

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DISPUTA: A EXPERIÊNCIA DA UNICAMP

TEACHER TRAINING IN DISPUTE: The UNICAMP experience

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DISPUTA: La experiencia de la UNICAMP

Dirce Zan *

RESUMO

O artigo trata do processo recente de alteração do currículo dos cursos de licenciatura nas universidades públicas em São Paulo a partir das Deliberações do Conselho Estadual de Educação do estado (CEE 111/2012; CEE 126/2014 e CEE 154/2017). Discute princípios e perspectivas que fundamentam tais deliberações e que se apresentam fortemente ancorados em uma concepção técnica de formação docente. Aponta para a contraposição que essas deliberações estabelecem em relação à Resolução CNE n. 2 de 2015, que resultou de amplo debate com as universidades e que expressa uma concepção de formação de professores comprometida com uma perspectiva universitária desse profissional. O texto apresenta ainda, parte das estratégias utilizadas pelo CEE nesse processo que se colocam frontalmente contrárias à autonomia universitária.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, autonomia universitária, estado de São Paulo

ABSTRACT

The article deals with the recent process of curriculum alteration in graduation courses of public universities in São Paulo after the Deliberations of the state's Education Council (CEE 111/2012; CEE 126/2014 e CEE 154/2017). It discusses principles and perspectives that ground those deliberations and that present themselves strongly anchored in a technical conception of teacher training. It points to the counterposition that those deliberations establish in relation to the CNE Resolution n. 2 from 2015, that resulted from a wide debate with the universities and that express a conception of teacher training compromised with an university perspective of this professional. The text also presents part of the strategies used by CEE in this process that put themselves frontally against the university autonomy.

KEYWORDS: teacher training, university autonomy, state of São Paulo

RESUMEN

El artículo aborda el proceso reciente de cambiar el plan estudios de los cursos de formación del profesorado en las universidades públicas de São Paulo en base las deliberaciones de la Junta Estatal de Educación de la provincia (CEE 111/2012; CEE 126/2014 y CEE 154/2017). Discute los principios y perspectivas que subyacen a tales deliberaciones y están fuertemente anclados en una concepción técnica de la formación docente. Señala a la oposición que estas resoluciones establecen em relación con la Resolución CNE no. 2 de 2015, que resultó de un amplio debate con las universidades y expresa una concepción de la formación docente comprometida con una perspectiva universitaria de este profesional. El texto también presenta parte de las estrategias utilizadas por el CEE en este proceso que se oponen directamente a la autonomía universitaria.

PALABRAS CLAVE: formación del profesorado, autonomía universitaria, provincia de São Paulo

Introdução

A formação de professores é um tema que tem mobilizado pesquisadores, estudantes e docentes das universidades brasileiras, há muitos anos. Ao longo dos anos de 1980, durante o processo de redemocratização do país, a preocupação com a formação desse profissional suscitou a promoção de debates, congressos e a elaboração de importantes documentos sobre o tema. De certo modo, é possível afirmar que os movimentos em defesa da educação pública nesse período foram fontes de inspiração para a definição de políticas e elaboração de programas de formação desse profissional nas décadas seguintes. (FREITAS, 2002)

Uma das premissas desse debate, e que tem influenciado fortemente os projetos de formação de professores, residiu na centralidade da prática nos currículos. Desde então, amplia-se a compreensão da prática como eixo articulador da formação de professores. Espaços no currículo que coloquem o estudante em contato com a realidade educacional desde o início de sua formação, passam a se manifestar nas matrizes curriculares dos cursos, visando fortalecer a relação entre teoria e prática.

Desde o início do século XXI, é possível observar a intensificação da disputa entre projetos de formação de professores pautados por concepções bastante distintas. Por um lado, delineiam-se posições que defendem que a formação

deve se dar em instituições de ensino superior, prioritariamente em universidades, pautada por uma sólida base teórica e prática no campo da educação; posições essas que reconhecem o professor como um profissional cujas funções não se limitam às atividades imediatas previstas para a sala de aula, mas que seja capaz de atuar estrategicamente como intelectual e produtor de cultura (GIROUX, 1997). De outro lado, surgem propostas que apontam para uma compreensão desse profissional numa perspectiva essencialmente prática, com enfoque maior nos conhecimentos e técnicas necessárias para um bom “manejo” ou “gestão” da sala de aula. A formação, nesse caso, tem como foco prioritário os conteúdos e metodologias específicas destinadas a proporcionar maior eficácia da prática docente em consonância, de certo modo, com uma visão instrumental do processo educacional. (que autores respaldam esse outro projeto de formação de professor?)

