

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

**UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: UM ESTUDO DO FÓRUM DE  
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE GOIÁS - 1992 A 1994**

**ERINEU FOERSTE**

**GOIÂNIA**  
**1996**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

**UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
UM ESTUDO DO FÓRUM DE LICENCIATURA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - 1992 A 1994**

**ERINEU FOERSTE**

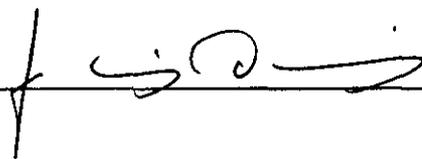
*Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Escolar Brasileira, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. José Luiz Domingues.*

**GOIÂNIA**

**1996**

COMISSÃO JULGADORA

---



---

A handwritten signature in black ink, consisting of a vertical line on the left and a series of loops and curves on the right.

---

Sieda Alves

---

---

M Teresa Alves Guimarães

---

**DEDICATÓRIA**

*Para Gerda Margit,*

*para meus alunos e amigos,*

*pelo exercício do diálogo.*

*"Penetra surdamente no reino das palavras.  
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
(...)*

*Tem paciência, se obscuros. Calma se te provocam  
Espera que cada um se realize e se consuma  
com seu poder de palavra  
e seu poder de silêncio".*

(Carlos Drummond de Andrade)

*"Bela  
a passagem do corpo, sua fusão  
no corpo geral do mundo.  
Vontade de cantar. Mas tão absoluta  
que me calo, repleto".*

(Carlos Drummond de Andrade)

*"Borboleta*

*A mecânica da borboleta. Antes é o ovo. Depois se quebra  
e sai um lagarto. Esse lagarto é hermeticamente fechado.  
Ele se isola em cima de uma folha. Dentro dele há um  
casulo. Mas o lagarto é opaco. Até que vai se tornando  
transparente. Sua aura resplandece, ele fica cheio de  
cores. Então da lagarta que se abre saem primeiro as  
perninhas frágeis. Depois sai a borboleta inteira. Então a  
borboleta abre lentamente suas asas sobre a folha e sai a  
borboletar feito uma doidinha levíssima e alegríssima.  
Sua vida é breve mas intensa. Sua mecânica é matemática  
alta.*

*Vi uma borboleta negra. Ela me amaldiçoou".*

(Clarice Lispector)

*"O dia corre lá fora à toda e há  
abismos de silêncio em mim".*

(Clarice Lispector)

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor José Luiz Domingues, pela amizade e orientação, assegurando-nos a produção acadêmica;

À Comissão Julgadora, professora Doutora Nilda Alves e professora Doutora Maria T. C. Guimarães, pelas interlocuções críticas fundamentais, cujas contribuições teórico-metodológicas reforçaram e redefiniram rumos do processo de produção do conhecimento de nosso trabalho;

Aos membros do Fórum de Licenciatura da UFG, que gentilmente me receberam nas atividades desenvolvidas por ele ao longo do processo de construção deste estudo;

Aos intelectuais que me concederam entrevistas, especialmente ao professor Egídio Turchi, professora Maria do Rosário Cassimiro, professor Antônio Luiz Maia, professor Joel P. de Ulhôa, professor Ildeu Moreira Coêlho, professora Mindé Badauy de Menezes, professora Nazira de Fátima Elias;

Aos professores do Mestrado que, em diferentes disciplinas, contribuíram para ampliar nossa visão de mundo e estimular as buscas e a construção de conceitos psicológicos, sociólogos, filósofos e pedagógicos necessários à compreensão do fenômeno educacional brasileiro, nas pessoas de: Dr<sup>a</sup>. Sílvia Braggio, Dr<sup>a</sup>. Maria Hermínia Domingues, Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Louza da Fonseca, Dr. José Carlos Libâneo, Dr. José Luiz Domingues, Dr. Ildeu M. Coêlho, Dr<sup>a</sup>. Vera Almeida, Dr. Cândido Gzibowsky, Dr. José Heck;

*In memoriam*, à professora Marília Carneiro que com simpatia e incentivo coordenou o curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior. Extensivamente aos professores

do curso nas pessoas dos professores Ruthe Catarina de Sousa, Cristina Kratz, Maria Tereza Canesin, Eliana França Carneiro, Valderéz Nunes Loureiro, Maria Helena Café e aos colegas professores das Faculdades Isoladas do Tocantins: Araguaína, Porto Nacional e Gurupi, especialmente Euzamar e José Francisco, Lula e Ely;

Aos colegas de Mestrado, em especial, Marcos, Monique, Zé Pedro, Madalena, Verbena, Andréia;

Às secretárias do Mestrado, Dora, Deusa, Maria do Espírito Santo, Rosângela, Josi e Rosa;

Aos professores, funcionários e alunos na Faculdade de Educação da UFG, em especial à equipe de professores de Didática e Prática de Ensino, à Direção nas pessoas de Marília Lara e Valderéz N. Loureiro, e ao grupo de apoio da Biblioteca Seccional e da Secretaria da Faculdade;

Aos professores funcionários do Colégio de Aplicação da UFG, em especial à equipe de ensino de Língua Materna, nas pessoas do professor Geraldo, Victor e Luzia;

Aos professores, funcionários e alunos do Departamento de Letras do ICHL/UFG, em especial à professor Doutora Sílvia Braggio, professora Zaíra Turchi e professora Kátia M. de Sousa;

Aos professores, funcionários e alunos do Departamento de Letras da UCG, em especial aos professores Lacy Guaraciaba Machado, Regina Lúcia de Araújo, Maria Teresinha M. do Nascimento, Heleno Godoi de Souza e à secretária Edna de G. da Silva;

Aos professores, funcionários e alunos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi, nas pessoas dos professores Marilda, Elenice, Célia, Maria Margarethe, Kátia, Jocelina, João, Pedro, Galileu, Máiro Coelho pelo exercício do trabalho na diferença;

Aos professores, funcionários e alunos do Colégio Estadual de Gurupi - TO;

Aos colegas professores do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado do Tocantins, em especial Natal César, Rosimar, Sônia, pelo trabalho coletivo para a construção da escola pública e lutas políticas para a transformação da sociedade;

Aos professores, funcionários e alunos do Centro Pedagógico da UFES que nos acolheram a partir de 1995/1 com simpatia, proporcionando-nos momentos gratificantes nas lutas pela Universidade Pública Brasileira, representados na pessoa do chefe do DDPE, professora Maria José Campos Rodrigues;

À Mariana, Heloisa e Toninho, pelas infindáveis horas de trabalho na digitação dos textos;

Aos amigos que, compartilhando sonhos e esperanças, uniram forças na construção do caminho da amizade, coleguismo e companheirismo, em especial à Margarethe com Pedro Lucas, ao Marcos e Ivone com Diego, Cárita e Natássia, Marilda com Carolina, Natal e Marildes com Benhur e Jéssica, Sônia Rodrigues, Jocelina, Sônia e Atáida com Arthur e Lucas;

À família Dalla Barba, pela acolhida carinhosa e incentivo;

Aos familiares, minha mãe Rosalina e meu pai Franz, minha sogra dona Nadir e meu sogro senhor Wilmar Schütz, à Lise e Beto com Raisa e Natasha, ao Gringo e Normélia com Loriane e Wilhan, á Cema e Ademar com Fábio e Fabielly, ao Ci e Rose, à Néia e Jocimar.

## **LISTA DE SIGLAS**

- ADUFG - Associação de docentes da Universidade Federal de Goiás;
- ANDE - Associação Nacional de Educação;
- ANDES - SN - Associação Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior -  
Sindicato Nacional;
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação;
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;
- CA - Colégio de Aplicação;
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior;
- CBE - Conferência Brasileira de Educação;
- CCEP - Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa;
- CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade;
- CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação;
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhos em Educação;
- CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador;
- CPG - Centro de Professores de Goiás;
- CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras;
- DAA - Departamento de Assuntos Acadêmicos;
- DEAE - Departamento de Estudos Aplicados à Educação;
- DFPE - Departamento de Fundamentos e Prática de Ensino;
- DL - Departamento de Letras;
- ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino;
- FE - Faculdade de Educação;

FFCLs - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras;  
GERES - Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior;  
ICHL - Instituto de Ciências Humanas e Letras;  
IESAE/FGV - Instituto de Ensino Superior Avançado em Educação da Fundação Getúlio Vargas;  
IES - Instituições de Ensino Superior;  
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior;  
INEPE - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais;  
IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação;  
MEC - Ministério da Educação e Cultura;  
MEEB - Mestrado em Educação Escolar Brasileira;  
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação;  
PROLICEN - Programa de Licenciatura;  
SEF - Secretaria de Ensino Fundamental;  
SESu - Secretaria de Ensino Superior;  
SINTET - Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado do Tocantins;  
TO - Estado do Tocantins;  
UFG - Universidade Federal de Goiás;  
UNE - União Nacional dos Estudantes.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>viii</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>xi</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xii</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>xiv</b>
<b>CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES - INQUIETAÇÕES E                   BUSCAS.....</b>	<b>17</b>
1.1 - Tema: Origem e Problematização.....	18
1.1.1 - Refletindo sobre a formação de professores a partir da prática cotidiana de um professor.....	19
1.1.2 - Refletindo sobre a formação de professores com alguns pesquisadores em educação.....	28
1.1.3 - Refletindo sobre a formação de professores a partir do discurso do MEC ....	31
1.1.4 - Refletindo sobre a formação de professores e o contexto histórico no limiar do século XXI.....	34
1.1.5 - Refletindo sobre a formação de professores: reafirmando o problema .....	35
1.2 - Base Metodológica.....	38
1.2.1 - Etnografia e história .....	38
1.2.2 - Resgatando a história.....	40
1.2.3 - Construindo a descrição densa .....	45
1.2.4 - Consolidação do relatório.....	48

<b>CAPÍTULO II - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: ANTECEDENTES DA CRIAÇÃO DO FÓRUM DE LICENCIATURA.....</b>	<b>49</b>
2.1 - Da Inexistência de um Projeto de Formação de Professores no Processo de Criação da Universidade Federal de Goiás .....	50
2.2 - Da Transferência do Projeto de Formação de Professores da Universidade Católica de Goiás para a Universidade Federal de Goiás .....	55
2.3 - Da Construção de um Projeto de Formação de Professores na Universidade Federal de Goiás, pela Faculdade de Educação .....	66
 <b>CAPÍTULO III - FÓRUM DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: UMA NOVA POLÍTICA DE LICENCIATURA EM CONSTRUÇÃO/1992-1994 .....</b>	 <b>111</b>
3.1 - Fórum de Licenciatura/UFG - Produção Acadêmica.....	117
3.2 - Fórum de Licenciatura/UFG - Tomadas de Decisão Administrativas.....	122
3.2.1 - Lugar e papel da disciplina didática e prática de ensino .....	122
3.2.2 - Lugar e papel do Colégio de Aplicação.....	127
3.3 - Fórum de Licenciatura/UFG - Atividades de Extensão .....	133
3.4 - Fórum de Licenciatura/UFG - Atividades de Sensibilização.....	139
3.4.1 - Reunião ampliada do Fórum de Licenciatura/UFG - I.....	139
3.4.2 - III Seminário de Licenciatura/UFG.....	142
3.4.3 - I Reunião Ampliada do Fórum de Licenciatura/UFG - II .....	150
3.4.4 - Reunião para a rearticulação do núcleo de didática e prática de ensino - NDIPE.....	156
3.4.5 - Jornada de Licenciatura em 1994 .....	158
 <b>CAPÍTULO IV - LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: LIMITES E PERSPECTIVAS.....</b>	 <b>163</b>
 <b>CAPÍTULO V - UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES - APOÑ TAMENTOS PARA DISCUSSÃO, POR UMA POLÍTICA DE LI CENCIATURA .....</b>	 <b>193</b>
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	 <b>215</b>
 <b>ANEXOS.....</b>	 <b>235</b>

## RESUMO

Este estudo investiga a construção de uma política de formação de professores na Universidade Federal de Goiás. Buscando elementos para as análises, procedeu-se à coleta de dados sobre o Fórum de Licenciatura no período que vai de março de 1992 a dezembro de 1994, registrando aspectos do seu discurso e ações. Foram feitas leituras de documentos oficiais; participou-se de reuniões, seminários, jornadas; foram realizadas entrevistas. Houve necessidade de resgatar aspectos históricos do processo de formação de professores na UFG, remontando à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e à criação da Faculdade de Educação e dos Institutos Básicos, bem como de alguns elementos das discussões dos anos 80 que levaram à implementação oficial do regime seriado anual como parte de uma política de graduação. Verificou-se que a Pró-Reitoria de Graduação, com o discurso da construção coletiva de uma política de formação de professores, instituiu o Fórum de Licenciatura para desqualificar a Faculdade de Educação no seu papel precípuo de produção interdisciplinar de conhecimento em educação, atribuindo àquele a tarefa de ser um *locus* institucional de disputa velada e perniciosa de poder em educação. À medida que não promoveu produção acadêmica efetiva, nem estabeleceu interlocução com entidades científicas, como ANPED e ANFOPE, entre outras, o Fórum de Licenciatura tornou-se um espaço burocrático, descompatibilizando-se para as funções oficiais a que veio. Reafirmam-se, assim, as lutas históricas da produção acumulada em educação, consolidando-a como uma *área de cognição*. Elas enfatizam a necessidade de se garantir à Licenciatura seu papel de formar professores para a escola básica, recolocando o compromisso político-acadêmico da Universidade em sua globalidade em relação à escola pública.

## ABSTRACT

This study investigates the policy construction for teacher training at the Federal University of Goiás - UFG. In the search for elements of analysis, data collection was initiated regarding the *Forum de Licenciatura* (Work Group on Teacher Training) for the period of March, 1992, to December, 1994, registering aspects of discourse and action. Official documents were read; participation took place in meetings, seminars and work sessions; interviews were also conducted. It was necessary to recover historical aspects of the process of teacher training in the UFG, reconstructing information related to the former Faculty of Philosophy, Sciences and Languages and the creation of the Faculty of Education and the Faculty of the Basic Institutes as well as examining elements of the discussions of the 1980's which resulted in the official implementation of a full-year school term as part of the policy for undergraduate studies. It was discovered that the Rectorate for Undergraduate Studies, with a discourse of the collective construction of policy for teacher training, instituted the *Forum de Licenciatura* in order to disqualify the Faculty of Education in its central role of interdisciplinary production of knowledge in education, attributing to the *Forum* the task of being the institutional *locus* of a hidden and destructive dispute for power in education. To the extent that it did not promote effective academic production, nor established exchange with scientific entities, such as the National Association for Research in Education - ANPEd and the National Association for Teacher Training - ANFOPE, among others, the *Forum de Licenciatura* became a bureaucratic space, disengaging itself from the official functions for which it was created. The historical struggles of an accumulated production in education, which emphasized the need to guarantee to teacher training its role of forming 1st and 2nd grade teachers, were therefore reaffirmed, relocating the political-academic engagement of the University in its global bond to the public school.

## APRESENTAÇÃO

Este relatório apresenta os resultados de nossas investigações sobre Licenciatura na Universidade Federal de Goiás, objetivando levantar elementos relacionados à construção de uma política de formação de professores nos anos 90, a partir do Fórum de Licenciatura, instituído oficialmente em março de 1992. Ocupamo-nos em analisar, numa perspectiva sócio-histórica, aspectos dos discursos e das ações empreendidas pela Pró-Reitoria de Graduação, à medida que cria um espaço específico para abordar questões da educação, afetando diretamente o papel da Faculdade de Educação e sua função na Universidade.

Foi um desafio imenso para nós tratar este tema. Por uma série de razões. Nossa formação inicial é uma delas, pois coloca a necessidade de, alguma maneira, nós nos auto-avaliarmos.

A Licenciatura carece ser abordada como um campo ainda bastante ambíguo dentro da Universidade, sobretudo no que se refere a sua “vocação” para formar professores de 1º e 2º graus, portanto, produzir conhecimento em educação. Esclarecemos que durante o processo de elaboração deste estudo, tivemos a oportunidade de vivenciar as contradições presentes e determinantes na temática em três espaços distintos da dinâmica da formação de professores. Num primeiro momento, estávamos lotados no Departamento de Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Educação/ UFG, em 1992; num segundo, passamos a ser membro do Departamento de Letras do Instituto de Ciências Humanas e Letras / UFG, entre 1993 e 1994; finalmente, a partir de 1995, temos a satisfação de sermos do quadro de professores do Departamento de Didática e Prática de Ensino do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo. Ao longo desses anos, sempre estivemos atuando com a Didática e a Prática de Ensino, além de um certo engajamento em projetos de formação continuada de

Prática de Ensino, além de um certo engajamento em projetos de formação continuada de professores.

