na USP, bem como analisar, a partir de seus perfis curriculares as principais ênfases de formação neles contidas. Procuraremos, ainda, explorar algumas questões que têm constituído os principais embates na configuração desses perfis durante todos esses anos.

Realizaremos, para tanto, uma retrospectiva histórica sobre as diversas formulações curriculares que o Curso de Pedagogia apresentou desde a fundação da USP até o presente momento. A discussão sobre as principais tendências observadas incorpora também algumas perspectivas sobre a formação de professores, presentes na bibliografia atual, sobre o tema.

1. Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP.

I. Retrospectiva Histórica

Os estudos superiores em educação no Brasil são de história recente. As primeiras escolas de formação de professores datam de fins do século passado e o primeiro currículo oficial para o curso de Pedagogia é da década de sessenta. Do mesmo modo, na Universidade de São Paulo, a Faculdade de Educação foi criada em 1970, embora, desde a fundação da Universidade a formação de professores se fizesse presente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, através do Instituto de Educação a ela anexo.

Alguns marcos históricos

A idéia de um curso superior de educação fora concebida pelos primeiros republicanos paulistas. Logo após a proclamação da República, em 1892, pela Lei Estadual nº 88, previa-se a criação, junto à Escola Normal da Capital, de um curso superior para professores de escolas normais e dos ginásios, criados pela mesma Lei. Tal previsão, contudo, limitou-se ao âmbito legal. Com a Reforma Sampaio Dória em 1920 (Lei nº 1750, de 8/12/1920), chegou-se a criar uma Faculdade de Educação que, no entanto, não chegou a funcionar, com o objetivo de desenvolver estudos avançados no campo da educação, da filosofia e das artes e de preparar pessoal de alto nível para as tarefas da educação (Universidade de São Paulo, 1992).

Em 1931, no bojo do primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras surgiu a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Tratava-se, na verdade, de uma escola de objetivos heterogêneos, como frisa Heládio Antunha (1974, p.78), *"misturando-se aos propósitos propriamente culturais e desinteressados, outros de natureza profissional, particularmente a formação de professores secundários e de outros técnicos em educação"*.

Nesse sentido, o modelo de 1931 era híbrido, conferindo à Faculdade de Educação o papel de dar à Universidade seu caráter propriamente universitário, cabendo-lhe ainda a incumbência de preparar o magistério secundário. A Faculdade de Educação era assim definida como um centro de cultura desinteressada, mas com papel prático (Sucupira, 1969, p.261).

Em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, apontou-se para um modelo de organização diferente. Nele, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras aparecia como um centro de altos estudos, sem caráter profissional. Era concebida como base e cúpula da Universidade. Base, porque a formação universitária deveria compreender necessariamente cursos por ela oferecidos; e cúpula, porque a ela competiria o desenvolvimento de altos estudos acadêmicos. Criada com a intenção de se constituir no núcleo da Universidade, seria o *"primeiro instituto de cultura livre e de pesquisa científica de alto nível a ser criado no Brasil e viria a provocar uma verdadeira revolução no ensino superior, pela aplicação de modernos métodos de estudo e pela moderna noção de cultura que procurava implantar"* (Villalobos, 1960).

Ao redor da Faculdade de Filosofia gravitariam os cursos profissionalizantes, desenvolvidos por cadeiras práticas e técnicas².

A formação do magistério secundário foi atribuída ao Instituto de Educação, instalado em 1933 e incorporado à Universidade de São Paulo como escola anexa, em 1934. Segundo João E. R. Villalobos (1960, p.431), com a criação das faculdades de filosofia *"tomavam-se também as primeiras medidas concretas no sentido de preparação eficiente de professores secundários e normais, atendendo-se à necessidade da expansão desses tipos de ensino médio e o seu aprimoramento qualitativo"*.

Em 1938, o Instituto de Educação foi transformado na Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da mesma Universidade (São Paulo, 1938). Com esta transformação a Faculdade de Filosofia passou a exercer, também, a função de formação do magistério.

Esta tendência acabou consagrada no ano seguinte por força de Decreto-lei do Estado Novo que instaurou como modelo único a Faculdade Nacional de Filosofia, com acentuada inclinação profissionalizante (Brasil, 1939).

Podemos dizer que a formação do magistério na USP, nesses primeiros tempos, acabou sendo incorporada aos estudos de nível superior previstos para a

2. Nenhuma das antigas escolas, como Medicina, Direito, Politécnica, no entanto, aceitou a colaboração da Faculdade de Filosofia na formação básica, propedêutica aos cursos profissionais. Conforme Mesquita Filho, Júlio de, *Política e cultura*, SP, Livraria Martins Ed. 1969 (Apud Antunha, 1974, p.92) e Teixeira, 1968.

Faculdade de Filosofia, que passou a ter caráter profissionalizante, contrariando o projeto original de altos estudos acadêmicos e desinteressados.

Esta característica vai marcar profundamente a trajetória do curso de Pedagogia da USP, refletindo-se até hoje. Na verdade, a análise minuciosa das diversas reestruturações curriculares que o curso sofreu daí por diante, demonstra a constante reafirmação de sua vocação acadêmica que, por outro lado, convive com a formação de caráter profissional, mas, parece-nos, mais por pressões externas do que efetivamente por opção.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não alterou profundamente a organização e o funcionamento da Universidade no Brasil. Entretanto, do ponto de vista dos cursos de formação de professores, estabeleceu algumas normas que, a longo prazo, produziram consequências na sua criação e organização. Em primeiro lugar, esta Lei passou a indicar mais precisamente a formação do professor da escola normal, dando ênfase aos "cursos pedagógicos", nos moldes previstos para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras³. Em segundo lugar, foi criado o Conselho Federal de Educação que, além de outras atribuições, ficou encarregado de estabelecer os currículos mínimos para as carreiras profissionais de nível superior.

Desse modo, já em 1962, o Conselho estabeleceu o currículo mínimo do curso de Pedagogia, que doravante conferiria os títulos de Bacharel e Licenciado, fixando sua duração em quatro anos (Brasil, 1969). Os estudos superiores de educação, portanto, tornaram-se equiparados aos demais bacharelados. Ao mesmo tempo, concedia-se a licenciatura, que encaminhava para a profissionalização no magistério, tanto em nível primário, como secundário. Prevvia-se também que, a longo prazo, a formação do "*pedagoga*" deslocar-se-ia para a pós-graduação

3. A redação do artigo 59 e seu Parágrafo Único, da Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961 é a seguinte: " Art. 59 - A formação de professores para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo Único - Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras".

*"num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da Educação"*⁴.