Neste artigo, pretendo problematizar esse embate presente no estado de São Paulo entre projetos, resoluções e deliberações no campo das políticas educacionais e a resistência por parte de setores da esfera governamental, em especial o Conselho Estadual de Educação (CEE/SP), em acolher projetos inovadores que têm sido desenvolvidos pelas universidades públicas em São Paulo.

Um dos exemplos desses projetos é o curso de Licenciatura Integrada em Química e Física da Unicamp que completa 20 anos agora em 2019 e que tem, como um de seus fundamentos centrais, a formação de professores a partir da articulação entre disciplinas da área das ciências da natureza em um forte diálogo com a educação e que está sob coordenação da Faculdade de Educação (FE). Experiências como essa ou como a proposição de projetos integradores para os estágios dos cursos de licenciatura, que também têm sido vivenciados pela FE da Unicamp desde 2008, se chocam com os princípios técnicos e conteudistas expressos nas deliberações aqui em debate.

O CEE/SP e os cursos de formação de professores

O CEE de São Paulo, criado em 1963 e regulamentado por lei 10.403/1971, é um órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema educacional público e privado paulista. No site do Conselho é explicitada sua função de definir regras para todas as instituições escolares, públicas e privadas, de todos os níveis e modalidades (presencial ou à distância). Afirma também

que cabe ao CEE “orientar” as instituições públicas de ensino superior e credenciar os seus cursos.¹

Uma rápida análise da composição do CEE e os critérios de escolha de seus integrantes revelam o perfil desse órgão e podem contribuir para a compreensão do sentido de suas deliberações. Levantamento realizado pelo Observatório da Ação Educativa em 2012², mostrava que 59% dos membros do CEE/SP pertenciam ao setor privado (sendo sócios, representantes ou consultores do setor) e 3% eram compostos por supervisores de ensino. Além disso, 30% deles estavam no mandato por mais de 9 anos e alguns com quase duas décadas de representação. A definição dos conselheiros se dá por indicação do governador ou secretário de educação do estado e os critérios para tais indicações não são publicados.

A composição do CEE de SP já foi questionada por setores do legislativo e propostas de alteração encaminhadas por deputados em diferentes momentos. Especialmente em 2007, o PL 207 foi aprovado pelos deputados e vetado pelo então governador do estado, José Serra. Outro projeto foi apresentado por deputados da oposição, PL 108/2012, que, apesar de ter sido aprovado em todas as comissões, não chegou a ir ao plenário. Uma das mudanças propostas no referido projeto diz respeito à ampliação de 24 para 26 conselheiros, sendo 8 de escolha do governador e 18 indicados por entidades da sociedade civil. O argumento contrário ao PL, seja por parte do governo do estado ou da bancada da situação, foi que caberia ao executivo ação sobre o tema. Entretanto, importante ressaltar que não houve, desde então, nenhum movimento nesse sentido pelos governadores.

Pautando-se por suas atribuições reafirmadas pela LDB 9394/96, o CEE tem se dedicado nos últimos tempos a promover ações voltadas para os cursos de formação de professores, partindo, via de regra, de afirmações inconsistentes de que esses cursos são de baixa qualidade. Em especial, no caso das instituições públicas são recorrentes os pronunciamentos de conselheiros na mídia nacional ou estadual, afirmando que os cursos nessas instituições precisam passar por profundas mudanças.