Verificamos que os cursos de formação de professores, seus limites e avanços, constituem-se como uma face, paradoxalmente, que explicita a crise da Universidade, ao mesmo tempo que tem contribuído para a construção de um importante referencial tanto político quanto acadêmico para impulsionar a academia como um todo no seu papel social nos mais variados contextos da realidade nacional. Nessa perspectiva, então, vemos que em Goiás a história da Licenciatura, mais precisamente na UFG, não deve ser abordada desvinculadamente do movimento histórico goiano e do país. Do contrário, a fragmentação atual nessa área se tornaria ainda mais aguda, com certeza. Portanto, o tratamento teórico-metodológico dado ao problema permitiu uma leitura do singular numa dimensão mais articulada às questões sócio-política-culturais totalizantes brasileiras no limiar do terceiro milênio, observadas as devidas proporções possibilitadas pelos objetivos propostos inicialmente e redefinidos no decorrer do percurso da pesquisa.

Algumas conclusões são apontadas. Entre elas, de que o Fórum de Licenciatura /UFG é um *locus* de contradições (muitas vezes não levadas em consideração por ele mesmo), agravadas por uma flagrante improdutividade acadêmica, produção fundamental para se construir avanços em Licenciatura. Isso tem gerado dificuldades de diversas naturezas para o cumprimento das funções básicas e oficiais a que veio esse órgão. Muitas questões, diante disso, são levantadas, podendo inclusive indicar temáticas para futuras pesquisas. Entre elas, por exemplo, situa-se como vem se dando a inserção da disciplina Didática de Prática de Ensino no cotidiano de cada curso e seus reflexos sobre os currículos no que diz respeito à articulação teoria e prática.

Partindo do exposto, sublinhamos que o presente trabalho obedece, em sua organização geral, ao princípio de que o específico é fruto de uma dinâmica mais ampla da prática social e, por sua vez, esta não deixa de ser afetada pelo singular, estando um imbricado no outro. Com este pressuposto, formatizamos o conjunto de nossas reflexões e buscas, em que empreendemos esforços para que o *fazer* não se dissocie do *pensar*, em cinco capítulos.

No primeiro capítulo: *Formação de professores - inquietações e buscas*, definimos e problematizamos o tema. Discutimos os objetivos básicos da investigação, explicitando as

principais indagações teórico-práticas que a temática sugere nesse primeira aproximação e a base metodológica. No segundo capítulo : *Políticas de formação de professores na Universidade Federal de Goiás - antecedentes da criação do Fórum de Licenciatura*, resgatamos aspectos históricos da Licenciatura na UFG, estabelecendo em cada período uma interlocução crítica, na medida do possível, com a produção teórica acumulada na área em nível nacional. No terceiro capítulo: *Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - uma "nova" política de Licenciatura em construção (1992-1994)*, descrevemos de forma detalhada o discurso e as ações do Fórum que foram agrupados em quatro blocos temáticos, a partir de temas, a saber: a) produção acadêmica; b) tomadas de decisão administrativa; c) atividades de extensão; d) atividades de sensibilização. No quarto capítulo: *Licenciatura na Universidade Federal de Goiás - limites e perspectivas*, tecemos as análises sobre os dados coletados. Finalmente, no quinto capítulo: *Universidade e formação de professores - apontamentos para discussões, por uma política de Licenciatura*, desafiamos-nos a exercitar o anúncio na perspectiva da busca de interlocutores. Assim, diante da perplexidade que a investigação provocou, o compromisso com o processo de elaboração de uma política de formação de professores reafirma-se enquanto tarefa de cada um e de todos, enfim, da coletividade, colocando os projetos como práticas em permanente construção, sempre inacabados. Para isso ser possível, é preciso pautar-se numa concepção de Universidade não engessada e monológica, mas pluralista e dialógica, para formar professores como agentes de transformação coletiva das estruturas da sociedade de classes. Esta é uma tarefa para *professores* preparados acadêmica e politicamente, enquanto *lideranças revolucionárias*.

## CAPÍTULO I

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES - INQUIETAÇÕES E BUSCAS

*“Quando todos os cálculos complicados se evidenciam falsos, quando os próprios filósofos não têm nada mais a nos dizer, é desculpável que nos voltemos para o gorjeio fortuito dos pássaros, ou para o longínquo contrapeso dos astros”.*

Marguerite Yourcenar<sup>1</sup>

*“Quanto mais se pretende alcançar grupos extensos, mais necessário é enterrar-se na obscuridade do organismo, na direção de algo pouco visível, nessa dimensão que escapa à percepção; quanto mais se pretende focar a individualidade, mais necessário se torna voltar à superfície, e deixar cintilar, na sua visibilidade que a luz toca; porquanto a multiplicidade vê-se e a unidade oculta-se”.*

Michael Foucault<sup>2</sup>

A formação de professores coloca-se como uma problemática que deve ser estudada, considerando as demandas do contexto sócio-histórico na conjuntura brasileira neste final de século. Publicações e experiências nesse campo nos últimos anos apontam para a importância do resgate do papel do profissional da educação, por meio de políticas públicas que garantam a sua formação inicial e permanente, bem como sua valorização com salários dignos e carreira condizente com sua função social no projeto global de democracia e cidadania em nosso país. Fazer, portanto, uma investigação sobre a construção de uma política de Licenciatura na

<sup>1</sup> Marguerite YOURCENAR. *Memórias de Adriano*. 6.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira. 1984. p.34.

<sup>2</sup> Michael FOUCAULT. *As palavras e as coisas*. São Paulo, Martins Fontes. 1966. p.350.

Universidade Federal de Goiás nos anos 90 é um desafio a que se propõe este estudo. Para isso, resgataremos aspectos básicos da história do referido movimento, com uma maior concentração de esforços no que diz respeito às discussões do Fórum de Licenciatura/UFG, desde a sua criação em 1992 até dezembro de 1994.

Partimos do entendimento, ao mesmo tempo, de que as abordagens no que tange à Licenciatura não devem vir descoladas do debate mais amplo sobre a educação nacional. Além disso, não se podem perder de vista as questões que se colocam a partir da dinâmica política internacional, ditada pela reorganização mundial da economia, a qual vem afetando todos os campos da estrutura social, entre eles, o da educação. No caso específico brasileiro, isso pressupõe pensar o ensino com vistas ao resgate de sua qualidade em todos os níveis. Tendo esse quadro como pano de fundo, objetivando situar nossas buscas, numa concepção de que a prática social é produto da história e que o pensamento é essencialmente movimento (Lefebvre, 1995), dirigimos o olhar para um aspecto do contexto de nosso cotidiano profissional, dentro de uma das Universidades do país, mas especificamente no que tange ao processo de formação de professores.

### **1.1 Tema: Origem e Problematização**

A Licenciatura, enquanto um dos principais campos de atuação das agências formadoras de profissionais da educação, caracteriza-se no atual curso da história educacional no Brasil como um desafio político e acadêmico que merece atenção, tendo em vista a crise do ensino em geral. Sem dúvida, muito já se tem publicado sobre a formação de professores, faltando agora convencer, sobretudo, as agências empregadoras de profissionais da educação para que se interessem de fato para a implementação de projetos que levem à produção de novos resultados e alternativas (Araújo Filho, 1987 e Freitas, 1992a).

Na verdade, as Universidades têm se colocado, de um modo geral, a tarefa de repensar e consolidar a área de educação no seu interior, principalmente no que se refere ao processo de formação de professores, garantindo um padrão mínimo de qualidade das escolas básicas, apesar do flagrante descaso dos órgãos públicos para com a educação. O papel que as Faculdades de Educação vêm cumprindo nesse campo, inquestionavelmente, é imprescindível. Mais recentemente, algumas Universidades buscam ampliar o debate, quando se multiplicam os chamados Fóruns de Licenciatura (Brzezinski, 1995a). Levar a Universidade como um todo a

refletir e redefinir os rumos da Licenciatura é uma bandeira levantada por aqueles que discutem e produzem conhecimento em educação. Os trabalhos realizados através de órgãos que extrapolam a estrutura organizacional das FEs para discutir a Licenciatura nos últimos anos vêm sendo acompanhados com interesse por aqueles que pesquisam a educação e almejam ver novos projetos sendo discutidos e implementados. Porém, é preciso *“manter a vigilância ao poder instituído para que não sejam propostas reformulações curriculares à revelia dos profissionais que atuam cotidianamente na formação do educador”* (Brzezinski, 1995a, p.2).

Devemos buscar construir referências que nos possibilitem ver com mais clareza as questões sobre escola para se caminhar rumo à construção de uma outra política de Licenciatura. Este é um trabalho acadêmico de caráter essencialmente político, num momento em que a Universidade deve assumir efetivamente a tarefa de propor alternativas acadêmicas para o equacionamento do baixo nível do ensino. Se é consenso que a educação está atravessando uma crise nunca antes vista, é preciso reconhecer que importantes avanços foram construídos nos últimos anos. Referimo-nos à atuação daqueles que dentro das Faculdades de Educação garantiram no interior da Universidade o *locus* para se produzir conhecimento em educação. Esta é uma conquista fundamental. Agora, é preciso continuar as lutas para serem implementadas mudanças que levem a Universidade a assumir sua função básica no que tange ao resgate da escola pública. A Licenciatura requer atenção, o que implica reformulações curriculares para colocar o processo de formação de professores a serviço de um projeto coletivo de cidadania. Sendo assim, a educação na academia precisa ter seu espaço assegurado como um campo necessário de dinamização da própria vida da Universidade, que não se dissocia dos outros níveis de ensino.

Se hoje reclamamos da necessidade de uma nova política de educação, cujos pressupostos fundamentais estejam assentados na valorização do profissional da educação e no reconhecimento do ensino enquanto mola propulsora de desenvolvimento sócio-cultural, precisamos entender a dinâmica inerente a essa nova configuração que se vem imprimindo à Licenciatura em alguns pontos do contexto nacional.

#### 1.1.1 - Refletindo sobre formação de professores a partir da prática cotidiana de um professor

Acreditamos que uma leitura crítica de nossa atuação profissional possibilita realizar

aproximações sobre a problemática da formação de professores. Sendo assim, o resgate de aspectos do nosso percurso pessoal poderá auxiliar, mostrando como a escolha do tema se articula com essa trajetória. “*Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas - os focos de nossas compreensões*” (Geraldí, 1993, p.4). Não se trata, como nos fala Soares (1991), de *conhecer* o passado. Mas *pensá-lo*, não buscando o que se *viveu* simplesmente, todavia percebendo criticamente o *pensado* e o *vivido* em diferentes momentos.

Ao longo de mais de dez anos de envolvimento com as discussões sobre educação escolar, mais especificamente Licenciatura, abrangendo momentos de formação e engajamento profissional, atuamos no ensino básico, no ensino superior e nos movimentos de articulação política dos profissionais da educação pela melhoria das condições de trabalho. O contexto sócio-histórico em que se insere nossa trajetória de formação e o início de nossa atividade profissional caracteriza-se por um amplo processo de organização popular pela reconstrução das bases de um Estado política e socialmente mais democrático, cuja conjuntura impulsionou o surgimento de “novos sujeitos políticos” (Guimarães, 1993). Especificamente, no que se refere à escola, observou-se que era preciso colocá-la a serviço de um projeto de formação da cidadania, o qual estava amparado na passagem do *discurso da denúncia* sobre a educação enquanto reprodutora da ideologia do opressor para a compreensão e concepção política de que a instituição escolar é marcada pelas contradições da sociedade de classes, caracterizando-se como espaço de resistência. Muitos estudos surgiram, abordando essas duas tendências. Em decorrência disso, genericamente falando, os movimentos populares, sobretudo aqueles que se ocupavam da educação não-formal, fazem florescer as propostas pedagógicas progressistas, em particular a *pedagogia libertadora*.<sup>3</sup>

No final dos anos 70<sup>4</sup>, o movimento estudantil e docente sinalizava para a

<sup>3</sup> As Obras de Paulo Freire (1967, 1979, 1980, 1982, entre outras) Rubem Alves (1982 e 1984) e Maria T. Nidelcoff (1980) foram leitura determinantes desse momento de nossa trajetória. Embora tenhamos lido algumas obras de Paulo Freire na primeira metade dos anos 80, quando fizemos a graduação, hoje para o presente estudo, dispomos pessoalmente de edições mais recentes das referidas publicações.

<sup>4</sup> Muitos intelectuais retornaram ao país com a Lei de Anistia de 1979. Nesta época rearticulam-se os partidos de esquerda, criam-se novas organizações partidárias, os movimentos populares adquirem novo alento.

necessidade de uma profunda transformação da instituição escolar, considerando o seu papel no processo de formação da cidadania. A mudança que se quer construir, discute Alves (1989), está pautada no pressuposto de que não é por decreto que a escola se transforma. Um discurso dessa natureza articula-se a partir de um movimento amplo da sociedade civil, num momento em que se começa a reivindicar a redefinição do “quadro das prioridades sociais e econômicas” (ibidem, p.5), no contexto nacional. Entidades organizaram-se no sentido de criticar propostas oficiais e fornecer contribuições. A SBPC<sup>5</sup> exerceu um importante papel, quando no seu interior foram elaboradas críticas às leis 5.540/68 e 5.692/71, no que se refere à formação de professores, com a implantação da licenciatura curta, em que sobressaía a concepção que atribuía à Universidade a formação de professores polivalentes. Entidades como a ANDE e o CEDES promoveram e publicaram debates que colocaram em questão o processo de formação do professor, oferecendo subsídios às discussões que objetivavam na época recuperar “a posição do professor no processo ensino-aprendizagem e a importância da mudança nas suas ações” (idem, ibidem, p.11), tendo em vista a transformação da escola como um todo.

Não se pode, no âmbito dessa discussão, desconsiderar o marco que representa o “I Seminário de Educação Brasileira”. Foi promovido em 1978 pela Universidade de Campinas. De uma certa forma, impulsionou a criação, em 1978<sup>6</sup>, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, a realização da “I Conferência Brasileira de Educação” - CBE, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1980, a instalação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador - CONARCFE, também em 1980 - transformado em 1992 em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, entre outros movimentos no campo educacional.

Chama atenção um dado interessante que é o embate teórico travado no meio acadêmico no que se refere à chamada *pedagogia progressista*. É na década de 1980 que se constrói a *pedagogia crítico-social-dos-conteúdos*, que se contrapõe à *pedagogia libertadora*. Dentro da primeira, situam-se intelectuais como Freire (1967, 1979, 1985), Gadotti (1980, 1981, 1983), Nosella (1983, 1986), entre outros; na segunda, estão Cunha (1975)<sup>7</sup>, Saviani

<sup>5</sup> A respeito dessas discussões, consultar também Luiz A. CUNHA, “A organização do campo educacional : as conferências de Educação”. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo : Cortez/Autores Associados/CEDES, (9): 5 - 49, maio, 1981.

<sup>6</sup> Com apoio da CAPES, o IESAE/FGV reuniu no Rio de Janeiro pesquisadores em educação, em 1978, quando se fundou a ANPEd. Consultar: Maria J. C. CALAZANS. *ANPEd Trajetória da pós-graduação em educação no Brasil*. Belo Horizonte, documentos ANPEd. 1995.

<sup>7</sup> Conforme Libâneo (1992), a partir da segunda metade da década de 1970, verifica-se um significativo amadurecimento da consciência criticados educadores, contestando a escola capitalista enquanto promotora da reprodução cultural. Cita a publicação de Luiz A. Cunha, *Educação e desenvolvimento social no Brasil em 1975* como um marco importante nesse processo. Ao mesmo tempo que se passou a

(1980, 1983a, 1983b, 1983c), Mello (1987), Libâneo (1985), Cury (1985), entre outros, que sistematizam a *pedagogia crítico-social-dos-conteúdos*<sup>8</sup>.