É importante assinalar que, de certa forma, o currículo mínimo de 1962 consagrava o caráter ambíguo do curso, oferecendo ao mesmo tempo o bacharelado e a licenciatura. Mas, sobretudo, a projeção para a pós-graduação da formação do "pedagogista" é para nós um forte indício de que mesmo recebendo um tratamento em nível universitário não se consideravam totalmente preenchidos os requisitos propriamente acadêmicos dos estudos superiores em educação.

O Curso de Pedagogia da USP, reorganizado a partir de 1963, além de incorporar as disciplinas obrigatórias do currículo mínimo - Psicologia da Educação; Sociologia (Geral, da Educação); História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar -, acrescentou as seguintes: Teoria e Prática da Escola Primária; Introdução à Orientação Educacional; Introdução à Economia; Técnicas Audiovisuais de Educação e Didática; Metodologia do Ensino Médio. Esse conjunto formou a parte comum do curso, obrigatória para todos os alunos. Ademais, foi prevista uma parte diferenciada, composta de um conjunto de disciplinas integrantes dos seguintes "conjuntos": Filosofia da Educação; Administração Escolar; Orientação Educacional e Metodologia Geral do Ensino. A partir do segundo ano, o aluno deveria optar por um desses conjuntos que complementariam o perfil de sua formação.

Com isso, o Curso de Pedagogia da USP, entre 1963 e 1969, apresentou uma estruturação que mais tarde se consagraria, ou seja, sua divisão em uma parte comum e outra diversificada. Ampliava-se o leque da profissionalização ao mesmo tempo em que se procurava garantir uma formação geral.

A Reforma Universitária de 1968 estabeleceu novas normas de organização e funcionamento das universidades brasileiras, trazendo consigo consequências para o Curso de Pedagogia na USP (Brasil, 1968). A reforma dos Estatutos da USP, dela decorrentes, extinguiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,

4. Parecer CFE, nº 251/62 que apresentou as considerações preliminares para o estabelecimento do currículo mínimo do Curso de Pedagogia, tendo como relator Valnir Chagas. Foi assinado também por Anísio Teixeira e Newton Sucupira.

estabelecendo como princípio de organização: institutos, faculdades e escolas. Data dessa época a criação da Faculdade de Educação, que passou a funcionar em 1º de janeiro de 1970, incorporando o então Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tendo como funções ministrar os cursos de Pedagogia e de Licenciatura.

O curso de Pedagogia na USP a partir dos anos 70.

Pelo menos formalmente, a Faculdade de Educação, surgida da Reforma da USP em 1970, caracterizou-se como uma instituição de formação profissional e de pesquisa aplicada. A USP, ao abandonar a concepção de universidade à base de um instituto central, a FFCL, desmembrou-o em diversos institutos e faculdades. *“Os institutos foram definidos como instituições dedicadas sobretudo à pesquisa e ao ensino básico nas ‘áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si ou em vista de ulteriores aplicações’. Reconheceu-se o caráter específico e relativamente independente do ensino técnico e da pesquisa aplicada, que se tornaram o objetivo específico das Faculdades e Escolas”* (Antunha, 1974, p.214-220).

Seguindo os princípios estabelecidos pela Reforma Universitária, a Faculdade de Educação dividiu-se em três departamentos: Administração Escolar; Filosofia e Ciências da Educação; Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Os departamentos, definidos como a menor fração da estrutura universitária, deveriam, no âmbito de sua competência, dar conta das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O currículo do Curso de Pedagogia passou a ser implementado já sob a égide da Resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação. Esta, ao estabelecer o currículo mínimo do curso, tendeu marcadamente pela formação profissionalizante, subdividindo-o em habilitações distintas, remetidas a funções técnicas precisas no mercado de trabalho - administração escolar, inspeção escolar, supervisão escolar, orientação educacional e planejamento educacional. Consideradas como especialidades em educação, traduziam a percepção fragmentada e compartimentalizada do trabalho educativo que correspondia à visão dominante da teoria e prática educacional do momento.

A FEUSP, ao adotar esse modelo, entretanto, apresentou em sua organização interna um forte apelo à formação acadêmica, refletindo mais uma vez as contradições geradas por sua herança institucional e pelas pressões externas. Um exemplo dessa afirmação encontra-se no número de créditos destinados à formação geral, correspondente ao núcleo comum das habilitações, na FEUSP. Foram destinadas 2.160 horas apenas para essa parte da formação, às quais se acrescentariam as habilitações de escolha do aluno. Se levarmos em consideração que o número de horas exigido pelo currículo mínimo é o de 2.200 horas, podemos verificar que desse total a maior parte estava reservada à formação geral⁵.

As tentativas de revisão do currículo nos anos 80.

O currículo de Pedagogia da FEUSP, implantado em 1970, só foi reformulado em 1987. Nesse período, algumas modificações foram introduzidas por meio de iniciativas isoladas dos departamentos da faculdade. As mudanças, na verdade, consubstanciaram-se em acréscimo de disciplinas ou modificações de programas. Tais procedimentos, no entanto, *"acabaram por resultar em um currículo demasiadamente inchado, sem mecanismos de flexibilidade, marcado pela ausência de procedimentos sistemáticos de acompanhamento das alterações introduzidas. As dúvidas cresciam não só quanto à forma como estava sendo proposto o curso mas, também, frente à sua compatibilidade com o destino ocupacional dos egressos do curso de Pedagogia"* (Spósito, 1991).

Esses procedimentos representavam, por sua vez, indícios de que, tanto o conjunto de disciplinas oferecidas, bem como seus programas não atendiam mais às necessidades e expectativas dos alunos e dos professores.

Além disso, a FEUSP participou ativamente, entre 1981 e 1983, da discussão em nível regional e nacional sobre a formação de recursos humanos para a educação, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura, que repercutiam nas reflexões sobre o curso nela desenvolvido (Melquior, 1983a, 1983b; Centro Acadêmico "Paulo Freire", 1983). Buscava-se, naquele momento, pensar a for-

5. Para maiores informações sobre esse currículo: Peralva, 1986.

mação do educador de forma ampla, integrando num mesmo projeto tanto a Pedagogia, quanto a Licenciatura⁶.

Todo esse conjunto de iniciativas estimulava o debate interno que, entretanto, não se traduzia em consenso necessário para a adoção de medidas efetivas de reformulação curricular.

Dois estudos, realizados em 1987, para subsidiar a reflexão e as iniciativas para uma eventual reformulação curricular, foram de significativa importância para a modificação desse panorama⁷.

O primeiro procurou traçar um perfil do aluno do curso de Pedagogia, examinando, sobretudo, seu rendimento ao longo do curso, tanto no período diurno, como no noturno. O estudo revelou que havia um descompasso entre o currículo ideal e o ritmo real de seguimento do curso. Em média, os alunos demoravam sete anos para concluir os créditos que, formalmente, estavam previstos para conclusão em quatro anos. Verificou-se, também, um alto índice de evasão e retenção nos dois primeiros anos de curso. Tais índices atingiam, sistematicamente, níveis mais elevados nas turmas do período noturno.