Nos últimos anos, o CEE/SP publicou três deliberações sobre o tema:

¹ http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_cee (Acesso em 22 de setembro de 2019)

² http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1158:maioria-do-conselho-estadual-de-educacao-de-sp-e-vinculada-ao-setor-privado&catid=73:controle-social&Itemid=107 (Acesso em 22 de setembro de 2019)

Quadro 1: Deliberações CEE/SP

Deliberação 111/2012	Deliberação 126/2014	Deliberação 154/2017
Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual	Altera dispositivos da Deliberação 111/2012	Dispõe sobre alteração por meio de nova redação da Deliberação CEE n. 111/2012; considerando as disposições da Res. CNE/CP n. 02/2015, fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes

Fonte: A Autora (2019)

A primeira versão da deliberação relativa à formação de professores, publicada em 2012, suscitou forte reação de docentes e pesquisadores no estado de São Paulo. Tais reações ocorreram, em especial, pelo fato de se considerar que o texto se contrapõe ao princípio do professor como um profissional que demanda uma formação multidisciplinar e ampliada para o exercício do magistério e pelo caráter prescritivo do documento.

No que se refere à carga horária, por exemplo, o texto define um total de 3.200 horas para os cursos de Pedagogia e 2.800 para os cursos de Normal Superior. No caso específico da formação dos professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, chama a atenção o que está posto no Artigo 5º, que enfatiza a necessidade de ampliar a formação do ensino médio e aprofundar os “conteúdos a serem ensinados na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental” (CEE SP, 2012). O referido artigo explicita a importância dos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências da Natureza a serem retomados na formação do estudante dos cursos de licenciatura. Desconsidera-se, portanto, que o estudante desses cursos foi aprovado em um exame de vestibular no qual tais conhecimentos foram demandados.

No que se refere aos estágios, a Resolução 111/2012 estabelecia uma distribuição da carga horária total da seguinte forma:

Art. 7º - O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 4º, deverá incluir no mínimo:

I - 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência na presença e sob supervisão do professor

responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido;

II - 100 (cem) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nelas incluídas, entre outras, as relativas a trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, em pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental;

III - 100 (cem) horas de atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso de formação docente. (CEE SP, 2012)

No caso das outras licenciaturas, a Deliberação 111/2012 previa que 30% da carga horária total sejam dedicadas à formação didático-pedagógica, excluindo os estágios, além da formação científico-cultural que deverá assegurar um “sólido domínio dos conteúdos das disciplinas, objeto de ensino do futuro docente” (Artigo 8º). Ao se referir à formação científica cultural é dada especial atenção ao ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de garantir, ao futuro professor, o domínio da língua falada e escrita. Compreensão de que tal domínio só seria possível através da presença específica da disciplina de Língua Portuguesa no currículo.

Quanto ao estágio supervisionado, está previsto:

Art. 11 - O estágio supervisionado obrigatório deverá incluir, no mínimo: I - 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido. II - 100 (cem) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino nelas incluídas, entre outras, as relativas a trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. III - 100 (cem) horas de atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas de acordo com o Projeto Pedagógico do curso de formação docente. (CEE SP, 2012).

Salta aos olhos a forma bastante específica de distribuição da carga horária do curso, ferindo o papel de um documento que se anuncia como uma diretriz curricular. Além disso, há uma clara concepção do futuro professor como o que necessita de aprimoramento de conhecimentos do ensino médio, reservando dessa forma uma parte significativa do currículo dos cursos para uma revisão de conhecimentos desse nível de ensino.

Importante ressaltar que o CEE credencia, e recredencia, os cursos de graduação das instituições públicas do Estado e que, portanto, a tomada de decisões desse Conselho recai especificamente sobre as Universidades Públicas paulistas. Sendo assim, é impossível não retomar à famosa entrevista da professora Maria Helena Castro, à época Secretária de Educação Básica do estado de São Paulo, nas “páginas amarelas” da Revista Veja em fevereiro de 2008. Nessa entrevista, ela vincula o baixo desempenho dos estudantes do Estado nas avaliações de larga escala à má formação dos professores, especialmente os egressos das universidades públicas³. Na entrevista a Secretária clama por uma formação mais técnica dos profissionais da educação e tece a seguinte crítica:

[...] No dia-a-dia, os alunos de pedagogia se perdem em longas discussões sobre as grandes questões do universo e os maiores pensadores da humanidade, mas ignoram o básico sobre didática. As faculdades de educação estão muito preocupadas com um discurso ideológico sobre as múltiplas funções transformadoras do ensino. Elas deixam em segundo plano evidências científicas sobre as práticas pedagógicas que de fato funcionam no Brasil e no mundo. Com isso, também prestam o desserviço de divulgar e perpetuar antigos mitos. Ao retirar o foco das questões centrais, esses mitos só atrapalham. (VEJA, 2008)