Quando fazemos hoje uma reflexão retrospectiva desse quadro que descrevemos acima, dos embates teóricos e das contradições colocadas no seu interior, verificamos que fomos atingidos por eles no nosso cotidiano enquanto profissionais da educação que almejavam mudanças na escola e no trato das questões educacionais por parte dos órgãos governamentais. Era preciso desvelar os discursos sobre a escola, construir referenciais que impulsionassem um projeto de educação para a cidadania. Na verdade, participar desses movimentos era uma opção que se impunha a todo professor que pretendia fazer parte do processo de "conscientização dos oprimidos", para a luta em favor de um sociedade mais humanizada<sup>9</sup>. Todavia, não conseguimos interpretar com propriedade os embates que se estabeleciam entre os educadores progressistas, visto que não dispúnhamos das leituras necessárias para fazê-lo com a mesma rapidez e intensidade com que ocorriam nas principais Universidades Brasileiras.

Ao mesmo tempo, uma avaliação sobre as leituras em Paulo Freire e Maria T. Nidelcoff, partindo das discussões sistematizadas pela ANFOPE, ANPEd, CEDES etc. revelam que a letra crítica, agora cotejada com a prática, configura-se em dura realidade. A escola sem projeto crítico mais amplo de construção coletiva de uma sociedade igualitária, transforma-se, sem dúvida, num espaço onde se promove deliberadamente a alienação do ponto de vista do movimento libertário dos oprimidos (Freire, 1985; Nidelcoff, 1980). Sem uma liderança revolucionária (Freire, 1985), as instituições, entre elas a escolar, não desenvolveriam uma *práxis* revolucionária. Formar o cidadão pressupõe, portanto, um profissional da educação qualificado científica, política e tecnicamente, capaz de ler criticamente a realidade do ponto de vista dos oprimidos, colocando-se a serviço de sua

---

entender a educação como um ato político, foi instaurado um clima muito pessimista em relação a escola. Porém, por volta de 1980 surgem estudos e pesquisas que se propõem resgatar o papel da escola pública. Consultar também: Gadotti, 1988).

<sup>8</sup> As datas de grande parte das publicações referem-se à primeira edição. Quando forem citadas mais à frente, respeitaremos as datas das refeirdas obras de edições mais recentes.

<sup>9</sup> Em 1984, engajamo-nos pela primeira vez em uma equipe de profissionais da educação de uma escola noturna na cidade de Sapiranga - RS, onde passamos a lecionar a disciplina Língua Portuguesa para alunos operários de fábricas de calçado. Nesse contexto, deparamo-nos com uma escola sem infra-estrutura para um ensino de qualidade (biblioteca, laboratórios, recursos audiovisuais, etc.). Os professores eram mal pagos e desmotivados na sua grande maioria. Muitos deles não haviam cursado Licenciatura; na melhor das hipóteses, haviam feito Licenciatura Curta e há muito tempo não participavam de nenhum tipo de curso de capacitação em serviço. Além disso, a administração escolar não era democrática, considerando que os cargos de diretor, supervisor, coordenador etc. eram preenchidos por meio de nomeação, o que nem sempre possibilitava o diálogo entre o corpo docente e corpo administrativo, sobretudo durante os movimentos de greve, frequentes a partir de 1979. Durante o ano de 1985, cursamos a Especialização em Educação Popular na UNISINOS. Percebemos que os problemas vividos no interior da escola eram reflexos de um sociedade autoritária, o que demandava um processo de organização das classes majoritárias em favor da construção de estruturas sociais mais democráticas e cidadãs. Sem dúvida, os pressupostos da *pedagogia libertadora* apontavam caminhos para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

reconstrução, conforme Freire (1982).

Se hoje dispomos dessa base teórico-prática, vale destacar que foi em Gurupi - TO<sup>10</sup> o lugar onde pudemos verificar com razoável clareza o lado dramático da educação. Lutávamos no movimento sindical<sup>11</sup>, em cuja dinâmica era flagrante uma contradição da luta docente: após cada greve, os professores retornavam às aulas e os problemas graves não continuavam sendo discutidos com vistas a se encontrar saídas viáveis. Assim, diante desse quadro, que ano a ano (quando não semestralmente) repetia-se, crescia a necessidade de se extrapolar o modo restrito de luta do sindicato. Quando propúnhamos discutir a importância da qualificação do profissional da educação para a transformação da escola, percebíamos que no interior da própria luta sindical do magistério (pelo menos no Tocantins) não havia clareza nesse sentido, da importância de uma ação organizada que não se restringisse apenas às reivindicações salariais. Vale dizer que muitos dos membros da diretoria do sindicato eram professores leigos, sem formação profissional para atuarem no magistério, quadro igualmente comum e numa certa perspectiva ainda mais dramático dentro das escolas. Configurava-se para nós que o instrumento básico do professor para o exercício competente do magistério era a sua competência técnica, política e científica<sup>12</sup>.

Essa discussão veio contribuir, não restam dúvidas, de forma significativa para o entendimento do que Freire (1985) denomina de *liderança revolucionária*, isto é, o professor tem um papel central no interior da escola que se pretende promotora da consciência crítica e da cidadania. Para isso, deve ser capacitado numa formação inicial e continuada, em cujo processo a Universidade tem uma função fundamental a cumprir.

Ao lado do que acabamos de expor, outro marco importante na nossa passagem pelo Tocantins foi o curso de *Especialização em Metodologia do Ensino Superior*<sup>13</sup>. Na ocasião,

<sup>10</sup> O Estado de Tocantins foi criado com a promulgação da Constituição de 1988. Antes a região situava-se ao norte do Estado de Goiás, no Centro-Oeste brasileiro. A região é desprovida de infra-estrutura como estradas, rede elétrica e telefônica, hospitais, escolas, etc. Além disso, é um dos Estados onde imperam movimentos oligárquicos, dificultando as organizações populares em favor de uma sociedade mais democrática. A cidade de Gurupi situa-se no sul do TO e é considerada um pólo de desenvolvimento econômico e cultural, com um contingente populacional entre 100 e 120 mil habitantes.

<sup>11</sup> Até a criação do Estado do Tocantins, boa parte dos professores estavam filiados ao Centro de Professores de Goiás - CPG. Em outubro de 1988, sob a coordenação do CPG, foi realizado o I Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação do Estado do Tocantins, em Paraíso do Norte - TO. Nesta ocasião foi fundado o SINTET (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Tocantins), de cuja diretoria participamos até 1991.

<sup>12</sup> Algumas discussões da época contribuíam no sentido de clarear o papel da escola na sociedade, tendo no professor um elemento básico de transformação. Consultar: Cândido G. VIEITEZ. *Os professores e a organização da escola*. - a nova hegemonia na escola. São Paulo, Autores Associados/ Cortez, 1982; Maria L.S. RIBEIRO. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*, 2.ed. São Paulo, Autores Associados/ Cortez, 1987; Guiomar Namó de MELLO. *Magistério de 1º grau - Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Autores Associados/ Cortez, 1987.

<sup>13</sup> Num convênio com a Faculdade de Educação / UFG, foram oferecidos em 1988 cursos de atualização didático-pedagógica. Em nível de especialização, teve início em 1989 o curso de "Especialização em Educação : Metodologia do Ensino Superior" para 40 professores das IES de Gurupi, Porto Nacional e Araguaína onde funcionam as IES pioneiras do Tocantins.

discutimos muitos problemas da Educação do Estado do Tocantins, com ênfase na área de formação de professores. Vale destacar que as IES em funcionamento na época em Araguaína, Porto Nacional e Gurupi contavam com um quadro muito precário de professores. No caso de Gurupi, apenas 30% dispunham de estudos de especialização e nenhum professor havia cursado até então mestrado. Se essas IES tinham como objetivo formar professores, tal situação era preocupante, visto que o *professor dos professores*, não dispunha de uma qualificação em nível de pós-graduação o que, em princípio, garantiria um ensino de qualidade nos cursos de graduação, impulsionando os outros níveis de ensino. Essa contradição era flagrante, negando o discurso velado das autoridades que apontavam as referidas IES como pólos criados para a efetiva melhoria regional da educação<sup>14</sup>. Com isso, deparamo-nos com a constatação de que éramos *leigos* no ensino superior em uma das IES em funcionamento no Tocantins. Se defendíamos a profissionalização do professor da escola básica numa das instâncias em que trabalhávamos, isto é, no sindicato, era preciso reconhecer, ao mesmo tempo, que não dispúnhamos de qualificação necessária para atuar no processo de formação de professores em nível de terceiro grau, apesar de sermos possuidores de títulos de especialização<sup>15</sup>.

Tais reflexões sobre a prática, sobre os embates no interior da própria escola em que o professor é um sujeito que impulsiona ou emperra o ensino crítico e *culturalmente sensível*, colocaram-nos o desafio de prosseguir estudos em nível de pós-graduação no Mestrado em Educação Escolar Brasileira, na Faculdade de Educação da UFG, a partir de 1991. Objetivávamos discutir nossa prática profissional de educação em escolas públicas que evidenciavam total descaso dos órgãos com um projeto global de formação crítica das novas gerações. Essa problemática por si só demandava um grande esforço acadêmico, dada a sua complexidade e importância no processo de desenvolvimento sócio-político e cultural da sociedade brasileira neste final de século XX. Entretanto, não sabíamos que no Mestrado depararíamos com outras discussões que vêm colocando-se como uma tarefa a ser tratada academicamente. Trata-se de uma crise de paradigmas<sup>16</sup> nas ciências de um modo geral,

<sup>14</sup> Discutimos esta problemática no Mestrado, quando apresentamos um estudo monográfico na disciplina "Sociedade, Saber e Educação", apontando para a necessidade de um programa de qualificação dos professores das Instituições de Ensino Superior isoladas do Estado do Tocantins, obedecendo à necessária busca de um padrão de qualidade do ensino nelas oferecido. Conforme: Erineu FOERSTE. O ensino superior em Gurupi - TO: da faculdade existente à implantação da Universidade Federal do Estado do Tocantins. Goiânia, MEEB/FE/UFG. 1991 (mimeo).

<sup>15</sup> Até aquele momento havíamos cursado as especializações em Educação Popular, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, em 1985 e em Literatura Comparada, pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, em 1987/1988.

<sup>16</sup> Cf. José P. NETTO. Crise do socialismo e ofensiva neoliberal. São Paulo, Cortez, 1993. João E. EVANGELISTA. Crise do marxismo e Irracionalismo pós-moderno. São Paulo: Cortez, 1992. Mas sabíamos que as discussões feitas durante a especialização no Tocantins, a partir da obra de Berman (1986), haviam se complexificado muito com a queda do Muro de Berlim e o desmantelamento do Socialismo Real.

colocando em questão os pressupostos que fundamentam a noção de **verdade e razão**. O agravamento da crise do capitalismo e do socialismo real, em cujo seio situa-se a queda do Muro de Berlim em 1989, gera conflitos de diversas naturezas, os quais não vêm ao caso detalhar aqui. Mesmo assim, ressaltamos que a conjuntura internacional tem gerado desafios que se desdobram em tarefas novas e complexas ao homem de hoje (Schaff, 1991; Kurz, 1993; Hobsbawm, 1996). Abalam-se estruturas da organização do modelo de produção com o advento da informática, microeletrônica e engenharia genética, estruturas essas que há décadas davam mostras de consolidação do modelo burguês de desenvolvimento. A ofensiva neoliberal adquire paradoxalmente impulso, reforçando contradições geradas nas fases anteriores do capitalismo. Porém, conforme diz Lefebvre (1995), a conduta revolucionária não prescinde de que *“se o real está em movimento, então que nosso pensamento também se ponha em movimento e seja pensamento desse movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição”*. (Lefebvre, 1995, p. 174. [Grifos nossos]).

Nosso ingresso no Mestrado ampliou o leque de interlocução. Muitas eram as publicações sobre a questão que nos motivara a prosseguir os estudos. Conhecemos vários profissionais que pesquisam nesta área e que colocam a importância de se construir uma outra política de formação de professores, levando em consideração a necessidade de se implementar um projeto educacional para a cidadania. Tivemos oportunidade de estudar os documentos da ANFOPE e publicações de intelectuais ligados à ANPEd, que tematizavam esta relevante questão da educação nacional. As discussões no interior dessas entidades científicas sinalizavam-nos que o equacionamento da problemática da formação de professores é de extrema importância política e acadêmica no momento atual. Permitiram-nos perceber a complexidade que ela envolve, o que veio aumentar nossa inquietação e aguçar nossa vontade de pesquisá-la, enquanto um problema de nosso dia-a-dia de docentes envolvidos no processo de capacitação de professores.

Das reflexões sobre nossa prática, de leituras realizadas, na participação em encontros e reuniões das entidades acima referidas, constatamos que os problemas que levantávamos eram compartilhados e que estavam há algum tempo sendo abordados pelas mais representativas entidades científicas do país, na área educacional. Nesse sentido, a questão dos cursos de formação de professores, o seu papel no resgate da qualidade do ensino, passou a

ser uma temática interessante e necessária para uma investigação mais aprofundada. A Licenciatura como espaço acadêmico, em que se constrói e reconstrói a política de capacitação de professores para as escolas de 1º e 2º graus, colocou-se como um elemento central a ser estudado.

Partindo do exposto, o Fórum de Licenciatura da UFG colocou-se para nós como um desafio a ser estudado. Na verdade, a sua criação causou um certo impacto entre os professores, funcionários e alunos na Faculdade de Educação, especialmente no Departamento de Didática e Prática de Ensino e Departamento de Estudos Aplicados à Educação, considerando as discussões e medidas adotadas por ele, afetando-os diretamente. Diante disso, interessava-nos compreendê-lo melhor, visto que éramos professor do DFPE/FE e nos sentíamos, de algum modo, motivados a decifrar o discurso oficial da UFG de que se estava construindo uma “nova política de formação de professores”. Desde o início, parecia-nos que aquele órgão estava diante de um empreendimento complexo, por objetivar não só o desencadeamento de reformulações formais dos currículos, mas para levar a uma “nova concepção de Licenciatura”, através de mudanças que colocam em evidência o papel sócio-político e acadêmico da Universidade no seu compromisso com o resgate da educação nacional (em todos os níveis.)<sup>17</sup>. Debate que vem sendo posto há muito tempo pelo CEDES, ANDE, ANPEd, ANFOPE etc.

De uma certa maneira, fomos tomados por um estado de grande euforia e angústia. Estávamos diante de várias questões instigantes, que nos atingiam diretamente. Ao mesmo tempo que nos ocupávamos com as atividades inerentes (dar aula, atender estagiários, visitar escolas, participar de reuniões etc.) ao exercício docente - o que demandava um grande esforço, dado que estávamos recém ingressando na carreira do ensino superior de uma Universidade Federal - observávamos os debates acalorados dos pares a respeito das inovações propostas pelo Fórum de Licenciatura, buscando compreender o porquê dessa polêmica. Encontrava-se sob discussão o papel da Universidade (e da Faculdade de Educação) no que se refere à formação de professores; a política de Licenciatura estava em questionamento. Até que ponto o Fórum de Licenciatura dispunha de um conjunto significativo, sistematizado e academicamente analisado (Libâneo, 1994) de elementos para afirmar que o projeto de formação de professores em desenvolvimento na UFG não era adequado, precisando passar

---

<sup>17</sup> Interessante observar que na 53ª Reunião Plenária do CRUB em 1991, houve uma ênfase na defesa do compromisso das Universidades Brasileiras com os demais níveis de escolarização, numa perspectiva científica, cultural e política, bem como ética, tendo em vista a preservação da identidade cultural brasileira. Consultar: CRUB. Carta de Vitória: Vitória, CRUB, 1991.

por reformulações? Em nosso cotidiano, grosso modo, constatávamos freqüentemente que os discursos sobre Licenciatura, tanto no Fórum como nos debates no DFPE/FE, não eram muito bem articulados teoricamente, como era de se esperar, considerando que no final dos anos 80 ocorreram significativos debates que levaram ao atual projeto curricular das disciplinas pedagógicas da Licenciatura naquela IES. Poderia estar uma leitura inicial (de alguma forma um tanto quanto apressada) dos conflitos travados indicando que o Fórum de Licenciatura estava fazendo uso de um discurso que apontava a Faculdade de Educação como o único culpado (ou vilão?) dos problemas da Licenciatura? Percebíamos que nesses embates, situavam-se mais clara e imediatamente, de um lado, os docentes do DFPE e, de outro, os Coordenadores dos cursos de Licenciatura e demais membros do Fórum de Licenciatura. Numa determinada perspectiva, tratava-se de uma polêmica que provocava embaraços e mal-estar, até.