O segundo estudo examinou o destino ocupacional dos egressos do curso de Pedagogia, formados entre 1980 e 1986. Foi possível verificar que mais de 80% dos ex-alunos estavam atuando no campo educacional, em atividades de docência, predominantemente. A inserção na rede particular de ensino aparecia como alternativa majoritária no início de carreira. Contudo, a rede pública tornava-se campo predominante após alguns anos de experiência profissional.

6. Podemos citar, ainda, alguns esforços realizados pela FEUSP no sentido de promover a reestruturação de seus cursos, que preparam terreno para as modificações ocorridas. Assim, a promoção e organização do Iº Encontro Nacional de Prática de Ensino (FEUSP, fev. 1983); IIIº Seminário A Didática em Questão (FEUSP, fev. 1985); Convênio CENP-USP - Cursos de Atualização (1985); Programa de Cooperação Técnica - Convênio SE/FEUSP (1986-1987). No âmbito da USP, dois momentos podem ser apontados: 1º) Seminário USP: A formação de professores (set. 1984) do qual decorreu o Seminário Itinerante (realizado durante o ano de 1985) e que gerou a publicação: Universidade, escola e formação de professores, 1986. 2º) Debates sobre a Reformulação Curricular dos Curso de Pedagogia e Licenciatura na FEUSP (entre abril e julho de 1986).

7. Os dois estudos são os seguintes: 1) "Perfil Acadêmico da Graduação da FEUSP", sob a responsabilidade da Comissão de Graduação e do Prof. Luadir Barufi do LIFE. 2) "Estudo exploratório sobre o destino ocupacional dos graduados em Pedagogia, desenvolvido pelo NESE (Núcleo de Estudos de Sociologia da Educação) sob a responsabilidade de Elie Ghanem Jr. e Marcos Mendonça e coordenado pela Profa. Marília Pontes Spósito (1989).

Estes elementos reiteravam algumas das percepções sobre as deficiências do curso bem como apontavam direções de certo modo já vislumbradas no currículo. De qualquer forma, tornavam as decisões inadiáveis.

"O processo de reforma foi iniciado, assim, no segundo semestre de 1987, a partir da constituição de uma Comissão Interdepartamental, cuja função seria a proposta de um novo currículo que respondesse aos problemas identificados ao longo dos últimos anos e, de certa forma, explicitados nos dois estudos desenvolvidos: a excessiva carga horária que redundou no alongamento dos prazos de conclusão, o descompasso entre o currículo ideal e o modo como ele era cumprido pelos alunos, a rigidez na distribuição das disciplinas. Mas as mudanças a serem implantadas deveriam acentuar o compromisso com a formação do educador, sobretudo para a escola pública, campo privilegiado de atuação dos ex-alunos" (*Ghanem, 1989*).

A reformulação de 1987

A discussão levada a efeito nesse período, no âmbito dos Departamentos, com os alunos e na Comissão Interdepartamental revelou que, pela primeira vez, tornava-se possível ultrapassar os limites da ação isolada dos departamentos, pensando-se numa proposta de reforma curricular de caráter mais amplo. O produto dos trabalhos da Comissão traduziu, por sua vez, o consenso possível vivido pela FEUSP naquele momento⁸.

Assim, ao apontar como objetivo fundamental do curso de Pedagogia da FEUSP a formação do professor, o consenso reforçou a tendência profissionalizante, mas, mais uma vez, não abriu mão de uma formação de caráter amplo, expressa nos princípios gerais apresentados na proposta de reformulação curricular:

1- O Curso de Pedagogia propõe-se à formação do educador num sentido amplo, por isso não deve ser limitado à formação num sentido estrito embora deva abrangê-la ou favorecê-la. O ensino superior tem objetivos que não podem e não devem ser especificados apenas por considerações referentes ao mercado de

8. O documento que apresenta a estrutura curricular assim resume as questões enfrentadas: "*Como está relatado no corpo deste relatório, houve muitas dificuldades e foi preciso um longo tempo para que esta reforma fosse aceita. Isso não chega a ser novidade, pois, todos sabemos que a inovação sempre encontra resistência e o mundo acadêmico não constitui exceção.*"

trabalho. Pensar de outro modo, é retirar da Universidade a função crítica que lhe cabe até mesmo com relação ao sistema econômico-social do qual o mercado de trabalho é apenas um aspecto.

II - Não há uma via privilegiada concebida abstratamente para a formação do educador. Nessas condições, essa formação poderá ser buscada por diferentes conjuntos de elementos científicos e culturais desde que teoricamente articulados (Comissão Interdepartamental de Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia da FEUSP, 1989, p.283).

Para dar conta desses princípios, o currículo caracterizou-se por uma duração mínima de 4 anos, que habilitaria o aluno a exercer o magistério de 1º e 2º Graus. A estrutura curricular compreendeu uma primeira fase de formação básica (3 semestres de duração); uma segunda fase de complementação dos estudos, em duas áreas diferenciadas de conhecimentos à escolha dos alunos (3 semestres de duração) e habilitação para o magistério (2 semestres de duração).

Complementarmente poderiam ser cursadas as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração e Inspeção Escolar, Ensino de Deficientes Mentais e Ensino de Deficientes Visuais.

Na fase de formação básica, cada departamento estabeleceu um elenco de disciplinas, a partir de sua visão de como deveria ser a formação básica do educador, nos limites das áreas de conhecimento a ele afetas. Desse modo, o quadro curricular dessa fase compreendeu o seguinte conjunto de disciplinas obrigatórias:

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE
Filosofia da Educ. I	Filosofia da Educ. II	Sociologia da Educ. II
Psicologia da Educ. I	Psicologia da Educ. II	Psicologia da Educ. III
História da Educ. Geral I (Greco-Romana)	História da Ed. Geral II (Medieval e Renascen.)	História da Ed. Geral III
Sociologia Geral	Sociologia da Educ. I	Filosofia da Educ. III
Didática I	Didática II	História da Educação Brasil. IV (Visão Geral)
Teoria do Currículo	Economia da Educ. I	Educ. e Cultura Brasileira
Estrut. Func. Ens. 1º e 2º	Estrut. Func. Ens. 1º e 2º	Clientela Escolar Brasil.

A segunda fase de complementação de estudos, em áreas diferenciadas do conhecimento, procurou dar conta do princípio de que não há uma área privilegiada para a formação do educador, embora *"todos os diferentes conjuntos de elementos científicos e culturais reunidos na composição programática do currículo devem estar teoricamente articulados"* (Comissão Interdepartamental de Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia da FEUSP, 1989, p.286).