Naquele momento, a entrevistada insinuava a necessidade de se fechar os cursos de formação de professores das instituições públicas, todos eles pautados, na [sua] concepção da então Secretária, em uma formação “desconectada com a realidade das escolas”. Dizia ainda que o baixo desempenho dos estudantes da rede pública em São Paulo, era resultado da má formação dos professores. Seu argumento revelava uma postura de adesão acrítica aos exames e à forma de avaliação dos estudantes da educação básica e omitia que, em sua grande maioria, os professores que atuam na rede pública do estado de São Paulo eram de formados por instituições privadas⁴, em especial na modalidade de Educação a Distância (EAD)⁵.

³ A Revista *Pro-Posições* da Faculdade de Educação tratou da entrevista aqui citada no editorial do número 1, jan/abr 2008. Editorial que permanece bastante atual.

⁴ Estudo realizado pelo movimento Todos Pela Educação e divulgado em agosto de 2019, aponta que 72% dos concluintes de cursos de licenciatura em 2018 no Brasil, eram provenientes de instituições privadas. Desses, a maioria foi formada na modalidade de Educação a Distância. <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/317.pdf?1619510590>

⁵ Giolo (2010) alertava para a “predileção” dos cursos de EAD pela oferta de matrículas nos cursos de licenciatura, cerca de 58,3% do total de matrículas em 2007 e, de modo especial, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Dados atuais apontam para um crescimento em 162% dos

De certo modo, o que fundamenta a Deliberação 111 aqui em análise é uma concepção de formação de professores que se reduz a esse “fazer docente”, defendido pela entrevistada em 2008. Ao mesmo tempo, importante ressaltar que a ação do CEE na aprovação da Deliberação em questão, atinge principalmente os cursos de formação de professores das consideradas melhores universidades brasileiras e não os cursos das instituições privadas que têm sido as responsáveis pela formação em massa de profissionais para a rede de educação básica do país.

O ataque às universidades públicas do estado de São Paulo está expresso também em entrevista concedida por Guiomar Namó de Melo, relatora da Deliberação n. 111/2012, ao Jornal Folha de São Paulo em 24 de maio de 2014, quando ela afirma que o Conselho “impõe” mais aulas práticas nos cursos de formação de professores da USP, Unicamp e Unesp. O tom de toda a entrevista é impositivo quanto aos cursos das três universidades paulistas, sendo uma afronta à autonomia universitária definida no artigo 207 da Constituição Federal:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

As manifestações contrárias à concepção de formação de professores expressa na deliberação de 2012 ecoaram em diferentes instâncias e, de forma mais contundente, através do Fórum Estadual de Licenciaturas, que se manifestou a partir de documento encaminhado ao CEE, documento que não foi considerado pela Comissão de Legislação e Normas do Conselho (LOPES, 2019).

A Deliberação 126/2014 veio para alterar dispositivos da Deliberação 111/2012, em especial no que se refere aos estágios, tanto dos cursos de Pedagogia, Normal Superior como os das demais licenciaturas. Nessa nova versão, foi alterada a redação dos artigos 7º e 11º. Neles foram estabelecidas 200 horas de estágio na atuação da docência propriamente definida - a depender do nível do curso de formação do professor - e 200 horas em atividades vinculadas à gestão da escola.

A publicação dessa versão da Deliberação reflete, de certo modo, a arena de disputas instaladas entre o CEE e as universidades públicas, incorporando

professores formados em instituições privadas e na modalidade a distância em todo o território nacional entre 2010 e 2017. (<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-08/educacao-distancia-prevalece-na-formacao-de-novos-professores> Acessado em 29/09/2019)

algumas propostas que foram sugeridas pelo Fórum. A resistência da IES à adequação de seus cursos a um princípio instrumental de formação explicitado nas Deliberações do CEE/SP, provocou a publicação em 2016 da Deliberação de n. 142, dispondo sobre a regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação vinculados ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo. Essa Deliberação, no parágrafo 2º do artigo 47, prevê que:

os cursos que obtiverem avaliação igual ou superior a quatro no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes terão prorrogado o seu reconhecimento enquanto perdurar esse desempenho, dispensando-se assim a propositura de nova análise por parte deste Conselho Estadual de Educação. (CEE SP, 2014)