Sendo assim, considerando nossa trajetória no ensino e especificamente no processo de formação de professores, em que as perguntas avolumavam-se frente aos desafios colocados pelo contexto sócio-histórico, encontrávamo-nos diante de um problema que requeria de nós estudo e reflexão para nos posicionarmos de forma que pudéssemos contribuir de alguma maneira com o debate. Era preciso, então, uma aproximação que possibilitasse entender os aspectos fundamentais nele envolvidos. Tratava-se basicamente de uma tarefa que procurasse evitar o envolvimento com a posição de que alguém ou estaria perdendo ou ganhando politicamente com as discussões travadas até então. Não nos interessava tomar partido ainda. Percebíamos que a questão mereceria um enfoque que se situasse no campo acadêmico. As implicações da construção de uma política de formação de professores apontavam para o quão árduo seria o exercício da leitura do *novo* ou não numa discussão permeada por conflitos na perspectiva política e acadêmica, expondo com freqüência questões de poder e mando, na estrutura administrativa interna.

No decorrer do tempo, na medida em que fomos nos inteirando melhor das questões que estavam implícitas ou explícitas nos debates, a inserção no cotidiano da UFG foi nos desvelando aspectos da problemática, sobretudo no que diz respeito ao processo histórico da criação dos cursos de formação de professores na Universidade Brasileira<sup>18</sup>. Desde o início,

---

<sup>18</sup> Levar em conta a história da Licenciatura não deve pautar-se, como discute Warde (1990), na necessidade de justificar que "o presente é do jeito que é porque o passado foi o que foi" (Warde, 1990, p.9). Deve buscar-se a superação do sentido utilitarista que vem marcando a História da Educação no Brasil desde a sua gênese. A História, diz Warde (1990), deve ser medida pelo que é capaz de explicar e interpretar nos fatos históricos objetivos e não pelo que consegue justificar.

constatamos que o problema de que estamos tratando aqui é mais complexo do que normalmente se considera numa primeira vista. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que repensar a Licenciatura ou construir uma “nova política de formação de professores” passa pelo repensar da Universidade como produto das contradições da sociedade de classes, visto que ambas interferem uma na outra.

### 1.1.2 - Refletindo sobre formação de professores com alguns pesquisadores em educação

Num certo sentido, a Universidade Brasileira, por meio de suas Faculdades de Educação (Institutos de Educação ou Centros Pedagógicos), tem produzido significativos avanços acadêmicos e políticos nas discussões no campo educacional, constituindo-o enquanto *área de cognição* (Warde, 1994)<sup>19</sup>. Em especial no que tange à formação de professores. Pesquisas (Fávero, 1984; Candau, 1987; Ludke, 1994) demonstram isso. Mesmo assim, há autores que consideram ainda insuficientes os projetos inovadores sendo implementados (Araújo Filho, 1987; Freitas, 1992a), o que tem agravado também, segundo eles, a crescente crise do professor no seu papel na sociedade, não superando a fragilidade dos cursos que se ocupam da tarefa de capacitá-lo, como é o caso da Licenciatura. As alternativas, olhando nesse sentido a problemática, não dependem exclusivamente da produção científica a respeito dela, embora seja necessário manter e continuar aumentando as pesquisas nessa área acadêmica, inclusive para lhe dar um cunho mais de *anúncio* e menos de *denúncia* (Brzezinski et al 1995b).<sup>20</sup> Sabe-se que muitas Universidades, principalmente por intermédio das FEs e seus programas de pós-graduação, não têm medido esforços para construir alternativas que venham dar alento ao processo de formação de professores<sup>21</sup>. Isso deve ser, certamente, divulgado amplamente como forma de fazer face ao descaso dos órgãos públicos para com a educação, até mesmo com a definição clara de estratégias para que as instâncias governamentais (entenda-se também agências empregadoras) invistam mais na escola, na formação inicial e continuada de professores, na sua valorização profissional.

<sup>19</sup> Para a autora, a identidade cognitiva de uma área do saber se consolida à medida que se definem lugares institucionais que garantam algumas condições básicas para se produzir ciência, constituindo corpos de intelectuais que se auto-referem..

<sup>20</sup> A pesquisa coordenada pela professora Iria Brzezinski: “Formação de professores - a produção acadêmica de 1985 a 1993, sistematizada”, em andamento, analisa um total de 534 publicações, em que já foram identificadas 16 temáticas. Numa primeira aproximação verificou-se que as discussões centram-se muito numa abordagem *sobre* formação do professor; notou-se que os debates ainda não produziram intervenções desejáveis.

<sup>21</sup> Ver: Iria BRZEZINSKI. Tendências na formação de professores. In: Caderno n° 3 - Fórum de Licenciatura / UFG. Goiânia, UFG/PROGRAD. 1995b p. 9-23. A autora faz um resgate breve da história de lutas da ANFOPE na busca de projetos de formação de professores em todo país na perspectiva da base comum nacional. Discute experiências de capacitação de professores, entre outras, como as em andamento na Universidade Federal Fluminense e Universidade de Ijuí. Cita também os trabalhos da Universidade de São Paulo visando à reformulação da Licenciatura, os da Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade Federal de Goiás.

De fato é inegável o significativo contingente de publicações que analisam o processo de formação de professores. Dentre alguns estudos mais recentes, é possível identificar uma gama variada de abordagens teórico-metodológicas dadas ao tema<sup>22</sup>. Destacam-se: problemas estruturais advindos das reformas educacionais pelas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71; tensão Bacharelado (formação específica) x Licenciatura (formação pedagógica); formação inicial e formação continuada; valorização profissional; distanciamento do projeto curricular das demandas sócio-históricas; necessidade de uma *base comum nacional*, em construção coletiva na ANFOPE.

A concepção da Pedagogia enquanto prática social aponta para a importância de se considerar a problemática da formação de professores e da organização do trabalho pedagógico como processos produzidos historicamente, marcados pelas contradições do movimento/dinâmica da realidade concreta, que não é pronta nem se repete indefinidamente<sup>23</sup>. Se é verdadeiro que a área educacional no interior da academia é marcada por um *pensar e fazer* dos seus atores “*contra as forças da instituição*” (Ludke, 1994, p.9) - o que tem servido de desculpa para alguns não se dedicarem a estudos mais aprofundados da Licenciatura, por exemplo - também o é que essa faceta revela a profunda crise em que se encontra a Universidade como um todo. Quanto mais indignados se mostrarem os atores que compreendem a educação como um elemento da prática social que favorece o desenvolvimento sócio-político e cultural, tanto mais possível historicamente se tornará o resgate do padrão de qualidade da escola brasileira, como um projeto coletivo da Universidade, considerando sua função social.

Tomamos como pressuposto básico de que a Universidade tem por tarefa a divulgação de conhecimento e tecnologia nos mais diferentes campos da atividade intelectual e profissional, objetivando contribuir na democratização deles; ao mesmo tempo, deve proporcionar aos acadêmicos condições e meios para que adquiram, de forma autônoma e criativa, os elementos fundamentais para a formação deles, habilitando-os assim para produzirem conhecimentos novos. Para isso, ensino e pesquisa devem ser possibilitados inicialmente, sendo a pesquisa a condição básica para a contínua atualização e eficácia do ensino. A construção e implementação de tal projeto educativo somente pode efetivar-se mediante quadros docentes devidamente habilitados e conscientes de sua tarefa política numa

<sup>22</sup> Consultar: Ronca (1987); Carmo e Aragão (1987); Balzan (1985; 1987); Menezes (1987); Nagle (1987); Patra (1987); Carvalho e Viana (1988); Balzan e Paoli (1988); entre outros.

<sup>23</sup> Cf. Alves e Garcia (1993); Carvalho (1992); Brzezinski (1992, 1994); Fávero (1981, 1992); Freitas (1992a, 1992b, 1995); entre outros.

sociedade injusta como a nossa.<sup>24</sup>

Merecem destaque, por terem servido de forma determinante de diretriz e referência para nossas reflexões e buscas, os debates da ANFOPE<sup>25</sup>, desde a sua criação, quando ela ainda era denominada de Comitê Nacional Pró-formação do Educador, em 1980, com sede em Goiânia. Desde o começo, esta importante entidade científica educacional, congregando profissionais da educação de todo o contexto nacional, vem empreendendo esforços no sentido de fortalecer sempre mais a educação enquanto campo de investigação, buscando elaborar uma *base comum nacional*, garantindo também o resgate científico, técnico e político, na sociedade como um todo, daqueles que trabalham na educação.

Quanto às demandas existentes para a realização de pesquisas e implementação de novos projetos, constatamos, numa primeira aproximação, que: a) quatro estudos podem ser considerados como marcos importantes na análise da produção teórica, oferecendo elementos sobre o “estado da arte”<sup>26</sup>, b) alguns estudos abordam a questão da “profissionalização do professor e organização do trabalho”, sem uma maior profundidade sobre a profissionalização propriamente dita do docente<sup>27</sup>; c) o campo está ainda bastante aberto em termos de pesquisas realizadas e publicações disponíveis no que diz respeito às propostas e alternativas para a capacitação de profissionais da educação, segundo Brzezinski et alii (1995b)<sup>28</sup>. No interior da ANPEd (os Gts Formação de Professores, Currículo, Didática) e da ANFOPE<sup>29</sup>, vêm se articulando ações no sentido de fazer estudos que levantem dados sobre projetos em discussão e implantados nas Universidades a respeito dos cursos de Licenciatura. Brzezinski (1995a) apresenta algumas informações que possibilitam uma aproximação inicial de movimentos pela reformulação dos cursos de formação de professores em nível nacional.

<sup>24</sup> Conforme a *Legislação Brasileira*, que regulamenta o Ensino Superior Brasileiro, essa é a tarefa básica da Universidade. Ver: Lei 5.540/68.

<sup>25</sup> Ver: a) CONARCFE. *Coletânea de documentos*. São Paulo, Coordenação Nacional. 1983 - 1988 (mimeo)

b) ANFOPE. *Documento final do VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte, Comissão Nacional. 1992. (mimeo)

c) \_\_\_\_\_. *Documento final do VII Encontro Nacional*. Niterói, Comissão Nacional. 1994. (mimeo)

d) Consultar também: Alves (1989); Lelis (1989); Moraes e Nader (1991, 1992a, 1992b, 1993).

e) Ressaltamos que existem importantes contribuições de autores sobre a necessidade de uma nova política de capacitação de professores, que não estão ligados diretamente à ANFOPE, como, entre outros: Carvalho (1992) e Marques (1992).

<sup>26</sup> Consultar: Fávero (1984); Candau (1987); Ludke (1994); Brzezinski et alii (1995b).

<sup>27</sup> Consultar: Ribeiro (1987); Linhares (1988); Domingues (1988); Libâneo (1984, 1990, 1992); Patto (1993); Pimentel (1993); Moysés (1994); Pimenta (1994); Wenzel (1994); Freitas (1995); entre outros.

<sup>28</sup> Consultar: Marques (1992); Ribeiro (1992); Alves e Garcia (1993).

<sup>29</sup> Entre as teses e dissertações em educação cadastradas pela ANPEd em 1990 e 1991, são poucas as pesquisas que se ocupam de investigar o problema da construção de uma nova política de formação de professores ou reformulação dos cursos de capacitação de professores. Consultar: Araújo (1990), Sambatti, (1990), Bonardi (1990), Teixeira (1990), Behrens (1991), Magnani (1991), Moura (1991), Melo Moura (1991). Dessas investigações, duas podem ser destacadas considerando a abrangência de suas abordagens. Sambatti (1990) apresenta a problemática da formação do professor como uma tarefa a ser cumprida pela Universidade, um projeto não só dos Institutos Básicos e das Faculdades de Educação. Bonardi (1990) realiza um estudo histórico sobre a formação de professores, analisando o projeto de capacitação de profissionais para a educação da Faculdade Nacional de Filosofia. Destaca que a produção da “cultura desinteressada” sobrepôs-se às questões relacionadas à educação.

### 1.1.3 - Refletindo sobre formação de professores a partir do discurso do MEC

Posto que a academia dispõe hoje de uma significativa produção acumulada e construída coletivamente na área educacional; posto que esse referencial não é acabado e definitivo; que existem organizações científicas em educação que de certa forma articulam criticamente essa construção de conhecimento em nível nacional, deparamo-nos com um desafio: verificar como órgãos oficiais se manifestam mais recentemente sobre a problemática da escola, mais especificamente da formação dos profissionais da educação e do seu resgate enquanto profissionais, no que se refere principalmente a salários e carreira. Recorremos a publicações de órgãos, como: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, Secretaria de Ensino Superior - SESu e Secretaria de Ensino Fundamental - SEF, bem como ao Plano Decenal da Educação e discussões relacionadas à Lei de Diretrizes e Bases - LDB.

Nesses documentos oficiais, chama atenção como o MEC faz um discurso voltado para a valorização da escola básica, tendo como um dos eixos básicos a formação do professor, sobretudo a partir do final dos anos 80. Nessa perspectiva, é preciso ressaltar esse interesse que, além de ser de algum modo tardio, não se traduziu ainda em medidas palpáveis que possam de fato ser apontadas como iniciativas do MEC propriamente ditas<sup>30</sup>. Infelizmente, os órgãos governamentais no país demoram muito para se sensibilizar pelas discussões da área educacional, com investimento efetivo de recursos nesse campo. A questão da necessidade de se promover mudanças que resultem não só numa transformação no trato da Universidade como um todo do processo de formação de professores, mas também no resgate do seu papel na sociedade, através de uma política de valorização de todos os profissionais da educação, é um debate que adquiriu impulso no meio acadêmico nacional no final dos anos 70.

Em agosto de 1989, o relatório "Formação de professores - termo de referência para demanda dirigida", da Diretoria de Pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - DIPES/INEP, publica dados sobre a qualificação de professores do ensino básico e seus salários, assumindo oficialmente um quadro lastimável da escola brasileira. Nesse período, havia no Brasil 8 mil professores que não possuíam o curso primário completo, o que equivalia na época a 1% do total de docentes. Chegava a 18% o número de professores com a 4ª série concluída. Do total de professores nas escolas de 1º e 2º graus, apenas 27% tinham

<sup>30</sup> O PROLICEN coordenado pela SESu é apontado por alguns como uma exceção. O programa foi bem aceito por diversas IES, inclusive UFG. A ANFOPE manifestou-se contrária a este projeto, visto que incentiva o resgate de práticas no processo de formação de professores historicamente rejeitadas pelo movimento dos educadores, como é o caso da licenciatura curta.

formação em nível superior. Mostra-se ainda que 72% dos professores recebiam um salário igual ou inferior a dois salários mínimos. O quadro fica ainda mais dramático, quando se observa o acesso à escola, evasão e reprovação. De cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, apenas 12 concluíam o 2º grau.

Para fazer face a esses problemas educacionais, segundo o INEP, "*as Universidades Públicas precisam comprometer-se com a formação e o aperfeiçoamento dos docentes*" (Tramm et al, 1989, p.5). Isto implica uma política de formação e capacitação de recursos humanos para a educação, ou seja, projetos que possibilitem qualificar professores que promovam transformações no cotidiano escolar; que a Universidade desenvolva estudos de mapeamento das discussões realizadas sobre formação de professor (estudos do tipo *Estado da Arte*); investigações sobre a organização do trabalho docente e sua profissionalização; elaboração de proposta e alternativas para a qualificação.

Também nessa perspectiva, é interessante procedermos a uma leitura do *Plano Decenal de Educação para todos: 1993 - 2003*, do MEC. Ele mostra que 22,3% dos professores não possuíam em 1988 habilitação para exercer o magistério. Em termos estatísticos, o final da década de 80, dispõe de quase um quarto de "professores leigos" ativos, portanto. No item "Obstáculos a enfrentar", expõe-se que inexiste ainda no Brasil uma política de valorização do magistério. A titulação dos professores aumentou nos últimos anos, mas falta uma efetiva melhoria do desempenho. "*Há necessidade de aperfeiçoar o sistema de formação e capacitação, de estabelecer justa remuneração, bem como melhorar as condições de trabalho e de profissionalização dos docentes*". (Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, 1993, p.32 - [Grifos nossos]). Sem dúvida, como se aponta nas "Estratégias para a Universalização do Ensino Fundamental e Erradicação do Analfabetismo", além de investir recursos públicos que alcancem anualmente pelo menos 5,5% do PIB nacional, é preciso assegurar às instituições formadoras de professores (licenciaturas e escolas normais) condições de funcionamento para se continuar garantindo um padrão de qualidade que responda a contento às exigências do contexto sócio-histórico. Não basta só investir nas agências formadoras, porém deve oferecer-se condições de trabalho ao professor em todos os níveis de ensino, o que implica Plano de Carreira com valorização profissional do docente, através de salários que correspondam a ganhos reais, condizentes com a sua função social.