Optou-se, dessa forma, por duas áreas de complementação que permitissem tanto a articulação, quanto a flexibilidade, denominadas de Área I e Área II. Na Área I, a ênfase recaiu em *"questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, particularmente em seus fundamentos psico-didáticos, sem esquecer suas vinculações e seus desdobramentos filosóficos e históricos*

aprofundamento no estudo dos processos sócio-históricos e político administrativos, especialmente em suas vinculações com a educação" (Comissão Interdepartamental de Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia da FEUSP, 1989, p.287).

A configuração das disciplinas componentes dessa fase foi a seguinte:

4º SEMESTRE

Introdução à Probabilidade e Estatística

História da Educação Geral VI (História da Infância e da Família)

Psicologia da Educação IV (Processos de Socialização)

Psicologia da Educação V (Aprendizagem: Análise Psicol. do Cotid. Escolar)

Teorias do Ensino I (A Construção do Discurso Pedagógico)

5º SEMESTRE

Estatística Aplicada à Educação

Filosofia da Educação IV (Questões de Educ. e Cult. no Pensam. Filosófico)

Psicologia da Educação VI (Psicologia do Desenvolvimento: Infância)

Educação Comparada I (Problemas Didático-pedagógicos)

Teorias do Ensino II

6º SEMESTRE

Introdução à Pesquisa Educacional

Psicologia da Educação VII (Psicologia do Desenvolvimento: Adolescência)

Teorias do Ensino III

ÁREA II

4º SEMESTRE

Introdução à Probabilidade e Estatística

História da Educação Geral V (História da Escolarização)

Sociologia da Educação III (Política)

História da Educação Brasileira VII (Colônia e Império)

Princípios e Métodos de Administração Escolar I

5º SEMESTRE

Estatística Aplicada à Educação

Filosofia da Educação IV (Questões de Educ. e Cult. no Pensam. Filosófico)

Princípios e Métodos de Administração Escolar II

Economia da Educação II

História da Educação Brasileira VIII (República)

6º SEMESTRE

Introdução à Pesquisa Educacional

Filosofia da Educação V (Questões de Educ. e Cult. no Pensam. Filosófico)

Sociologia da Educação IV (Instituições e Mudança Social)

Antropologia das Organizações

Educação Comparada II (Políticas Educacionais e Movimentos Sociais)

Obs.: Os alunos deverão completar os créditos de cada área com disciplinas optativas, escolhidas dentre as elencadas para a área diferente da que cursam, ou dentre as oferecidas por outras Unidades da Universidade.

A terceira fase obrigatória do currículo é a da Habilitação Magistério. Este é o momento da habilitação profissional propriamente dita, concebida, porém, dentro de uma perspectiva de formação ampla do educador. As disciplinas que compõem a habilitação são as seguintes:

7º SEMESTRE

Didática III

Metodologia e Prática do Ensino de 1º Grau I (Estudos Sociais)

Metodologia e Prática do Ensino de 1º Grau II (Ciências)

Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar I

Metodologia e Prática do Ensino de 2º Grau I

Supervisão de Estágios

8º SEMESTRE

Metodologia e Prática do Ensino de 1º Grau III (Português)

Metodologia e Prática do Ensino de 1º Grau IV (Matemática)

Teoria e Prática da Educação Pré-escolar II

Metodologia e Prática do Ensino de 2º Grau II

Supervisão de Estágios.⁹

Buscando acompanhar o processo de implantação da reforma, de modo a criar condições mais propícias à sua realização, foi criada a Comissão de Acompanhamento que atuou sistematicamente até o início de 1991, sendo substituída em 1992 pela Comissão Coordenadora de Curso, de caráter estatutário.¹⁰

9. A estrutura curricular foi o produto do trabalho da Comissão Interdepartamental de Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia da FEUSP, composta pelos professores: Angelina Teixeira Peralva, Helena Coharik Chamlian, Marília Pontes Spósito, Lisete Regina Gomes Arelaro, Beatriz A. de Moura Fétizon e José Mário Pires Azanha (Presidente).

10. A Comissão de Acompanhamento e Orientação aos alunos ingressantes era composta dos seguintes professores: Mary Julia Martins Dietezsch, Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, Beatriz Alexandrina de Moura Fétizon, Maria Thereza Fraga Rocco e Antonio Joaquim Severino (Presidente). Contava ainda com representantes de alunos escolhidos por classe. A Comissão Coordenadora de Curso foi instalada em novembro de 1992 com a seguinte composição: Helena Coharik Chamlian (coordenadora), Tizuko Morchida Kishimoto (vice-coordenadora), Antonio Joaquim Severino, Lisandre Maria Castelo Branco, Romualdo Luiz Porrela de Oliveira, Sandra Maria Zakia Lian Souza, Manoel Oriosvaldo de Moura, Marieta Lucia Machado Nicolau, Lígia Assumpção do Amaral (IPUSP), Maria Inês Pereira Coltri.)

II. O Momento Atual

O currículo em vigência passa, no momento, por um processo de avaliação e reformulação. Ao longo destes anos de funcionamento alguns momentos de avaliação e debates já aconteceram e permitiram vislumbrar um diagnóstico dos principais problemas ocorridos.¹¹

No primeiro semestre de 1993, a Comissão Coordenadora de Curso sintetizou as principais questões já apontadas em Informativo Especial intitulado: "Avaliando o Curso de Pedagogia: A crítica da realidade". A análise dos documentos revelou a existência de três dimensões de problemas relacionados:

- I) ao projeto educacional e social do curso;
- II) à estrutura curricular;
- III) ao funcionamento do curso.

A constante tensão entre a formação geral e a profissional reaparece na atual discussão. Ela se traduz, de acordo com o diagnóstico, pela "indefinição do perfil do profissional que se quer formar" verificada nas práticas cotidianas, e "na ausência de ações articuladas e coletivamente assumidas com vistas à formação do pesquisador".

Em relação à estrutura curricular foram apontados como principais entraves: a densidade curricular com número elevado de disciplinas por semestre, provocando excessiva rigidez quanto às atividades a serem desenvolvidas; a oferta insuficiente de disciplinas optativas para atender às necessidades de aprimoramento dos alunos, o que confere um caráter excessivamente tímido ao curso diante dos graves problemas a serem enfrentados na ação profissional. Estes aspectos se agravam quando consideradas as características do curso noturno.

Além disso, a necessidade de opção por uma área de aprofundamento tem acarretado nos alunos a sensação de "uma formação pela metade". A própria realização dos estágios, vinculados apenas a algumas disciplinas e no momento final do curso, não se tem constituído em atividade integradora no processo de formação.