Entretanto, a mesma Deliberação define que o conteúdo desse parágrafo não vale para os cursos de licenciatura, conforme definido no seu artigo 62:

Os cursos de licenciatura que não se submeteram ao processo de adequação à Deliberação CEE nº 111/2012 não serão beneficiados pelo §2º do Artigo 47 da presente Deliberação, e deverão fazer pedido de renovação do reconhecimento do curso de licenciatura, independentemente do resultado da avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. (CEE SP, 2014)

Novamente houve movimento importante dos docentes envolvidos com os cursos de formação de professores no interior das universidades. No entanto, não houve grande adesão do conjunto da comunidade acadêmica das universidades públicas estaduais em um movimento articulado que se colocasse contrário a tamanha truculência e desrespeito à autonomia universitária. Naquele momento, a afronta se expressava através dos ataques aos cursos de formação de professores nessas instituições.

Em 2017, o CEE publica nova Deliberação (n. 154) que é versão mais atualizada da 111/2012. Novamente aqui se especifica a distribuição da carga horária entre as atividades de estágio e prática curricular em um nível de detalhamento que novamente extrapola o papel de uma diretriz curricular. Além disso, nessa nova versão aponta para a necessária retomada de conteúdo do ensino médio, seguindo o que está previsto nos documentos do ensino fundamental e ensino médio da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Dentre as mudanças contidas na Deliberação 154/2017, referente à carga horária determina-se: 1) nos cursos de Pedagogia: 600 horas de revisão dos conteúdos da Educação Básica; 2) nas demais licenciaturas: 200 horas dos conhecimentos específicos do campo disciplinar em que irá atuar. (CEE SP, 2017)

Manifesto importante de professores da USP⁶ aponta para os principais limites de tal Deliberação. Retomam a falta de diagnóstico sobre possíveis problemas com a formação de professores e que, sem base científica, o CEE apresenta uma política para formação de professores como a solução para as mazelas da educação básica. A essência da Deliberação, como as que a antecederam, é a de esvaziar a formação crítica e científica dos cursos de formação de professores, promover o aprofundamento da separação entre formação teórica e prática e dissociar ensino e pesquisa na formação dos professores. Além disso, a Deliberação 154 articula uma “melhor formação docente” a uma pretensa Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está sendo divulgada pelo CNE no momento da escrita desse texto⁷.

Em meio a esse embate, as Universidades públicas paulistas seguem na construção e redefinição de seus projetos para os cursos de formação de professores. De forma autônoma, algumas experiências são construídas e perduram no tempo, como é o caso do curso de Licenciatura Integrada em Química e Física da Unicamp. A seguir, descreverei brevemente a forma como essa universidade tem atuado na formação de professores para a educação básica e tentado avançar, apesar dos atropelos das Deliberações.

Os Cursos de Formação de Professores na Unicamp

A Faculdade de Educação (FE) da Unicamp foi criada em 1972 com o objetivo principal de atuar nos cursos de formação de professores que já existiam na Universidade naquele momento, portanto, os cursos de licenciatura na Unicamp precedem a existência da FE. Desde então, essa faculdade tem ampliado sua atuação na formação dos profissionais da educação, abrindo o curso de graduação em Pedagogia (1974) e oferecendo outros cursos de licenciatura, em especial, o curso de Licenciatura Integrada em Química e Física. Atualmente, são 23 licenciaturas oferecidas pela Unicamp com a participação da FE.

O debate sobre formação de professores e o embate em torno de paradigmas para tal formação tem fomentado a definição de novos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo em que demanda a revisão dos cursos já existentes na Unicamp. É um processo inquietante e que se coloca em

⁶ Jornal da Adusp (Associação de Docentes da USP) publicado em setembro de 2017 e disponível no <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/deliberacao-do-cee-e-suas-consequencias-texto-adusp.pdf> (Acessado em 28 de setembro de 2019)

⁷ <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>

constante construção, pois exige a negociação entre diferentes sujeitos, conhecimentos, saberes e, em especial, um trabalho longo de superação da cultura que fomentou a origem de nossos cursos, ou seja, a de compreensão da formação de professores como uma complementação pedagógica dos cursos de bacharelado.