A Secretaria de Educação Fundamental - SEF/MEC também tem se manifestado mais

recentemente sobre o problema da qualificação de profissionais da educação. No documento *Diretrizes gerais para a capacitação de professores, dirigentes e especialistas da educação básica*, de janeiro de 1993, posiciona-se a respeito da necessidade de se resgatar a qualidade do ensino básico, tendo como base o papel do profissional de educação. O texto mostra que na segunda metade da década de 80 apenas 41% dos professores do ensino fundamental haviam cursado algum curso de Licenciatura e 38% possuíam a titulação de "normalista"; os restantes sequer haviam feito o 2º grau completo. Apesar do quadro ter se alterado em relação aos anos 70, o crescimento do número de profissionais da educação atualmente não corresponde às demandas de um padrão de qualidade do ensino, conclui o documento.

Para isso, duas diretrizes de ação são fundamentais atualmente, segundo a SEF/MEC:

1) **Melhoria da formação do magistério**, que consiste em : estudos para reestruturação da formação de professores para a educação básica; fortalecimento de instituições de reconhecida competência na formação para o magistério; criação de experiências - piloto de formação de professores em nível superior; formação de formadores; 2) **Sistematização e expansão da formação continuada dos profissionais da educação básica**, que consiste em: programas sistemáticos e continuados de capacitação de docentes de educação básica; capacitação de dirigentes; centro de Atenção Integral à Crianças - CAIC; fortalecimento dos órgãos encarregados de planejar, coordenar, supervisionar e avaliar programas de melhoria da qualidade do desempenho de professores e gestores escolares; disseminação de experiências em capacitação de docentes, dirigentes e especialistas; fortalecimento de pólos de desenvolvimento de ensino à distância.

No âmbito dessas discussões, há muitos intelectuais, a grande maioria deles atuantes no interior das FEs das Universidades do país, chamando a atenção para a necessidade de uma leitura criteriosa da nova LDB, em tramitação no Congresso Nacional<sup>31</sup>. É possível se identificar elementos no substitutivo do relator Senador Cid Sabóia que sinalizam para alguns importantes avanços no que respeita à formação de profissionais para a educação (Pino : 1994). Destacam-se, entre outros, os seguintes aspectos: a) a construção de uma escola de qualidade está relacionada diretamente "*com a competência e com a valorização dos profissionais nas dimensões da sua formação, da educação continuada, da carreira e das condições de trabalho*" (Pino, 1994, p.308); b) as agências formadoras devem pautar seus

<sup>31</sup> Durante o VII ENDIPE, realizado em Goiânia - GO em 1994, o simpósio : "Formação de professores : dilemas e perspectivas" tematiza aspectos legais e curriculares do processo de capacitação de professores. Consultar : Pino (1994), Gatti (1994) e Brzezinski (1994).

projetos de qualificação de professores nos pressupostos definidos pela ANFOPE, ou seja, a *base comum nacional*; c) a formação de professores deve ser essencialmente em nível superior, em cujo processo as Universidades têm um papel fundamental a exercer; d) institucionalização da formação continuada em serviço do professor, viabilizando seu aperfeiçoamento e atualização permanente; e) a possibilidade das agências formadoras, sobretudo as Universidades, desenvolverem experiências alternativas - embora por tempo determinado, o que não garante que os projetos bem sucedidos possam posteriormente ser regularizados, diz Gatti (1994) - nos cursos de formação de professores.

As iniciativas ligadas ao MEC demonstram que a problemática da formação do professor perpassa as esferas de administração do governo federal, frutificando de algum modo no planejamento educacional. Todavia, é preciso tomar essas ações com cautela principalmente no que diz respeito à concepção de docência e gerenciamento escolar no documento SEF/MEC, marcadas pelo viés da cisão entre pensar e fazer no trabalho pedagógico. Por sua vez, a SESu, através do PROLICEN, vem incentivando a licenciatura curta, o que representa um retrocesso, conforme a ANFOPE, na área de formação dos profissionais da educação.

#### 1.1.4 - Refletindo sobre formação de professores e o contexto histórico no limiar do século XXI

Vivemos numa sociedade da comunicação, onde distâncias são superadas instantaneamente, à medida que se liga um aparelho de televisão e se obtém informação dos mais longínquos pontos da terra. Aplicam-se contemporaneamente tecnologias avançadas na produção de alimentos, graças ao aperfeiçoamento e estudos da genética, aumentando significativamente a produtividade. Buscam-se fontes alternativas de energia, com o desafio de não se agredir ainda mais o meio ambiente (Schaff, 1991; Kurz, 1993). Os avanços da informática, indiscutivelmente, provocam cotidianamente profundas transformações na produção, enfim, na estrutura social. A crescente globalização da economia (Ianni, 1993) leva à organização de grandes conglomerados econômicos, como a CEE, NAFTA e MERCOSUL, tendo em vista a nova fase de dominação do capitalismo no século XX.

Nesse contexto, a discussão sobre a formação do indivíduo para o terceiro milênio impõe à escola a tarefa de se repensar a si mesma, objetivando adequar o currículo aos anseios

do homem de hoje (Apple, 1989), com desafios e necessidades colocados por um tempo em que dia-a-dia o colapso ecológico, pondo em risco os destinos da vida, é um dado concreto<sup>32</sup>. A escola neste final de século demanda um novo tipo de professor, que seja capaz de pensar e fazer uma educação transformadora. Tal constatação sugere uma maior concentração de esforços na Universidade na realização de novas pesquisas e na contínua busca de conhecimentos que dêem conta de explicar melhor a problemática que envolve a Licenciatura, visando à construção de novos projetos de capacitação de professores, em cujo processo os programas de pós-graduação em educação dentro das FEs cumprem uma função fundamental.

As mudanças estruturais que se processam na organização geral da sociedade requerem que fiquemos alertas diante da crescente onda neoliberal que é imposta aos países em desenvolvimento por aqueles que detêm o poder econômico internacional (Gentili e Silva, 1994; Frigotto, 1995; Sader e Gentili, 1995). Na verdade, está se criando um novo padrão de exploração do trabalho, à medida que as novas tecnologias necessitam de um trabalhador capaz de se comunicar, com elevado nível de abstração e de integração. O interesse dos dominantes por uma escola de mais qualidade articula-se a uma reestruturação do capital internacionalmente. Esse quadro coloca para a Universidade desafios fundamentais na área de educação. A formação dos profissionais da educação figura como uma opção que impulsiona as lutas pela construção de uma escola emancipatória, como parte de uma política de cultura em nível nacional. A escola é um espaço em que professores e alunos devem refletir criticamente sobre a realidade, construindo novos saberes, enfim, buscando alternativas para os problemas do cotidiano. Desse modo, gestam-se práticas pedagógicas que possibilitam a formação emancipatória, portanto, cidadã.

#### 1.1.5 - Refletindo sobre formação de professores: reafirmando o problema

No interior de boa parte das instâncias da Universidade, os cursos de formação de professores ainda são vistos como um campo em que não vale a pena investir muito. Apesar da identidade dos intelectuais da academia unificar-se na função do professor (sem se falar da atividade de pesquisa e extensão), formar professores para o ensino básico é uma tarefa ainda pouco prestigiada. Essa contradição fica muito explícita no cotidiano dos Institutos que

---

<sup>32</sup> As mudanças estruturais e políticas resultantes dos avanços científicos e tecnológicos geram novas demandas curriculares para a escola. Consultar: Vanilda PAIVA. Produção e qualificação para o trabalho. In: Maria L FRANCO e Dagmar ZIBAS (Orgs). *Final de século: desafios da educação na América Latina*. São Paulo, Brasiliense. 1990. p. 95-122. Guiomar Namó de MELLO. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais de terceiro milênio*. São Paulo, Cortez. 1994; Pedro DEMO. *Educação e qualidade*. Campinas, Papirus. 1994; Gaudêncio FRIGOTTO. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.

oferecem Bacharelado e Licenciatura. Porém, ela se manifesta, principalmente, dentro dos cursos das outras áreas mais técnicas ou não diretamente relacionados à educação escolar.

Quando em nível nacional a escola chega ao extremo de abandono por parte das instâncias governamentais - o que se caracteriza pelo desrespeito aos profissionais da educação por meio de salários muito baixos, péssimas condições de trabalho, problemas diversos advindos do precaríssimo funcionamento das escolas, problemas de gerenciamento de ensino, etc. - no interior da Universidade, os cursos de formação de professores são ainda mais atingidos por essa realidade, comprometendo diretamente o seu *status* acadêmico (Ludke, 1994). Considerando esta questão, faz-se necessário reafirmar, no dizer de Warde (1994, que as Faculdades de Educação têm pautado o seu trabalho no princípio de que a educação deve ser respeitada como uma área de investigação e produção acadêmica de conhecimentos.

Apesar disso, em contrapartida, são praticamente inexistentes as iniciativas, ao longo do tempo, da Universidade como um todo, isto é, das diversas áreas do saber, para discutir a importância da educação nas suas diversas modalidades na relação daquela com a comunidade, seja através do ensino, da pesquisa ou extensão. Trata-se de fortalecê-la em suas especificidades, de modo que sejam superados preconceitos e implementadas políticas que possibilitem reverter o pouco prestígio dos cursos de formação de professores, o que, aliás, vem gerando distorções de várias naturezas no seu interior e por intermédio de órgãos ligados ao MEC<sup>33</sup>. Entre elas, merece destaque a concepção equivocada dos currículos, na proporção em que o bacharelado se sobrepõe à Licenciatura, colocando-a numa posição de apêndice, em detrimento de uma política voltada a uma maior articulação entre os conhecimentos específicos de cada área do saber e os conhecimentos pedagógicos na capacitação do professor.

Partindo desse conjunto de considerações, reafirmamos o nosso tema para a presente pesquisa: A construção de uma política de Licenciatura na Universidade Federal de Goiás. Ele se insere num significativo quadro de investigações em educação, tratando dos cursos de formação de professores, conforme vimos anteriormente. São abordagens que se colocam de forma veemente a tarefa de contribuir na busca de alternativas para a superação do estado de

<sup>33</sup> Conforme: a) Newton C. BALZAN. Nós, professores de licenciatura. In: *Cadernos Cedes*. São Paulo, (8) : 18 - 24. 1987. b) Newton C. BALZAN e Niuvenius J. PAOLI. Licenciatura - o discurso e a realidade. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo, 40 (2) : 147 - 151, fev. 1988. c) Amilde P. M. de PAIVA. Licenciatura curta - acerto ou equívoco: In: *Cadernos Cedes*. São Paulo, (8) : 37-43. 1987. d) Mauro M. BRAGA. A licenciatura no Brasil : um breve histórico sobre o período 1973-1987. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo, 40 (2) : 151-157, fev. 1988. e) Eunice R. DURHAM. Limitações da universidade na formação social do professor. In: Denice B. CATANI, et alii (orgs.) *Universidade escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense. 1987 p. 147-152. f) Jorge NAGLE. As unidades universitárias e suas licenciaturas : educadores x pesquisadores. In: Denice B. CATANI et alii (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense. 1987. p. 161-172.

abandono em que se encontra mergulhada a educação escolar no contexto nacional.

Nosso estudo faz, dessa forma, uma leitura do Fórum de Licenciatura/UFG na sua dimensão acadêmico-política, objetivando analisar no seu bojo a construção de uma outra política de formação de professores na Universidade em questão. Cuidamos de contextualizar de forma breve as discussões no interior da história institucional em particular, bem como articulando-a com o movimento histórico educacional e social mais amplo. Assim, para alcançar os objetivos básicos propostos para este trabalho, fez-se necessária uma leitura histórica do processo de formação de professores na UFG. Vale ressaltar, porém, que este aspecto de nosso estudo não se constitui em uma meta, a não ser quando integrado ao conjunto maior das discussões relacionadas especificamente ao Fórum de Licenciatura e, naturalmente, a construção de uma política de formação de professores.

Discutir Licenciatura na perspectiva da construção de um novo projeto de formação de professores é um tema que não se limita tão somente ao caso singular da UFG. Essa questão é uma tarefa de todas as Universidades (Gatti, 1994), sejam públicas ou privadas, pequenas ou grandes, com tradição em pesquisa ou implementando-a, antigas ou mais recentes. O que não se pode ignorar é a garantia de um padrão de qualidade dos cursos que se ocupam com a qualificação de professores. Na diversidade, característica própria do ensino superior brasileiro, é preciso respeitar especificidades; mas é essencial estabelecerem-se critérios básicos, cujos princípios precisam ser ampla e profundamente discutidos, para que sejam claros, objetivos e viáveis. Precisamos *“chegar a proposições com conteúdo concretizável que possam ser de fato compreendidos, assimilados e implementadas nas instituições e sobretudo nas salas de aula”* (Gatti, 1994. p.322 - [Grifos nossos]).

Nesse sentido, tomando inicialmente por base um referencial teórico crítico produzido a partir de discussões acumuladas historicamente sobre formação de professores e de algum modo referendado por entidades científicas da área de educação, como ANPEd, ANFOPE, CEDES, entre outras, formulamos a questão básica que se constitui como o problema de nosso estudo: O Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás é um órgão institucional, cuja competência tem suporte acadêmico para conduzir nessa Universidade a construção de uma política de Licenciatura? Evidentemente, esta questão central desdobra-se em várias outras, as quais apontamos a seguir, devendo ser tomadas na sua articulação com esta já exposta acima. São as seguintes perguntas: O que caracteriza, basicamente, a *nova* política de

formação de professores em construção nesta Universidade? Em que medida o Fórum de Licenciatura possibilita ou articula transformações que levam a fortalecer mais os cursos de formação de professores no âmbito geral do meio acadêmico? Em que consiste na UFG o Fórum de Licenciatura? Qual é o papel desempenhado pela FE, sobretudo, por meio de professores ligados à Licenciatura nos trabalhos desenvolvidos pelo Fórum? Até que ponto é possível se afirmar que de fato o Fórum tem feito avançar o projeto de Licenciatura? Que contradições existem no discurso e ações deste órgão acadêmico?

Estas são algumas das questões que nos orientarão em nossas investigações. Algumas serão abordadas com detalhamento; outras merecerão, certamente, futuros estudos. Interessamos, respeitando nossas limitações e a complexidade do tema proposto, levantar elementos que possam auxiliar no equacionamento do nosso problema central. De antemão, entretanto, dispomos ainda de um reduzido número de pesquisas que abordam a Licenciatura na UFG. Isso impõe certas dificuldades iniciais para a investigação nessa área específica em Goiás.

Em síntese, a temática da capacitação do professor é um campo instigante, pedindo aos pesquisadores em educação uma atenção especial, considerando a necessidade de se construir uma política de Licenciatura. A nossa trajetória como profissionais da educação nos levou a refletir sobre essa questão, impulsionando-nos a realizar um estudo mais aprofundado a respeito de um aspecto dela. O caminho trilhado nesse processo é o que será apresentado a seguir.

## **1.2 Base Metodológica**

A construção de uma política de Licenciatura na Universidade Federal de Goiás, por intermédio do Fórum de Licenciatura, no período que vai de sua instalação em março de 1992 até dezembro de 1994 é o tema que demarcamos anteriormente para a nossa investigação. O itinerário percorrido no processo de definição do problema, de coleta de dados, análise dos mesmos e consolidação do relatório final é o que apresentaremos abaixo.