11. Com vistas à avaliação do currículo de 1987, realizou-se em agosto de 1991 o Encontro "Os Cursos de Graduação da FEUSP", que resultou em arrolamento de percepções de alunos e professores sobre o referido currículo e que se encontram no Relatório "Encontro - Os Cursos de Graduação da FEUSP".

As habilitações não-docentes projetadas para o final do curso agravam ainda mais, em termos de duração, as possibilidades de profissionalização do aluno.

A todos esses problemas somaram-se observações sobre o funcionamento do curso a saber: desarticulação entre disciplinas e atividades no curso e/ou superposição de conteúdos, dificuldades do ponto de vista da dinâmica de trabalho no relacionamento entre professores e alunos; carga horária reduzida de alguns cursos, incompatível com os conteúdos desenvolvidos; classes numerosas tratadas como "realidade natural"; ausência de uma sistemática de avaliação do corpo docente, com vistas à melhoria da qualidade dos cursos; inexistência de atividades que favoreçam a comunicação entre os alunos da Pedagogia e da Licenciatura; precariedade de infra-estrutura operacional de apoio às atividades docentes e discentes entre outras.

Os elementos até aqui expostos, colhidos através de Encontros e discussões entre alunos e professores, foram corroborados, mais recentemente, em pesquisa que procurou acompanhar a trajetória acadêmica dos ingressantes de 1988, primeira turma a participar do currículo reestruturado em 1987.

PERFIL ACADÊMICO DOS INGRESSANTES DE 1988 ¹²

Os dados coletados na pesquisa demonstraram que a trajetória acadêmica dos alunos ingressantes de 1988 foi a seguinte:

1988

Período	Ingressan.	Formados	Não Form.	Abandono	Trancam.	Transfer	Total
Diurno	59	26	13	13	2	5	59
Noturno	61	18	18	21	2	2	61

12. Perfil Acadêmico dos ingressantes de 1988 no Curso de Pedagogia da FEUSP. Pesquisa indicada pela Comissão de Graduação da FEUSP e realizada sob o patrocínio da USP. Participaram como responsáveis Afranio Mendes Catani, Helena Coharik Chamlian, Lisandre Maria Castelo Branco, Maria Inês Pereira Coltri e as estagiárias Fernanda Carvalho, Chung Hwa Park e Angela Dantas de Souza Pinto.

No que se refere ao ano de 1988, podemos verificar que no período diurno cerca de 33% dos alunos se enquadram nas seguintes categorias: abandono, trancamento total e transferência. No período noturno este percentual é mais elevado, atingindo pouco mais de 40% dos ingressantes de 1988.

Esta situação criou uma dificuldade significativa para a realização da pesquisa que dependia de entrevistas circunstanciadas e da aplicação de questionários para colher impressões sobre o desenvolvimento do curso, uma vez que boa parte dos ingressantes não foi sequer localizada.

Nesse sentido, em 1993, foram contatados apenas 51 alunos dos 120 ingressantes no ano de 1988. Destes, 29 haviam concluído ou estavam em vias de conclusão de curso e responderam a todo o questionário. Os outros 22 enquadraram-se numa das três categorias anteriormente enunciadas, ou seja, deixaram de frequentar o curso de Pedagogia precocemente, antes mesmo de integralizarem o 1º ano.

Com relação às informações pessoais, o grupo entrevistado é composto fundamentalmente de pessoas do sexo feminino, (70,3% no diurno e 89,7% no noturno); 72,4% das pessoas são solteiras e a escolaridade dos pais apresenta um elevado percentual de diplomados em nível superior (37,9% dos pais e 13,7% das mães). Quanto à trajetória acadêmica dos alunos, o grupo entrevistado se dirigiu, em sua maioria (69%), para a área de aprofundamento I, cujo eixo temático é a análise do processo de ensino-aprendizagem. Os demais (31%) optaram pela área II, que privilegia a análise do fenômeno educacional do ponto de vista sociocultural. As razões declaradas para tal escolha se concentraram, fundamentalmente, no interesse pelos temas e disciplinas das respectivas áreas.

Por outro lado, ao nomearem as habilitações que pretendiam escolher, a grande maioria (65%) se concentrou nas habilitações Administração Escolar/Inspeção Escolar, cujo conteúdo está mais próximo aos temas desenvolvidos pela área II.¹³

A estrutura curricular é avaliada pelos estudantes como sendo "rígida", contando "com um número excessivo de disciplinas", que têm produzi-

13. Acreditamos que uma das razões para esta aparente incongruência reside na sensação declarada "de uma formação pela metade" que a opção por uma área de aprofundamento no 3º semestre acarretou nos alunos.

do impacto reduzido na sua formação e, ao mesmo tempo, dificultado a realização de atividades de natureza diversificada para atender às suas necessidades e interesses.

Embora o atual currículo tenha incluído a possibilidade de oferecimento de disciplinas eletivas, 51% dos alunos consideraram essa oferta ainda pequena.

Os estágios, que hoje correspondem a um momento importante como atividade terminal do curso (Habilitação Magistério de 1º e 2º graus) não tem, segundo os alunos, se constituído em elementos integradores do processo de formação.

As demais habilitações, que são ofertadas somente após o 4º ano, tornam excessivo o tempo de conclusão do curso, no entender da maior parte dos entrevistados.

Do ponto de vista da profissionalização que o currículo poderia oferecer, é importante salientar que 6,9% da população entrevistada já concluiu outro curso superior. Além disso, 69% declararam exercer atividades profissionais antes de iniciar o Curso de Pedagogia. Portanto, o aluno que ingressou em 1988 já era, em sua quase totalidade, engajado no mercado de trabalho. Nesse sentido, a questão mais relevante seria a de saber em que medida a formação obtida na FEUSP teria contribuído para seu aprimoramento profissional ou para sua melhor inserção no mercado de trabalho. A resposta a esta questão foi nebulosa, mas, aparentemente, 50% dos que a responderam declararam que, de alguma forma, o curso de Pedagogia facilitou sua atividade profissional.

Essas conclusões são preliminares e necessitam de um refinamento nos instrumentos utilizados bem como de ampliação da população investigada. De qualquer forma contribuem, ainda que de modo indireto, para o debate acerca da reformulação curricular.

Uma das preocupações mais importantes que levaram à reestruturação curricular em 1988 era o tempo de integralização do curso pelos alunos. Verificou-se naquele período que a média de anos para a conclusão estava em torno de 07 anos. Os dados levantados pela pesquisa mostram que, em 1993, do total de 120 ingressantes, restavam 31 para concluir o curso, ou seja 30%.