Em 2003, após longo processo de discussão e negociação interna, houve uma mudança na oferta dos cursos de formação de professores nessa Universidade. A Faculdade de Educação passou a compartilhar a responsabilidade pelos cursos de formação de professores com os outros Institutos e foi criada, através da Deliberação Consu A 36/2003, uma outra instância institucional que trataria das questões relativas à formação de professores na Unicamp. Naquele momento, denominada Subcomissão Permanente de Formação de Professores (desde 2013 passou a chamar-se Comissão Permanente de Formação de Professores), ficou alocada junto à Comissão Central de Graduação, na Pro-Reitoria de Graduação⁸. Essa instância, presidida por professor indicado pela direção da Faculdade de Educação, reúne todos os coordenadores de cursos de licenciatura da Unicamp e tem como principais tarefas: prover a Universidade de subsídios no que diz respeito à Política de Formação de Professores, fazer a supervisão geral das atividades de ensino de todos os cursos de Formação de Professores da Universidade e zelar pela integridade e consistência acadêmica dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp, bem como pela cooperação entre eles⁹.

Desde então, vários movimentos têm sido promovidos pela Universidade no sentido de aprofundar a compreensão da formação de professores como um projeto que requer cursos específicos, com o foco no profissional que se almeja formar, voltado para os desafios e questões próprias da atividade docente.

Atualmente, a Unicamp oferece os seguintes cursos de licenciatura¹⁰:

- 1) Licenciatura Integrada em Química e Física (noturno) *
- 2) Pedagogia (integral e noturno) *
- 3) Licenciatura em Educação Física (integral e noturno)
- 4) Licenciatura em Enfermagem (integral)

⁸ Para conhecer em maior detalhe esse período, conferir PETRUCCI e ZAN, 2015.

⁹ Vejam: <http://www.ccg.unicamp.br/index.php/cpfp> (Acesso em 22 de setembro de 2019)

¹⁰ Informações disponíveis no <https://www.dac.unicamp.br/portal/graduacao/cursos> (Acesso em 22 de setembro de 2019)

- 5) Licenciatura em Artes Visuais (integral)
- 6) Licenciatura em Dança (integral)
- 7) Licenciatura em Música (integral)
- 8) Licenciatura em Biologia (integral e noturno*)
- 9) Licenciatura em Letras (integral e noturno) *
- 10) Licenciatura em Letras - Português/para estrangeiros (noturno) *
- 11) Licenciatura em Ciências Sociais (integral e noturno)
- 12) Licenciatura em História (integral)
- 13) Licenciatura em Filosofia (integral)
- 14) Licenciatura em Física (integral) *
- 15) Licenciatura em Geografia (integral e noturno)
- 16) Licenciatura em Matemática (noturno) *
- 17) Licenciatura em Química (integral)

Importante destacar que dos 17 cursos listados - que se transformam em 23 na medida em que alguns se desdobram entre integral e noturno -, apenas os destacados com asterisco possuem entrada específica para a licenciatura, ou seja, no ato da inscrição para o vestibular o candidato faz a opção pelo curso de formação de professor. Os demais são habilitações ou ênfase no curso de bacharelado correspondente, o que permite que o estudante da Unicamp, após seu ingresso no curso específico da área, possa cursar as duas modalidades: bacharelado e licenciatura.

Os cursos de Pedagogia (diurno e noturno) e Licenciatura Integrada em Química e Física, estão sob a coordenação integral da Faculdade de Educação.

A licenciatura Integrada foi criada em 1999 e é um curso considerado inovador e pioneiro na medida em que articula três campos de conhecimento: Educação, Química e Física. O curso é oferecido no período noturno sob a responsabilidade da FE e co-responsabilidade dos Institutos de Química e Física da Universidade. É totalmente voltado para a atuação no magistério e passou por uma primeira reformulação curricular em 2006 com o objetivo de se aproximar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor. Mais recentemente, desde 2014, as ementas de disciplinas foram alteradas e houve a inclusão da disciplina de “LIBRAS e Educação de Surdos” no seu currículo, atendendo ao Decreto Lei 5626.