### **1.2.1 - Etnografia e História**

Desde o início de nosso estudo, partimos do pressuposto de que a realidade a ser investigada não pode ser apreendida somente pela observação imediata. Era preciso estar

atento o tempo todo para que os fatos que se nos apresentavam não viessem a ser tomados como se fossem naturais, portadores de verdade inquestionável. Tratava-se o tempo todo do exercício de uma postura de desconfiança diante dos dados que sempre tomávamos como não sendo os únicos detentores de todas as verdades sobre o nosso objeto de estudo. Pois como nos alerta Marx, *“é na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder [grifos nossos], o caráter terreno do seu pensamento”* (Marx, 1984, p. 107 e 108). Daí a necessidade constante de se utilizar instrumentos variados para a coleta empírica de dados, como: observação participativa dos eventos realizados pelo Fórum de Licenciatura (reuniões quinzenais, seminários, jornadas, reuniões ampliadas, etc.); questionários; entrevistas com e sem gravação; análise de documentos. A triangulação dos dados foi constante, para que pudéssemos coletar aqueles que nos possibilitassem uma leitura científica do objeto. Mantínhamo-nos vigilantes em relação a nossa aproximação dos dados empíricos, para que não ficássemos presos somente aos elementos exteriores de nossas investigações que, indiscutivelmente, são imprescindíveis na construção do conhecimento. Entendemos que o processo de elaboração do saber, pautado nos parâmetros científicos, exige mais que a mera descrição. Necessita de reflexões radicais e profundas, visando a desvelar contradições dos fatos em análise, nas suas relações e nexos, as quais explicam o objeto selecionado para pesquisa. Não se pode, portanto, cindir os aspectos empíricos e teóricos na construção do conhecimento sobre o objeto. Dessa forma, o particular de um determinado fato é analisado no seu movimento dentro do conjunto maior da realidade histórica, que é dinâmica, multifacetada, com muitas contradições, mesmo porque a sociedade como um todo é marcada por significativas correlações de força e poder.

Partindo do exposto, o discurso e ações do Fórum de Licenciatura, a sua própria existência na UFG, impeliam-nos a examiná-lo dentro da história do processo de formação de professores da Universidade de que ele é parte. A historicidade do contexto acadêmico daquela IES oferecem-nos elementos básicos para a nossa leitura e interpretação do objeto. Além disso, as instituições não são instâncias amorfas e totalmente alheias às contradições do contexto sócio-histórico em que emergem, realizam sua história e frutificam. Assim, fez-se necessário proceder a uma análise também de aspectos da história social e econômica, a partir da qual foi possível compreender melhor nosso tema numa perspectiva longitudinal, embora a ênfase sempre recaísse nos aspectos mais locais e particulares, dentro da singularidade que os dados empíricos apontavam. Quando nos referimos ao movimento sócio-histórico nacional e

regional, bem como ao institucional no que se refere à UFG, é preciso deixar muito claro que tal procedimento foi adotado como um aspecto não central de nosso estudo. Constituiu-se, isto sim, como um recurso necessário que auxiliasse no alcance das metas propriamente ditas e estabelecidas para a realização da pesquisa. Sendo assim, mesmo que o nosso estudo possa ser definido como de caráter histórico, pois trabalha com aspectos da história da educação, ele está mais próximo da investigação etnográfica, a que acrescentamos o qualificativo participativa. Isto se deve, principalmente, ao fato de se tratar de uma pesquisa sobre um assunto que diz respeito a um conjunto de medidas institucionais coordenadas pelo Fórum de Licenciatura/UFG, num momento de nossa história profissional pessoal, em que tivemos a oportunidade de nos engajarmos na Faculdade de Educação e Instituto de Ciências Humanas e Letras daquela Universidade, lecionando a disciplina Didática e Prática de Ensino de Português nos Departamentos de Fundamentos e Prática de Ensino - DFPE/FE e Departamento de Letras - DL/ICHL. Ao mesmo tempo que pesquisávamos o Fórum, éramos afetados por suas discussões, no nosso cotidiano de trabalho nos respectivos departamentos.

Ainda sobre os elementos da história por nós utilizados, mesmo que nosso estudo venha contribuir para o registro e resgate histórico do processo de formação de professores na UFG, devem ser tomados do ponto de vista teórico e metodológico, como um recurso que auxiliou na investigação, seja no levantamento dos dados empíricos, seja na sua análise. A história, portanto, não se constitui em uma meta específica do estudo. Seu uso precisa ser visto de forma integrada ao conjunto maior das discussões feitas, exercendo uma função de complementaridade no nosso estudo sobre o Fórum de Licenciatura e a construção de um outro projeto de formação de professores na Universidade Federal de Goiás. Ela foi importante para podermos detectar o passado que se faz presente.

### 1.2.2 - Resgatando a História

Diante deste universo empírico dinâmico e vivo, diretamente relacionado ao nosso tema, fez-se necessário estabelecer que deveriam ser concentrados esforços no sentido de levantar dados sobre ele, que viessem contribuir para analisá-lo naqueles aspectos apontados pelos objetivos do estudo. Isso determinou o delineamento de períodos históricos relacionados ao movimento do processo de formação de professores na UFG desde a sua fundação, obedecendo basicamente a dois critérios: a) fatos ou mudanças geradas por forças externas,

como por exemplo, medidas adotadas pelo governo federal; b) fatos ou mudanças processadas internamente na Universidade, a partir de discussões promovidas por ela mesma ou segmentos que a constituíam. Apesar dessa divisão meramente didática, não se verificou durante toda a atividade de pesquisa que elas tenham existido de forma estanque, sem interferir uma na outra.<sup>34</sup>

Simultaneamente, na medida em que identificávamos sujeitos (personagens) que fizeram a história, sobretudo da UFG, passamos a realizar conversas informais e entrevistas com gravação. Muitos atores novos iam surgindo nessas buscas. Assim, estabelecemos contatos com professores na ativa e aposentados, bem como profissionais engajados na administração. Sempre foram informantes críticos. Recorremos também a publicações a respeito desta época, que ainda praticamente inexistem.

Posto isso, o estudo ocupou-se de analisar quatro fases da história de formação de professores da UFG. Num primeiro momento, abordamos a criação desta Universidade; num segundo, tratamos da instituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; num terceiro, discutimos a criação dos Institutos Básicos e da Faculdade de Educação; finalmente, abordamos questões relacionadas ao Fórum de Licenciatura.

Para a primeira fase histórica, o texto “Depoimento” do professor Egidio Turchi, no periódico *Letras em Revista* do Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFG, destacou-se. A partir disso, buscamos os elementos básicos que tratam da polêmica sobre a criação de uma Universidade no Estado de Goiás, sobretudo ao longo dos anos 40 e 50, quando duas frentes faziam-se ativas nesse processo, isto é, a dos defensores de uma IES de caráter privado, a ser mantida pela Igreja Católica, e daqueles que a defendiam pública. A investigação dessa história impõe algumas dificuldades, conforme já afirmamos anteriormente. A respeito dos primórdios da criação do ensino de terceiro grau, os estudos acadêmicos são ainda relativamente incipientes, destacando-se três que indicaram importantes aspectos para a nossa discussão. Trata-se dos textos de Barreto et alii (1987), Ribeiro (1989) e Baldino (1991). Encontramos análises importantes sobre a tensão que marca o binômio *ensino público x ensino privado* em Cunha (1986), cuja leitura possibilita aproximações críticas do papel da Igreja na expansão do terceiro grau no contexto nacional.

<sup>34</sup> Conforme Henri LEFEBVRE. *Lógica formal ...*. Op. cit, o método que abarca o concreto e o universal obedece a grandes leis, entre elas a “lei do movimento universal”, através da qual o movimento externo e o movimento interno são inseparáveis, estabelecendo uma permanente tensão entre os aspectos superficiais e profundos de um dado objeto.

A segunda oferece um painel sumário sobre a polêmica da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Goiás. Para construir essa discussão, fomos em busca de atores que estiveram presentes nesse momento histórico da UFG. Retomamos o “Depoimento” do professor Egidio Turchi. Surgiram algumas dificuldades, visto que muitos intelectuais haviam se aposentado, não se encontrando em Goiânia ou proximidades. Mesmo assim, foi possível entrevistar alguns deles e consultar seus arquivos particulares<sup>35</sup>, em busca de documentos históricos sobre a história da Faculdade de Filosofia da Universidade em questão. Fez-se necessária uma interlocução com as publicações disponíveis a respeito do debate nacional, que vinha sendo feito sobre o papel da Universidade. Dessa forma, consultamos Sucupira (1969), Cunha (1988 e 1989), Saviani (1988), Fávero (1989a), Germano (1994), entre outros.

A terceira parte fornece alguns elementos sobre a polêmica da criação dos Institutos ou Centros e da Faculdade de Educação, a partir da Lei Federal 5.540/68, em substituição às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. As fontes de dados utilizadas, entre outras, são documentos institucionais, como regimentos, consultando arquivos da Faculdade de Educação e do Instituto de Ciências Humanas e Letras. Da mesma forma que anteriormente, fizemos entrevistas com atores que participaram na UFG nos debates desse momento específico, como professores e intelectuais, ocupando cargos administrativos: pró-reitores, reitores, diretores de unidade, chefes de departamento. Dos autores consultados, que produziram academicamente a respeito do tema em nível nacional, foram: Fernandes (1962), Teixeira (1968), Sucupira (1979), Chagas (1979), Candau (1987), Cunha (1988), Warde (1994). Como aspecto integrante dessas discussões, inserimos nessa parte do capítulo as principais medidas consideradas importantes para o projeto global de formação da UFG, ambientadas na década de 1980, as quais culminaram com a adoção do *regime seriado anual* e, naturalmente, com o fim do *regime de créditos semestral* a partir de 1984. As entrevistas feitas com professores, reitores, pró-reitores, entre outros, desse período da história da UFG, possibilitaram-nos levantar elementos sobre o nosso objeto de estudo e chegar a importantes publicações de caráter institucional. Destacam-se os relatórios: *O vestibular na UFG*, de 1982; *A volta ao regime seriado*, também de 1982; *as Resoluções de nº 184 - CCEP/83* e de *nº 284 - CCEP/89*; o artigo “Saber e regime seriado em cursos de graduação: a experiência da Universidade Federal de Goiás”, da autoria do então Pró-Reitor de Graduação da UFG, professor Dr. Ildeu

<sup>35</sup> O arquivo do ICIL não contém documentos históricos desta época. Foram extravindos na mudança do Campus I para o Campus II na década de 70. Tivemos acesso a algumas informações, consultando o arquivo particular do professor Egidio Turchi.

Moreira Coêlho, escrito em 1987. Os autores que consultamos para uma interlocução com o debate acadêmico nacional são : Cunha (1988 e 1989), Saviani (1988), Fávero (1989a e 1993), Germano (1994), Warde (1994).

Observando, portanto, as três fases iniciais acima da história da política de formação na Universidade Federal de Goiás, considerando o processo de capacitação de professores, levantaremos alguns elementos históricos que possibilitem uma leitura do Fórum de Licenciatura, situando-o, brevemente, no movimento histórico institucional, acadêmico e social. Ao nos ocuparmos com cada um desses períodos fizemos, faremos algumas incursões sobre a conjuntura regional e nacional da época a que eles se referem ou a ela se remetem, determinando debates e tomadas de decisão nas esferas da administração pública.

A realização dessa leitura da história da UFG, desde a sua criação no início da década de 60, possibilitou-nos identificar a política de formação de profissionais da educação para a educação marcada por três momentos significativos e articulados entre si da Universidade em questão:

I - Primeiro momento - a partir de 1960:

- criação da Universidade Federal de Goiás pela Lei Federal nº 3.843C, em 14 de dezembro de 1960;
- criação oficial da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da UFG, em 25 de setembro de 1962.

II - Segundo Momento - a partir de 1968:

- Reforma Universitária pela Lei Federal 5.540/68;
- Criação da Faculdade de Educação e Institutos Básicos.

III - Terceiro Momento - a partir de 1982 até março de 1992:

- Substituição do *regime de crédito* pelo *regime seriado*, através da Resolução - CCEP nº184 de 19 de agosto de 1983, reformulada pela Resolução - CCEP nº294 de 21 de agosto de 1989;

- Mudanças no curso de Pedagogia e disciplinas pedagógicas dos currículos de Licenciatura;

#### IV - Quarto Momento - a partir de 1992:

- Criação do Fórum de Licenciatura pela Resolução - CCEP nº336 de 25 de março de 1992;
- Remoção da disciplina Didática e Prática de Ensino do Departamento de Fundamentos e Prática de Ensino da Faculdade de Educação para os Institutos Básicos, através da Resolução - CCEP nº353 de 11 de dezembro de 1992;
- Transformação do Colégio Aplicação em Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação, antes vinculado à Faculdade de Educação como Departamento de Estudos Aplicados à Educação, agora ligado à PROGRAD, através da Portaria nº 0713, assinada pelo reitor, em 18 de março de 1994.

A demarcação destes quatro momentos históricos fundamentais, proporcionou-nos uma aproximação dos elementos centrais da(s) política(s) de formação da UFG, levando a identificar aspectos político-ideológicos do projeto de formação de professores na perspectiva do estudo histórico de que fala Warde (1990): ler e interpretar a história dos fatos educacionais sob a óptica do indivíduo e ao mesmo tempo da coletividade envolvida no processo. Por outro lado, essa periodização, entendida aqui do ponto de vista de que as transformações sociais processam-se sob conflitos (Guadilla, 1987), revelou-nos que cada fase histórica identificada demandaria um estudo, dada a complexidade da história e das contradições no interior da própria instituição, nas suas relações com o contexto sócio-histórico da sociedade, seja nos aspectos regionais e nacionais.

Desta forma, delimitamos que nossa maior atenção recairia sobretudo o quarto momento, embora a interlocução com os autores e materiais escritos das fases anteriores devesse ser intensa para se entender o discurso e a ação do Fórum de Licenciatura, situado cronologicamente no quarto período da história da UFG. Tratava-se de buscar em cada fase os elementos que possibilitassem uma interpretação histórica do que estava ocorrendo no interior do Fórum. Não era nosso objetivo levantar informações que mostrassem o *equilíbrio* ou a evolução dos fatos de forma harmoniosa. Entendíamos que o discurso de hoje (suas

contradições e lacunas), explicavam-se nos embates (ou falta deles) das ações da história recente da UFG, inserida no movimento da sociedade brasileira como um todo. À medida que tratamos o nosso tema, a partir de períodos, pudemos notar que os mesmos eram determinados pelo movimento histórico amplo do contexto social de que fazem parte.

### 1.2.3 - Construindo a descrição densa

Inicialmente, fizemos um levantamento dos documentos relacionados ao Fórum de Licenciatura (atas, resoluções, relatórios, textos de discussões, projetos, outras publicações). Este procedimento esteve presente durante todo o nosso processo de levantamento de dados. Graças a este trabalho com os documentos, fomos constatando que o Fórum de Licenciatura da UFG não se explica em si mesmo. Faz parte de discussões e buscas de alternativas para o ensino de graduação e para a Universidade como um todo. Desta forma, chegamos aos seguintes documentos: “O vestibular na UFG” (1982); “A volta ao regime seriado” (1982); “Resolução nº 184/83 - CCEP”, que fixa princípios e critérios para a implantação do regime seriado anual na UFG, após ampla discussão, sobretudo no “Simpósio sobre a Graduação na Universidade Federal de Goiás”, realizado de 25 a 27 de abril de 1983; “Esboço de uma política de graduação para a UFG”, texto base do *Informativo UFG* (especial) - Ano I nº2 - Goiânia, abril/maio de 1987; “II Seminário de Licenciatura na UFG - Teoria e Prática”, seminário realizado de 22 a 24 de novembro de 1989.