Dados mais recentes, obtidos junto à Seção de Alunos indicam que a situação não se alterou, como demonstram os quadros a seguir:

1989

Período	Ingressan	Formados	Não Form.	Abandon	Trancam.	Transfer	Total
Diurno	66	43	14	8	1	0	66
Noturno	57	22	23	8	3	1	57

1990

Períod	Ingressa	Formados	Não Form.	Abandon	Trancam	Transfer	Total
Diurno	60	28	22	6	4	0	60
Noturno	60	13	29	18	0	0	60

1991

Períod	Ingressa	Formados	Não Form.	Abandon	Trancam.	Transfer	Total
Diurno	60	49 (*)		9	2	0	60
Noturno	60	55 (*)		4	1	0	60

(*) Este número apenas indica a possibilidade de formatura

Dos ingressantes no ano de 1989, verificamos que 65,15% dos alunos do período diurno e 38,59% do período noturno, concluíram o curso no ano de 1992. Entretanto, observamos que 21,21% de alunos do período diurno e 40,35% do noturno, estendeu seu prazo de conclusão.

Dos ingressantes no ano de 1990, formaram-se 46,66% do total de alunos do período diurno e 21,66% do período noturno. Estenderam seu prazo de conclusão, 36,66% dos alunos do diurno e 48,33% do noturno.

Os dados aqui apresentados, além de evidenciarem que não houve a esperada diminuição de tempo de integralização do curso, pelo aluno, demonstram, também, uma grande diferença entre os alunos dos períodos diurno e noturno para a integralização dos créditos de conclusão do curso.

A partir de 1993, em decorrência das atividades de acompanhamento do Curso de Pedagogia, desenvolvidas pela Comissão Coordenadora de Curso (COC-Pedagogia), iniciou-se a pesquisa "Acompanhamento da Trajetória Escolar dos Alunos do Curso de Pedagogia", que contempla uma caracterização dos alunos ingressantes,

estudo de evasão e avaliação semestral do Curso, sob a responsabilidade dos professores Sandra Zákia Lian Souza e Romualdo Portela de Oliveira.

Todos os elementos de diagnóstico foram amplamente divulgados pela Comissão Coordenadora de Curso (COC-Pedagogia), que promoveu, a partir deles, debates com a participação de professores e alunos, durante os anos de 1993 e de 1994. As discussões resultaram, de início, no estabelecimento de alguns princípios gerais orientadores do processo de revisão curricular. Os princípios acordados foram os seguintes:

- 1) importância da formação teórica sólida para todos os alunos;
- 2) os conhecimentos trabalhados nas habilitações, Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar deveriam ser integrados ao currículo comum do curso, não mais compondo uma parte diversificada;
- 3) a organização curricular deveria ser flexível, abrindo um leque de opções aos alunos;
- 4) as atividades de estágio deveriam ser distribuídas ao longo do curso e não mais se concentrar no último ano;
- 5) a necessidade de inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso, como atividade curricular obrigatória para todos os alunos.

Estabelecidos os princípios, seguiu-se a apresentação de proposta de reformulação curricular que, entretanto, ainda não se concretizou, uma vez que a interpretação dos princípios e sua tradução em uma grade curricular revela a existência, ainda, de discrepâncias no corpo docente, quanto ao modelo de reformulação a ser seguido, bem como em relação aos propósitos a serem atingidos.

As considerações que faremos a seguir têm o intuito de colaborar com essa discussão.

Perspectivas Futuras

A questão da formação profissional tem sido amplamente discutida no âmbito do ensino superior na maioria dos países industrializados. Uma das tendências nessa discussão, que não se circunscreve à formação do professor, concentra-se numa das características que mais marcaram a organização curricular

dos cursos superiores de formação profissional, no âmbito das universidades, ou seja, *"o modelo da racionalidade técnica"*.

Este modelo, segundo Donald A. Schön (1987), *"incorpora a idéia de que a competência prática torna-se profissional quando a resolução instrumental de problemas está baseada em conhecimentos sistemáticos, de preferência científicos"*. Partindo desse pressuposto os currículos de formação profissional organizam-se apresentando, primeiro a ciência básica relevante, a seguir a ciência aplicada correspondente e, finalmente, uma prática na qual se presume que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana. É importante salientar que, no contexto universitário, essas habilidades ligadas à prática são consideradas um conhecimento de segunda classe em comparação ao conhecimento teórico que lhes dá base. E Schön (1987, p.9) acrescenta: *"Quanto mais alguém está próximo da ciência básica, via de regra, maior é o seu status acadêmico.(...) Mesmo em profissões menos equipadas de fundamentos seguros de conhecimento profissional sistemático - as 'profissões menores' de Nathan Glazer, como serviço social, planejamento urbano e educação - ansiosas pelo rigor do conhecimento baseado na ciência e pelo poder das técnicas baseadas na ciência, conduzem as escolas a importar acadêmicos provenientes de departamentos vizinhos da área da ciência social"*.

Esta visão, que decorre da tradição positivista¹⁴, tem sido abalada segundo Schön (1982, p.39) pela percepção das limitações das soluções técnicas para a resolução de problemas: *"cada vez mais nos tornamos conscientes da importância, para uma prática efetiva, da consideração de certos fenômenos - complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores - os quais não se enquadram no modelo da racionalidade técnica"*.

14. Em artigo publicado em 1978, José Mario Pires Azanha afirma: "A idéia de que o desenvolvimento tecnológico é uma consequência direta do desenvolvimento científico pretende ser uma descrição do relacionamento entre esses processos, mas, de fato, apenas dissimula a aspiração daqueles que vêem a ciência com sendo basicamente uma fonte geradora de tecnologia. (...) Contudo, não há fundamento histórico nem epistemológico para uma tal concepção. Trata-se menos de uma descrição objetiva do que de uma visão ideológica da ciência, na defesa da qual os positivistas têm a companhia (incomoda talvez para ambas as partes) de muitos intelectuais de confessada e estrita militância antipositivista. Cf. Alain ou a Pedagogia da Dificuldade (in Chartier, 1978, p.VIII).

Essa perspectiva tem levado à proposição de modelos alternativos à formação de professores, entre eles o sugerido pelo próprio Schön, que enfatiza o professor como prático reflexivo.¹⁵

Segundo Ken Zeichner (1992, p.126), a análise realizada por Schön sobre os desempenhos de vários profissionais (arquitetos, músicos, advogados, etc.) levou-o a considerar diferentes categorias para descrever uma epistemologia da prática e que também podem ser aplicadas aos professores. A primeira categoria, a reflexão-na-ação "*refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas*". Nesse caso, a reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso de sua intervenção profissional. A segunda categoria, a reflexão-sobre-a-ação "*refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-ação produzidas pelo professor*".

Na perspectiva da formação do professor como "prático reflexivo", o contato com o campo, ou o "estágio" permitiriam ao estudante: "*ver, por interesse próprio e a partir de sua perspectiva pessoal, as relações entre os objetivos e os métodos empregados e os resultados obtidos. Ninguém pode ver por ele e ele não pode ver somente por ouvir dizer, embora a maneira correta de dizer possa guiar seu olhar e então ajudá-lo a ver o que necessita ver*" (Zeichner, 1992, p.17).