Quanto aos estágios, importante ressaltar a organização curricular que permite que sejam primeiramente realizados os dois estágios oferecidos pela Faculdade de Educação e posteriormente os estágios nos Institutos de Química e Física. Dessa forma, e seguindo a política de estágios da FE, os estudantes participam de projetos que visam a entrada dos licenciandos na escola e em diferentes campos educativos. Pretende-se assim, desnaturalizar

o olhar do estudante e levá-lo a compreender a complexidade dos processos educativos e da organização dessas instituições. O enfoque nesse projeto de estágio da FE tem como meta ainda possibilitar ao estagiário a problematização das relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos: educadores, professores, estudantes, gestores, funcionários. A organização dos estágios na FE se dá através do trabalho de campo realizado pelos estudantes e os horários reservados durante a semana, para que estudantes e professor-orientador de estágio se reúnam na Universidade. Pretende-se dessa forma inserir o estágio como experiência formativa que dialoga com as pesquisas e bibliografia apresentadas pelos professores orientadores.

Além disso há a intenção de fortalecer os vínculos com a escola de educação básica e seus profissionais. Em diferentes momentos os supervisores de estágio - profissionais do campo estagiado que recebem os estudantes - são convidados para estar na Universidade em um franco diálogo sobre seu trabalho e a vivência do estágio. O profissional que recebe o estudante de licenciatura em sua instituição e/ou sala de aula, tem um papel importante e ativo no processo de formação desse futuro profissional.

Com a criação da Subcomissão da CFPF, passou-se à construção de projetos específicos para todos os cursos de licenciatura da Unicamp. No entanto, a disputa pela formação de professores que se colocou sobre as universidades estaduais paulistas através das deliberações do CEE, tem comprometido o avanço do trabalho iniciado nessa instância. Por anos os coordenadores dos cursos foram demandados a rever currículos no sentido de atender às exigências do CEE sob a ameaça concreta de descredenciamento de cursos e impedimento de emissão de diplomas para os concluintes, em um flagrante ataque à autonomia universitária.

Não é possível imaginar que universidades da importância da Unicamp, bem como da USP e Unesp, sejam tratadas de forma tão desrespeitosa e numa clara política de cerceamento da construção de projetos diferenciados e inovadores. Essas são instituições que há anos contribuem com a produção de conhecimento e debates acerca da formação de professores, uma vez que contam no seu corpo docente com alguns dos principais pesquisadores sobre o tema, na sua quase totalidade integrantes das Faculdades de Educação. Essas são instituições que constam entre as principais universidades nacionais e internacionais, com forte contribuição para a formação de pesquisadores e profissionais de excelência nas mais diferentes áreas, o que não é diferente no que se refere à formação de professores.

Referências

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em 22 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, **Resolução No 2, de 1 de julho de 2015**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em 22 set. 2019.

CEE SP. **Deliberação No 111/2012**. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/eventos/seminariofe/2013/GT1-PropostaAlteracaoDelib-CEE111-2012.pdf> Acesso em 22 set. 2019.

CEE SP. **Deliberação 126 de 4 de junho de 2014**. Altera dispositivos da Deliberação No 111/2012. Disponível em http://www.ccg.unicamp.br/files/cfpf/legislacao/Deliberacao_CEE_SP_126_2014.pdf Acesso em 22 set. 2019.

CEE SP. **Deliberação 154/2017**. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE 111/2012. Disponível em <https://desaocarlos.educacao.sp.gov.br/doe07062017/> Acesso em 22 set. 2019.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, set/2002.

GIOLO, J. Educação a Distância: tensões entre o público e o privado. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, out/dez 2010.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, Y. L. B. **Implicações das Normativas do Conselho Estadual de Educação nos Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto, 2019.

PETRUCCI, M. I. R. e ZAN, D. D. P. **O Campo da Educação nos Currículos das Licenciaturas: princípios e prática**. Campinas (SP): FE/Unicamp, 2015.

Recebido em: 01 out. 2019.
Aprovado em: 14 out. 2019.

* **Dirce Djanira Pacheco e Zan** é professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) da Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPES) do programa de pós-graduação nessa mesma instituição e presidenta nacional do FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras)

E-mail: dircezan@unicamp.br

ORCID 000-0002-3663-2232