A partir de agosto de 1993, passamos a participar, com direito a voz, das reuniões quinzenais do Fórum de Licenciatura. Estivemos presentes também nas suas chamadas “reuniões ampliadas”, em que eram convidados professores dos diversos cursos de formação de professores da UFG e o Colégio Aplicação. Entre estas reuniões, destacam-se: 1) Reunião Ampliada do Fórum de Licenciatura, realizada no dia todo de 9 de setembro de 1993, no auditório da Faculdade de Enfermagem e Nutrição, localizado no Campus I da UFG. Esta reunião contou com a participação de quatro representantes por curso, mais o respectivo membro do Fórum; 2) Reunião Ampliada do Fórum, realizada no mini-auditório da Faculdade de Educação, no dia 25 de outubro de 1993. Contou-se com a participação do professor Dr. Miguel Arroyo, da Universidade Federal de Minas Gerais, que proferiu a palestra: “Questões da Licenciatura”, publicada posteriormente no *Caderno nº 2 do Fórum de Licenciatura* e no

*Caderno de Educação nº 1* da Faculdade de Educação<sup>36</sup>; 3) “III Seminário de Licenciatura da UFG”, realizado nos dias 9 e 10 de novembro de 1993, no auditório do Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública da UFG; 4) Reunião Ampliada do Fórum no auditório da Biblioteca Central, com a presença dos professores do Centro de Estudos e Pesquisa Aplicados à Educação - CEPAE (antigo Colégio de Aplicação) e professores da disciplina Didática e Prática de Ensino dos cursos de Licenciatura, reunião esta realizada em 5 de julho de 1994; 5) Reunião do Presidente do Fórum de Licenciatura (na qualidade também de Pró-Reitor de Graduação), com os professores da disciplina Didática e Prática de Ensino de todos os cursos de formação de professores da UFG, para a rearticulação do Núcleo de Didática e Prática de Ensino, que havia sido criado pelos referidos docentes no início de 1993 e funcionou somente até dezembro daquele ano; 6) “Jornada de Licenciatura - 1994”, no Instituto de Ciências Humanas e Letras, promovida no dia 22 de novembro de 1994, pela manhã<sup>37</sup>. 7) Participamos ainda de discussões na Faculdade de Educação, onde se debatia o seu papel na Universidade, diante das mudanças implementadas nos cursos de Licenciatura, afetando-a e ao Colégio de Aplicação. Entre estas atividades, estão as palestras dos professores Ildeu Moreira Coêlho, José Carlos Libâneo, Antônio Cappi (todos professores da UFG) e Mirian Jorge Warde (professora da PUC/SP). As preleções estão publicadas no *Cadernos de Educação nº1* da Faculdade de Educação<sup>38</sup>; 8) Estivemos presentes em alguns eventos da UFG em que se discutiu a questão da “Avaliação Institucional” ao longo de 1993 e 1994. Entre estes debates destaca-se a vinda da professora Dr<sup>a</sup> Miriam Limoeiro Cardoso que, a convite da ADUFG, proferiu no dia 28 de novembro de 1994 uma palestra sobre o referido tema, no auditório da Faculdade de Educação da UFG, a qual se encontra publicada no *Cadernos ADUFG - Avaliação Institucional em Debate*; 9) Desde 1991, vimos participando sistematicamente de encontros, reuniões, congressos, seminários sobre educação, entre os quais se destacam a VI CBE, reuniões da ANPED, encontros da ANFOPE e ENDIPE. Nestes eventos, pudemos estabelecer importantes contatos com intelectuais que pesquisam e publicam sobre educação,

<sup>36</sup> A publicação da Faculdade de Educação faz a transcrição na íntegra da gravação da palestra, o que não se observa no texto publicado pelo Fórum de Licenciatura.

<sup>37</sup> Uma das metas para 1994 do Fórum de Licenciatura era a realização de uma *Jornada de Licenciatura* em que cada Coordenador de Curso (ou os coordenadores dos cursos de cada Instituto) promovesse um debate interno sobre a construção de uma nova política de Licenciatura. Pelo fato do Fórum ter só conseguido organizar este evento no final do ano, não pudemos participar efetivamente dos trabalhos em todos os cursos ou Institutos. Mesmo assim, através dos relatórios feitos na reunião de 15 de dezembro de 1994 do Fórum, levantamos informações significativas sobre o referido evento (ver no anexo nº1 o registro desta reunião). A programação da “jornada” ficou assim distribuída: Enfermagem 21/11/94 à tarde; ICB/IMF/IQG 21/11/94, à tarde; ICHL 22/11/94, pela manhã; Faculdade de Educação 23/11/94, à tarde; Instituto de Artes 24/11/94, pela manhã; Educação Física 25/11/94, pela manhã.

<sup>38</sup> O caderno publica os seguintes textos: Miguel G. ARROYO. Questões da Licenciatura. In: *Cadernos da Educação*. Goiânia, UFG. (1) : 1-24. 1994; Ildeu M. COELHO. E agora, como fica a nossa Faculdade de Educação: In: *Cadernos ...* Op. cit. p. 25-34. José C LIBÂNEO. Reestruturação da Faculdade de Educação da UFG - Apontamentos críticos sobre seu projeto curricular de formação de educadores e sua estrutura organizacional. In: *Cadernos...* Op. cit. p. 35-50; Antônio CAPPI. Os reducionismos na prática da educação. In: *Cadernos ...* Op. cit. p.51-56.; Mirian J. WARDE. Formação docente e Faculdade de Educação. In: *Cadernos...* Op. cit. p. 57-69.

mais especificamente, sobre formação de professores no país.<sup>39</sup>

Encaminhamos também um questionário<sup>40</sup> para cada um dos membros do Fórum de Licenciatura, através do qual levantamos uma série de questões, partindo das observações feitas nas reuniões quinzenais do Fórum, das suas Reuniões Ampliadas, do “III Seminário de Licenciatura”, da análise de atas e outros documentos a ele relacionados, bem como de conversas informais com atores da UFG ligados ao processo de formação de professores, por exemplo, membros do Núcleo de Didática e Prática de Ensino - NDPE, professores das disciplinas de Fundamentos da Educação do DFPE/FE e professores do Colégio de Aplicação. Sempre que registramos aspectos de uma fala de um dos membros do Fórum de Licenciatura ou de um informante crítico, mencionamos seus nomes, pois representam ou representaram em algum momento uma função pública relacionada à discussão sobre Licenciatura.

Ao lado das análises de documentos, observações, conversas informais, aplicação de questionários, programamos e realizamos uma série de entrevistas semi-estruturadas<sup>41</sup> com a maioria dos reitores, pró-reitores de graduação dos anos 80 até a presente data, bem como com outras lideranças intelectuais da UFG. Objetivávamos coletar elementos empíricos a partir de informantes críticos. Essas entrevistas foram todas realizadas em locais e horários indicados pelos entrevistados, os quais se mostravam bastante receptivos, possibilitando um diálogo em clima informal, com a duração entre uma hora e uma hora e trinta minutos. As entrevistas foram gravadas, a partir das quais foram feitas transcrições que serviram de base para a construção dos textos dos capítulos dois e três, havendo adaptações, com o devido cuidado de não prejudicar o conteúdo das informações. Isso foi feito desta maneira para evitar a transcrição literal de frases repetitivas e/ou desconexas.

Grande parte do capítulo três contém citações retiradas das atas do *Livro de Registro de Atas do Fórum de Licenciatura/UFG*. Outras citações foram recolhidas das anotações feitas por nós das falas dos participantes nos diversos eventos promovidos pelo Fórum no período de agosto de 1993 a dezembro de 1994.

---

<sup>39</sup> Em 1993, fizemos um estudo envolvendo alunos e professores do Curso de Letras, objetivando verificar como os sujeitos de uma das Licenciaturas posicionavam-se em relação aos debates a respeito da construção de uma política de formação de professores no Fórum de Licenciatura na UFG. Um dos instrumentos usados foi um questionário com um total de quatorze questões (Ver anexo nº4.). A partir desta pesquisa, escrevemos o texto: “*Licenciatura em Letras na Universidade Federal de Goiás - Iniciando uma leitura crítica do Fórum de Licenciatura na UFG*” que foi discutido com os alunos e professores. Este trabalho, complementado pelas observações, entrevistas, reflexões, etc., subsidiou a elaboração do artigo: “*Elementos para aprofundar a discussão rumo a uma nova política de Licenciatura na perspectiva do currículo do Curso de Letras*”, que foi publicado no *Caderno nº 3 do Fórum de Licenciatura*.

<sup>40</sup> Ver anexo C.

<sup>41</sup> Ver anexo B.

#### 1.2.4 - Consolidação do Relatório

O levantamento, descrição, análise e interpretação dos dados empíricos foram fases da pesquisa que não se deram dissociadamente. Durante todo o processo de pesquisa, a problematização do tema foi sofrendo alterações, remetendo-nos a novas coletas e análises. Na medida em que o relatório final estava sendo construído, por exemplo, ocorreram novas coletas que, por sua vez, impulsionavam novas reflexões e outras análises. A composição do texto final trouxe diversas dificuldades durante a pesquisa, em função da grande quantidade de material empírico levantado. Após leituras e releituras dos registros, dos documentos, atas, enfim, de todo material disponível, foi feita uma triagem pela qual as informações mais significativas foram selecionadas, considerando-se os objetivos da investigação. O rigor maior foi na seleção daqueles dados que realmente pudessem retratar a realidade observada, de forma concisa e clara. A redação final do capítulo dois foi estruturada a partir das políticas de formação de professores na UFG, cujos dados reportam-se basicamente à história da Licenciatura na instituição. Depois de feita a sistematização linear da atuação e discurso do Fórum de Licenciatura, identificamos quatro blocos temáticos que deram o formato final do terceiro capítulo. Partindo disso, procedemos à análise dos dados no capítulo 4. Elaboramos também um quinto capítulo com a pretensão de provocar o debate, enfim, o diálogo acadêmico sobre a construção de uma política de formação de professores.

O importante é tomar posição quando se discute um tema tão instigante e fundamental, como é a busca de uma política de Licenciatura na Universidade. Faz-se necessário que cada um contribua nesse processo, imprimindo-lhe a marca do individual e do coletivo, apesar das incertezas e dúvidas dos tempos pós-modernos, ou graças a elas. Nessa perspectiva, elaboramos o capítulo cinco com a pretensão de provocar o debate sobre a construção de uma política de formação de professores.

**CAPÍTULO II**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: ANTECEDENTES CRIAÇÃO  
DO FÓRUM DE LICENCIATURA**

*“Se muito vale o que foi feito mais vale o que virá”.*

**Milton Nascimento**

O propósito do presente capítulo é resgatar aspectos das políticas de formação de professores na Universidade Federal de Goiás, desde a sua fundação em 1960 até o final de 1992, tendo como eixo condutor o processo de qualificação de professores para o ensino fundamental e médio. Chamamos atenção, novamente, que a abordagem histórica que usaremos aqui não visa a esgotar todos os aspectos referentes à implantação da UFG e sua trajetória no que tange à capacitação de profissionais para a educação. Ela é constituída de pelo menos três fases não estanques, as quais por si só demandariam cada uma delas estudos específicos para uma compreensão de sua historicidade em seus múltiplos aspectos. São elas: Da inexistência de um projeto de formação de professores no processo de criação da Universidade Federal de Goiás; Da transferência do projeto de formação de professores da Universidade Católica de Goiás para a Universidade Federal de Goiás; Da construção de um projeto de formação de professores da Universidade Federal de Goiás, através da Faculdade de Educação.

Alguns limites existem para a realização de nossa pesquisa. Referimo-nos à carência

de estudos acadêmicos no âmbito da história educacional em Goiás, principalmente que tematizem o ensino superior, tanto em relação à Universidade Federal de Goiás, como à Universidade Católica de Goiás e Faculdade Isoladas. Faltam, sem dúvida, investigações que tratem do processo de implantação das referidas IES, exceto o estudo de Baldino (1991), que oferece um mapeamento geral do processo de expansão do ensino superior no Estado de Goiás e a investigação de Ribeiro (1989), cuja abordagem aponta a UFG como uma instituição disciplinar; inexistem pesquisas que tenham se ocupado de analisar o sentido e o papel da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG; não se estudaram ainda os reflexos da Reforma Universitária (promovida pela Lei Federal nº 5.540/68) em Goiás, abordando o fim da FFCLs e a criação da Faculdade de Educação da UFG; enfim, pouco se conhece até agora sobre o impacto da criação das Universidades hoje existentes em Goiás nos mais diversos campos da organização social, em uma sociedade marcada pelas contradições de classes, como é o caso de Goiás, um Estado cuja importância econômica e política é significativamente periférica no país. Não há ainda estudos sobre os projetos de formação das IES goianas e seus reflexos, por exemplo, sobre o ensino básico.

### **2.1 - Da Inexistência de um Projeto de Formação de Professores no Processo da Criação da Universidade Federal de Goiás**

A Universidade Federal de Goiás foi oficial e legalmente fundada em 14 de dezembro de 1960, quando o Presidente da República Juscelino Kubitschek assinou, em Goiânia, a Lei Federal nº 3.843C. Essa significativa conquista no campo da educação pública do Estado de Goiás, entretanto, foi marcada por uma série de conflitos e contradições, envolvendo basicamente a Igreja Católica e o Governo estadual.

No final da década de 1940, mais precisamente em 1948, as discussões sobre a implantação de uma Universidade em Goiás geraram dois projetos diferenciados entre si, polarizando interesses privatistas e públicos<sup>42</sup>. De um lado situavam-se segmentos ligados diretamente à Igreja que defendiam a fundação de uma *Universidade Católica em Goiás*<sup>43</sup>; de outro, encontravam-se aqueles que lutavam pela criação de uma Universidade de caráter público, cuja discussão resultou na Lei Estadual nº 192 de 20 de outubro de 1948, fundando a

<sup>42</sup> Consultar: José M. BALDINO. *Ensino superior em Goiás : em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. Goiânia, FE/MEEB/UFG, 1991. (Dissertação de Mestrado).*

<sup>43</sup> O movimento da Igreja Católica em Goiás articula-se nacionalmente com um conjunto de ações que mostram a sua luta pela consolidação de sua atuação no ensino superior. Vários estudos abordam a expansão desse nível de ensino no país, discutindo o papel da Igreja nesse processo, colocando a tensão ensino privado x ensino público. Para isso, ver especialmente: Luiz A. CUNHA. *A universidade temporã. 2.ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1986.*

*Universidade do Brasil Central*. Na verdade, nem uma nem outra se consolidaram, embora o debate tenha sido acirrado, colocando em franco conflito os interesses daqueles que propunham um ensino superior de caráter privado, ligado à Igreja Católica, e daqueles que defendiam um ensino de terceiro grau público, mantido pelo Estado.

Esse movimento resultou na criação em 1959 da *Universidade de Goiás* de caráter privado, sendo a Igreja Católica sua mentora. Essa IES (hoje Universidade Católica de Goiás) agregou uma série de instituições isoladas e/ou cursos de nível superior já em funcionamento em Goiás, entre elas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1960 foi criada a *Universidade Federal de Goiás*<sup>44</sup> que passou a ser constituída pelos cursos de Direito (instituído em 1898), pela Faculdade de Farmácia e Odontologia - segundo Baldino (1991), esta veio transferida da recém criada Universidade de Goiás -, pela Escola de Engenharia, que foi fundada em abril de 1960 e pelo Conservatória de Música, já em funcionamento desde 1952.

O quadro exposto acima possibilita algumas considerações, como indicam os estudos de Baldino (1991). A idéia de que Goiás não comportava na época duas Universidades tornou os embates acirrados pela disputa desse espaço educacional. Foram dois campos distintos e incompatíveis pela sua natureza, visto que um era essencialmente público e laico e outro, de caráter privado e confessional. Foram promovidos movimentos que explicitavam críticas à Igreja, acusando-a de estar boicotando a criação de uma Universidade Federal no Estado de Goiás, visto que desde 1945 ela vinha implementando instituições universitárias em vários pontos do contexto nacional. O papel do então Presidente da República, nesse conflito, foi de conciliador, possibilitando a criação de duas Universidades no referido Estado, uma privada e outra pública.

Revelam os dados levantados por Baldino (1991) que os primórdios do ensino superior goiano remetem-nos ao século XIX, mais precisamente a 1847 e 1898, quando foram fundados respectivamente o Lyceo e a Academia de Direito de Goiaz, sendo esta última instalada em 1903. Desde então, verifica-se um significativo conjunto de medidas governamentais nesse campo, ampliando a oferta de cursos superiores, no período anterior e posterior à criação da UCG e UFG, chegando aos anos 80, quando essa expansão se deu de forma *desordenada* e ao mesmo tempo *eufórica*.

<sup>44</sup> Consultar: Iara, BARRETO et al. *Ralzes da Universidade Federal de Goiás*. Goiânia, FE/UFG, 1987. (mimeo)

Embora tenham sido muitas as iniciativas nessa área, observa-se que poucas vingaram ou se efetivaram de fato. Dentro da perspectiva de que o ensino superior promove progresso, foi grande o empenho dos políticos de garantir faculdades isoladas, observando regiões estratégicas de desenvolvimento econômico e político, considerando cidades-pólos, como: Rio Verde, Jataí, Ceres, Anápolis, Porto Nacional, Goiás, entre outras. Na verdade, como mostra o estudo pioneiro de Baldino, a contradição entre a criação e a não efetivação das IES isoladas em Goiás, sobretudo da década de 1960<sup>45</sup> - mas que adquiriu novo impulso nos anos 80 - e o precário funcionamento delas atualmente têm embutidos interesses políticos das oligarquias locais para a manutenção do poder.