Em outras palavras, a proposta de Donald Schön de uma "prática refletida" tem como objetivo ajudar os estudantes a adquirir o gênero de mestria essencial, para a competência em zonas não definidas da prática. E acrescenta: "*Devo argumentar que as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática, quanto os pressupostos pedagógicos nos quais se baseiam seus currícu-*

15. Angel Pérez Gómez afirma que a crítica generalizada à racionalidade técnica conduziu à emergência de metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional, mencionando algumas delas: o professor como *investigador na sala de aula* (Stenhouse, 1975); o *ensino como arte* (Eisner, 1980); o *ensino como uma arte moral* (Tom, 1986); o professor como *profissional clínico* (Clark, 1983; Griffin, 1985); o ensino como um *processo de planejamento e tomada de decisões* (Clark & Peterson, 1986); o ensino como um *processo interativo* (Holmes Group Report, 1987); o professor como *prático reflexivo* (Schön, 1983, 1987). Conforme Perez Gómez, 1992.

los, para permitir que suas instituições incorporem a prática refletida como um elemento chave da educação profissional" (Zeichner, 1992, p.18).

Na verdade, essa discussão nos interessa na medida em que, uma das alternativas que se colocam à reformulação do atual currículo do curso de Pedagogia da FEUSP, a partir do processo desencadeado em 1987, apesar das resistências à profissionalização em sentido estrito, observadas ao longo dos diversos arranjos curriculares, está na priorização e no aperfeiçoamento da formação do professor como a figura central do trabalho educacional, que sugere um redimensionamento das relações teoria/prática.

Do ponto de vista da organização curricular, esse redimensionamento significou incorporar o conteúdo das habilitações específicas na formação geral e prever atividades de estágio e o desenvolvimento de projetos ao longo do curso e não mais atrelados apenas às disciplinas específicas da habilitação magistério.

Por outro lado, ainda predomina, no arranjo, o modelo da racionalidade técnica, na medida em que propõe, no primeiro ano, o estudo das disciplinas gerais com caráter de fundamentação, e a partir do segundo ano, as disciplinas de caráter mais profissionalizante, delas deduzidas. Nesse sentido, se compararmos a proposta de reformulação curricular em tela com os princípios de formação do professor reflexivo, diríamos que a concepção de estágio no curso é a que mais dele se aproxima. Mas, a meu ver, grande parte da inovação dependerá da execução da concepção de estágio, que inclui um amplo rastreamento das atividades da instituição escolar, da adesão do conjunto dos professores, independentemente das disciplinas que ministrem, a essa concepção, e da qualidade da experiência vivida pelos alunos, para que de fato possam representar um processo de reflexão "na e sobre a ação".

O modelo do prático reflexivo permite superar a dicotomia teoria/prática na formação inicial. Entretanto, ele não esgota a questão da formação do professor na medida em que reconhecemos que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que *"independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar"* (Zeichner, 1993, p.17).

Assim, de alguma forma, a perspectiva da formação continuada deve estar contemplada no próprio projeto de formação. Parece-nos que na execução dos

estágios, o oferecimento de contrapartidas às escolas envolvidas, através da realização de projetos conjuntos, da oportunidade de freqüência a cursos na FEUSP, pelos seus professores, por exemplo, pode constituir-se no elo entre a formação inicial e continuada no âmbito do curso de Pedagogia.

Desse modo, a tensão entre o modelo da ciência aplicada e o da prática reflexiva, traduzida em nosso contexto por formação geral x formação profissional, ainda persiste e deve ser considerada e equacionada.

Do ponto de vista da formação profissional creio que uma visão atomizada dessa formação já foi superada. As habilitações não são mais consideradas como especializações relativas a funções isoladas no contexto escolar e atreladas, cada uma delas, a ciências de fundamentação específicas. Reconhece-se, hoje, que o professor não atua isoladamente na instituição escolar e o trabalho na escola, em todas as suas dimensões, constitui fundamentalmente seu campo de atuação.

A escola, nesse sentido, é o objeto privilegiado de conhecimento no campo da Pedagogia, envolvendo questões de organização e funcionamento institucionais da escola e do sistema; questões epistemológicas sobre o processo de ensino e aspectos cognitivos e psicológicos sobre o aprendizado dos alunos; questões de natureza social e política envolvendo a realidade da população escolar e as inserções no mercado de trabalho. Conseqüentemente preparar o professor significa também preparar o administrador, o coordenador pedagógico, o supervisor, e na perspectiva do profissional reflexivo, significa preparar inclusive o pesquisador.¹⁶

Em artigo publicado em 1986, já apontávamos a duplicidade de propósitos que sobrecarregava a formação dos alunos e sugeríamos que eventualmente o dilema formação geral acadêmica x profissionalização poderia ser recolocado sob um outro prisma, se considerada a questão da pesquisa (Peralva, 1986). Parecia-nos, então, que a pesquisa poderia perfeitamente ser um componente da formação profissional e afirmávamos: *"a formação profissional não precisa e não deve ser a transmissão de um conjunto de conhecimentos predeterminados e apresentados de forma cristalizada. Ela pode ser efetuada através do próprio processo de produção do conhecimento. Nesse caso, a pesquisa poderia desempenhar um papel importante"* (Peralva, 1986, p.165).

16. É importante ressaltar que nossas observações se referem às características de formação desses profissionais.

Em 1992, o Grupo de Trabalho "Pedagogia e Suas Habilitações" do II Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores considerou que, para o estudo da complexidade da escola, a pesquisa deveria ser um componente significativo da formação intelectual do professor em nível de terceiro grau, devendo estar presente desde o início do curso. Afirmou-se, também, que a formação do professor no Curso de Pedagogia deveria girar em torno da produção do conhecimento, dando-se atenção especial à questão epistemológica na formação, tanto do professor polivalente quanto do professor de disciplinas específicas (Serbino, 1992).

A este respeito Gilles Ferry (1975, p.27) afirma que a dificuldade de articular a formação pedagógica com a formação científica, acadêmica, tem se constituído num dos focos de maior preocupação na formação do professor: *"...começa-se a compreender que a formação e o aperfeiçoamento contínuo dos professores deveriam antes incidir na sensibilização aos diferentes aspectos das estruturas relacionais e institucionais, ou seja, na reflexão sobre as condições em que se exerce a tarefa de ensino. A formação do professor não reside hoje em dizer-lhe como deve fazer, mas sim o que se passa no meio escolar, os processos que se estão a desenvolver, o contexto da instituição"*.

Se a atual discussão nos encaminha para um repensar não só sobre o conjunto dos conhecimentos teóricos necessários à formação, mas também ao conjunto de práticas nele envolvidas, o redirecionamento dessa prática sem dúvida inclui e tem como pressuposto o melhor esclarecimento da função social do curso. Esta reflexão talvez nos conduzisse a perceber que nem o modelo da ciência aplicada, nem o da prática reflexiva poderiam conduzir a uma melhoria duradoura de todos os problemas enfrentados pelo professor.

Talvez o que se pudesse dizer de mais permanente em relação à formação estaria contido nas seguintes afirmações de Bernard Charlot (1996, p.14): *"Pode-se pedir aos professores todos que estejam em pesquisa, isto é, estejam em uma situação de produção permanente de distância em relação às práticas profissionais. Estar em questionamento permanente quer dizer não deixar escapar, sem questionar, as idéias correntes (...) não se deixar influenciar pelas aparências, pelas evidências. Ter um modo de funcionamento intelectual que questione sempre as práticas, as situações. Suas próprias práticas também, não só as dos outros..."*.

De qualquer modo, a nosso ver, a superação da dicotomia fundamentação/aplicação só será possível quando nos distanciarmos, na pesquisa em educação, de uma perspectiva valorativa das práticas educacionais em relação a modelos preestabelecidos, para que melhor possamos descrevê-las e analisá-las. Isto não significa dizer que devemos minimizar os aspectos éticos presente na formação do educador.

A nosso ver, a compreensão da função social do curso e da formação implica numa clara perspectiva da dimensão ética da profissão de educador. De acordo com Chantraine-Demailly (1992, p.153) "*não é possível contestar o papel essencial da orientação ética e sócio-política do professor na produção das prestações de ensino*"; e segundo ela podemos inclusive falar em "competências éticas" a propósito da capacidade de se posicionar como adulto e como cidadão que conta às crianças e aos adolescentes uma certa idéia das relações entre os homens.

A relevância da dimensão ética nos conduz a um aspecto de fundamental importância que, a meu ver, deveria ser uma espécie de substrato do curso: a formação de uma atitude de responsabilidade dos professores, em relação ao seu trabalho que, obviamente, não será decorrência de nenhum arranjo particular do currículo, mas será fruto de suas ênfases.

Referências Bibliográficas

- ANTUNHA, H.C.G. Universidade de São Paulo: fundação e reforma. São Paulo: CRPE, 1974. 264p. (Estudos e Documentos, v.10)
- AZANHA, José Mario Pires. Alain ou a pedagogia da dificuldade. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.4, n.1, p.9-20, jan./jul. 1978
- BARUFI, Luadit. Perfil acadêmico da Graduação da FEUSP. São Paulo: s.n., 1987. (mimeo).
- BRASIL. Decreto-lei Federal nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.
- BRASIL. Resolução nº 2/62/69, de 1969, do Conselho Federal de Educação. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.
- CATANI, Denice Barbara; MIRANDA, Hercília Tavares de (Org.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986. 199p.
- CENTRO ACADÊMICO "PAULO FREIRE". Proposta de reformulação dos cursos de for-

- mação de educadores elaborada por alunos da FEUSP. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.9, n.1/2, p.197-205, 1983.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.139-158.
- CHARLOT, Bernard. [Entrevista de concedida a Regina Leite GARCIA]. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.2, n.10, jul./ago. 1996.
- CHARTIER, Émile (Alain). Reflexões sobre a educação. Trad. Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Saraiva, 1978. 214p.
- COMISSÃO INTERDEPARTAMENTAL DE REFORMA DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FEUSP. Curso de Pedagogia: estrutura curricular. Revista da Faculdade de Educação, v.15, n.2, p.281-304, jul./dez. 1989.
- DEBATES sobre a Reformulação Curricular dos Curso de Pedagogia e Licenciatura na FEUSP (entre abril e julho de 1986).
- FERRY, Gilles. Inovação pedagógica e formação de professores. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, 1975.
- GHANEM JR., Elie; MENDONÇA, Marcos. Estudo exploratório sobre o destino ocupacional dos graduados em Pedagogia. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.15, n.2, p.226-265, jul./dez. 1989.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo (Coord.). Proposta de reformulação dos curso de formação de recursos humanos para a educação: documento preliminar. In: SEMINÁRIO REGIONAL PARA A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS QUE PREPARAM RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO, 1981. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.9, n.1/2, p.158-179, 1983.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo (Coord.). Proposta de reformulação dos curso de formação de recursos humanos para a educação. In: SEMINÁRIO REGIONAL PARA A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS QUE PREPARAM RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO, 1983. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.9, n.1/2, p.181-196, 1983.
- MESQUITA FILHO, Júlio de. Política e Cultura. São Paulo: Livraria Martins Ed., 1969. Citado em ANTUNHA, H.C.G. Universidade de São Paulo: fundação e reforma. São Paulo: CRPE/MEC/INEP, 1974, p. (Estudos e Documentos, v.10)
- PERALVA, A.T.; CHAMLIAN, H.C.; PALHARES, M.L.G. Pensando a Faculdade de Educação. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.12, n.1/2, p.157-165, jan./dez. 1986.
- PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P.93-114.
- SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 9.268-A, de 25 de julho de 1938. Extingue o Instituto de Educação e cria a Secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.
- SCHÖN, Donald A. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- _____. The reflective practitioner. New York: Basic Books, 1982. 374p.

- SERBINO, Raquel V.; ALMEIDA, Ana Maria F. de Palma M. (Org.). Propostas dos Grupos de Trabalho. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Por um projeto educacional em favor da cidadania, 2., Águas de São Pedro, 1992. Anais. Águas de São Pedro: UNESP, 1992. p.16-17.
- SPOSITO, M. P. Questões sobre o currículo do curso de Pedagogia. In: SEMINÁRIO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA, 1991. [Trabalhos]. (mimeo.)
- SUCUPIRA, N. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.51, n.114, p.260-276, abr./jun. 1969.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.50, n.111, p.21-82, jul./set. 1968.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Informações. São Paulo: FEUSP, 1992. 43p. (mimeo.)
- VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. A luta pela escola pública e seu significado histórico. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Pioneira, 1960. p.419-435.
- ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum. NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.115-138.
- ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993. 131p.

Abstract: The paper describes the Pedagogy's Course curriculum profiles since the USP's foundation, and analyses there the main emphasis of formation. It also discusses the Course Coordination Commission's (COC-Pedagogy) proposal of course reforming, presented in 1995, using as reference the recent views on teacher education.

Keywords: Curriculum; Pedagogy course; Curriculum reformulation; Teacher formation; Reflective teacher.

*Recebido para publicação em 17.12.96
e liberado em 10.03.97*