Os primórdios do processo de formação de professores foi marcado por essa história de expansão do ensino superior em Goiás, estendendo-se às discussões, por exemplo, promovidas na UFG, mais recentemente, através do Fórum de Licenciatura. Todavia, não cabe ao nosso estudo detalhá-la. Acreditamos que a disponibilidade de estudos a esse respeito nos auxiliariam muito, deitando luz sobre não só as discussões concernentes ao projeto de formação da UFG, mas também do desenvolvido na UCG e Faculdades Isoladas.

Um exame a respeito da elaboração teórica em educação, mas precisamente sobre formação de professores, nesse período, mostra-nos que a produção de conhecimento nessa área era muito restrita ou praticamente inexistente (Werebe, 1994). Isso revela que, até aquele momento da história educacional brasileira, as questões relacionadas à formação dos profissionais da educação eram pouco pesquisadas, embora uma boa parte dos professores secundários já fossem qualificados no interior da Universidade.

No caso da Universidade Federal de Goiás, os cursos de formação de professores não participaram do processo de criação desta IES, mesmo porque a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não existia desde o início da implantação da UFG. Disso se pode deprender que esta Universidade, no bojo de sua fundação, não dispunha de um projeto de formação de professores, do mesmo modo que tinha para as outras áreas mais técnicas. Portanto, havia uma lacuna importante totalmente em aberto, deixando a Universidade como um todo, naquele momento de sua história, de cumprir uma de suas funções básicas: formar professores e produzir saber em educação.

---

<sup>45</sup> Ver Baldino (1991), principalmente o capítulo três, em que é feita uma retrospectiva do ensino superior em Goiás até 1969.

Posto isso, vejamos como se caracterizava o contexto sócio-histórico nessa fase da história do país e especificamente de Goiás. Essa configuração do movimento histórico auxiliar, sem dúvida, para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento do campo educacional goiano.

O movimento conhecido como a “Marcha para o Oeste” inseriu-se dentro de um projeto de modernização mais amplo em nível nacional, isto é, a expansão capitalista dependente, que foi desde a década de 1930 a 1964. Nesta fase, foram criadas as condições básicas para o impulso da industrialização do Brasil, um país até então voltado à produção agrária. Esgotado o modelo econômico agrário-exportador, implantou-se um novo período de desenvolvimento, isto é, o da substituição de importações. Isso mostra o quanto a economia nacional, essencialmente periférica e dependente, foi impulsionada naquele período pelo capitalismo internacional (Ianni, 1978). O modelo de exportação do país, tendo o café como carro-chefe, ficou profundamente abalado com a crise econômica internacional após a I Guerra e a queda da bolsa de valores em 1929.

A Revolução de 1930, que levou à instituição do Estado Novo em 1937, construiu-se sobre a bandeira da *industrialização*, que é fundamentada na *ideologia da modernização*.<sup>46</sup> São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais passaram a ser o centro de desenvolvimento do Brasil. Esse modelo intensificou o êxodo rural, ao mesmo tempo que foram abertas novas frentes de ocupação agrária, como no Centro-Oeste.

A construção de Goiânia, a partir de 1935, situou-se nesse quadro nacional mais amplo, gerando um novo incremento populacional e mercantil. Segundo Palacin e Moraes (1989), a Revolução de 1930 teve um sentido especial para Goiás, principalmente no plano político. O governo passou a desenvolver todo um trabalho para impulsionar o crescimento do Estado. Goiânia é exemplo disso, à medida que modernizou a administração pública de Goiás, divulgando as potencialidades econômicas goianas para todo o país.

*“A partir de 1940, Goiás cresce rapidamente: a construção de Goiânia, o desbravamento do Mato Grosso Goiano, a campanha nacional de marcha para o Oeste, que culmina na década de cinquenta com a construção de Brasília, imprimem um ritmo*

<sup>46</sup> A noção de “moderno”, discute Ianni (1992), tem dimensões insólitas no Brasil. A modernização traz em si marcas da industrialização e da urbanização. Mas, pelas forças das oligarquias nacionais, o país ao mesmo tempo convive com modelos arcaicos produção, do tempo da escravatura. Em síntese, a exploração da força de trabalho pela reprodução do capital se fortalece cada vez mais, em escala internacional. Consultar: Otávio IANNI. *A Idéia de Brasil moderno*. São Paulo, Brasiliense, 1992.

*acelerado ao progresso de Goiás [os últimos grifos são nossos]. A população se multiplica; as vias de comunicação realizam a integração com todo o país e dentro do mesmo Estado; assiste-se a uma impressionante explosão urbana [grifos nossos], com o desenvolvimento concomitantemente de todo tipo de serviços (a educação especialmente); Contudo, Goiás continua sendo um estado de economia primária, com uma exploração extensiva de baixa produtividade” (Palacin e Moraes, 1989. p.113).*

Essa tendência acentuou-se ao longo das décadas seguintes. Houve um grande afluxo dos contingentes populacionais, até então fixados no campo, para os meios urbanos. Caracterizou-se uma autêntica fuga da zona rural, acentuando os problemas sociais das grandes cidades até hoje não solucionadas. Aqueles que sonhavam encontrar melhores condições de vida nos centros urbanos acabavam vivenciando a extrema pobreza.

Em síntese, a economia goiana não experimentou o impulso da industrialização, mantendo-se voltada essencialmente ao setor rural, sobretudo na atividade pecuarista. Houve uma verdadeira marcha para o desbravamento do Mato Grosso Goiano, região de terras férteis, propícias para a agricultura extensiva, que adquiriu impulso a partir, sobretudo, dos anos 70, período em que ainda o setor industrial contribuía apenas com 4,5% da renda estadual (Palacin e Moraes : 1989).

O fluxo migratório em Goiás está ligado a algumas alterações que deslocaram no país o eixo de migração observado até a década de 1950. A partir desse período, São Paulo e Rio de Janeiro deixam de ser os pólos receptores principais dos contingentes migratórios das diversas regiões. Em contrapartida, surgem novas frentes, tais como: Paraná, Mato Grosso e Goiás. Conforme Guimarães (1988), esse deslocamento deve-se a imperativos econômicos, políticos e sociais que redundaram na busca de fronteiras alternativas para a agricultura. O Centro-Oeste, no período que abrange praticamente três décadas, entre 1950 e 1970, é um dos pólos centrais de atração. Do ponto de vista regional, contribuíram de forma bastante significativa para isso a construção de Brasília a partir de 1956, a abertura da rodovia Belém-Brasília, o surgimento de colônias agrícolas em diversos pontos de Goiás, entre outros.

De um modo geral, os anos 60 vão marcar no contexto brasileiro o acirramento ainda maior de contradições geradas pelo modelo de industrialização que vinha sendo implantado desde as décadas precedentes, expondo a maiores conflitos forças políticas nacionais de caráter ideológico opostos. Essa tendência é observada em muitos países da América Latina, em que

se reavivaram movimentos de efervescência política, sobretudo a partir da Revolução Cubana.

Acontece que o modelo de desenvolvimento imperialista ditado pelos EUA, cujos desdobramentos econômicos, políticos e sociais foram nefastos sobre as economias do terceiro mundo, começa a ser questionado por facções políticas de variados matizes. A política salvacionista americana adotada desde o fim da II Guerra passa a não atender mais à utopia desenvolvimentista da classe que conduzia o poder nos países latino-americanos, a burguesia nacional (Martins : 1988 e 1989). Pretendia-se, pela dinâmica do desenvolvimento industrial, superar o dualismo arcaico X moderno, para a construção de uma sociedade nacional. Mas, na prática, esse processo de nacionalização do desenvolvimento esbarra nos meandros do capitalismo imperialista.

Em linhas gerais, essa era a conjuntura em que no Estado de Goiás foram mobilizados esforços políticos que levaram à criação da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás. Como analisaremos a seguir, esse foi um momento de disputas entre interesses de grupos que se dividiam em duas facções basicamente.

## **2.2 - Da Transferência do Projeto de Formação de Professores da Universidade Católica de Goiás para a Universidade Federal de Goiás**

O instrumento legal que cria a Universidade Federal de Goiás gera uma situação excepcional até então. A nova IES foi fundada numa condição especial, pois na época uma nova Universidade só era autorizada desde que já estivessem em pleno funcionamento as Faculdades de Direito e de Filosofia, Ciências e Letras. Esta condição básica não existia em Goiás. Solucionou-se o “grave problema” inserindo-se na Lei Federal nº 3.843C, em seu Artigo 2º, § 3º, que o Poder Executivo devia promover no prazo de 3 anos a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A respeito disso, afirma o professor Egídio Turchi:

*“Pode parecer, hoje, estranho que a Lei, ao criar a universidade, se preocupasse com a falta de uma simples unidade. Convém lembrar que as Universidades só poderiam ser criadas se tivessem as Faculdades de Direito e Filosofia, Ciências e Letras. As outras eram optativas, só as duas obrigatórias. O parágrafo enxertado no texto da Lei servia para legalizar a criação da nova universidade, tendo em vista que a Faculdade de Filosofia iria ser criada no prazo de 3 anos, o legislador fez de conta que ela já existisse. Na prática, o jeitinho se revelou inoperante - o simples fato de torná-la imperativo da Lei não a criava e muito menos a punha em*

*funcionamento*" (Turchi, 1990, p. 11.)

Havia dois aspectos básicos que dificultavam a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade Federal de Goiás. Havia uma crise política em nível nacional devido à renúncia de Jânio Quadros. Neste contexto, afirma o professor Turchi, as soluções dos problemas transformaram-se "*num autêntico jogo de empurra entre o Executivo e o Legislativo*" (Idem, ibidem. p. 11). Para isso, basta observar que de 14 de dezembro de 1960, quando se criou a Universidade Federal de Goiás, a 08 de novembro de 1962, data em que foi baixado o Decreto Federal nº 51.582, assinado pelo então Presidente da República João Goulart, o Primeiro Ministro Hermes Lima e o Ministro da Educação Darcy Ribeiro, criando a Faculdade de Filosofia da UFG, aconteceram fatos curiosos.

*"(...) inúmeras foram as lutas travadas. Todos na Universidade e no MEC estavam, aparentemente, de acordo, nos altos e baixos escalões, mas o processo já pronto desaparecia nos labirintos ministeriais; uma vez chegou até o Ministro só com a capa, esvaziado que fora de todos os documentos.*

*A luta não era um campo aberto, mas entre os bastidores, contra inimigos fantasmas. Os inimigos eram nitidamente divididos em dois campos - os que afirmavam que, embora necessária legalmente, podia-se muito bem passar sem ela e os outros que a queriam tão perfeita que a tornavam impossível"* (Idem, ibidem. p. 12).

Este depoimento mostra-nos que a conquista da Universidade Federal de Goiás foi uma "luta de muitos", de "*todo o povo goiano - governo, estudantes, intelectuais*" (Idem, ibidem. p. 11). A luta, porém, pela criação e implantação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que funcionasse na Universidade como "*princípio unificador, um núcleo central em torno do qual gravitasse as atividades universitárias sem o qual a Universidade continuaria a ser um agregado de faculdades estanques*" (Idem, ibidem. p. 11) -, foi um trabalho de poucos, tendo no primeiro reitor da UFG, o professor Colemar Natal e Silva, um dos seus principais representantes.

As dificuldades internas - o pouco envolvimento da coletividade da UFG, sobretudo dos professores - e externas, junto ao Ministério da Educação, levaram o Conselho Universitário, em sessão ordinária, no dia 25 de setembro de 1962, a autorizar o funcionamento da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, antes do Decreto do Presidente da

República. O reitor amparou-se no Artigo 133 do Estatuto da Universidade, que permitia a criação e funcionamento de cursos próprios da Faculdade de Filosofia em outras unidades, de forma provisória.

Este painel revela que aquela unidade acadêmica que deveria funcionar como centro irradiador de produção de saber (a Faculdade de Filosofia) e por isso deveria ser a primeira a ser criada como condição fundamental para o desenvolvimento do verdadeiro espírito universitário, dentro dos parâmetros das Universidades alemãs e francesas, acabou sendo secundária e mesmo desnecessária, porque os ditos “outros cursos universitários” estavam em funcionamento e na prática eles acabaram servindo de base para a criação da UFG, como é o caso dos cursos superiores com tradição em Goiás: *Academia de Direito de Goiás*, funcionando desde 1903 (embora tivesse sido criado bem antes, como mostramos anteriormente) e a *Escola de Pharmácia e Odontologia*, fundadas respectivamente em 1922 e 1923<sup>47</sup>.

Para compreender estes conflitos no processo de criação da Faculdade de Filosofia na Universidade Federal de Goiás nos anos de 1960, é preciso recuar no tempo e ver como se dá a dinâmica da implantação dos cursos de nível superior em Goiás. A pesquisa de Baldino (1991) faz a contextualização histórica do Ensino Superior em Goiás. Revela que até os anos de 1940 funcionavam cursos universitários isolados, década em que se iniciaram os debates para a fundação de uma Universidade. São duas as frentes de discussão, uma coordenada pela Igreja Católica e outra pelo Governo Estadual. O projeto de Universidade Católica de Goiás será implantado de fato em 1959, com a criação da atual *Universidade Católica de Goiás*; o projeto de Universidade Estadual concretiza-se através da Lei Estadual nº 192, de 20 de outubro de 1948, com a criação da *Universidade do Brasil Central*, conforme mostramos anteriormente.

Para Baldino (1991), a Igreja Católica exerce um papel importante na origem do ensino superior no contexto goiano. Na década de 1940 funcionam dois cursos ligados a ela: Escola de Enfermagem (legalmente reconhecida em 1944) e Faculdade de Farmácia e Odontologia (reconhecida em 1947). Em 1949, a Arquidiocese de Goiânia funda a *Sociedade de Educação e Ensino de Goyas*, tendo como uma de suas metas elementares a de ser

---

<sup>47</sup> Consultar: José M. BALDINO. *Ensino superior em Goiás ... Op cit.*. No capítulo III, *Retrospectiva do Ensino Superior em Goiás*, mostra-se a história dos primeiros cursos superiores em Goiás. Destaca o autor a criação da *Sociedade de Educação e Ensino de Goiás* pela Arquidiocese de Goiânia, enquanto mantenedora da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goiás, pelo Decreto nº 26.144 de 04 de janeiro de 1949.

mantenedora de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Temos aqui um dado significativo, levando a crer que em Goiás a formação de profissionais da educação em nível de graduação é uma atividade assumida prioritariamente, do ponto de vista histórico, pela iniciativa privada, cujo projeto ideológico é ditado pela Igreja Católica, obviamente. Não se tem notícia, até aquele momento, de nenhuma outra Faculdade de Filosofia no Estado de Goiás.

Cabe destacar, segundo Baldino (1991), que em Goiás havia desde o final do século XIX, sobretudo na primeira metade do século seguinte, um significativo movimento que garantisse a formação de profissionais liberais oriundos da oligarquia regional, como foi o caso dos cursos de Direito, Farmácia e Odontologia. Todavia, com a criação da *Sociedade de Educação e Ensino de Goiás*, pela Igreja Católica em 1948, quebra-se, de alguma forma, essa tradição<sup>48</sup>.

Ao ser criada em 1960 a Universidade Federal de Goiás, emergem alguns problemas, que irão determinar o papel dessa nova IES no processo de capacitação de profissionais para a educação, para o que era necessário fundar-se uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Como a UFG exerceu uma função de unificar os diversos cursos isolados que passaram a constituir-la, as especificidades e interesses de cada um deles afluíam periodicamente, sobretudo quando se tratava de dividir poderes sobre os currículos ou parte deles no projeto de formação dos profissionais, como seria o caso com a criação da Faculdade de Filosofia, que passaria a exercer a tarefa básica de ser o *centro irradiador da cultura* no interior da academia.

Considerar estes fatos, ao se discutir as dificuldades vividas no interior da Universidade Federal de Goiás para a implantação de sua Faculdade de Filosofia, traz à mesa de debate razões que justificam, pelo menos em parte, as reações contrárias a sua criação, pelos professores e administradores dos outros cursos da UFG. Segundo Turchi (1990), as veementes hostilizações disparadas sobre a Faculdade de Filosofia, inclusive com campanha publicitária depreciativa junto à comunidade, acusando-a de ilegal - "seus diplomas não teriam valor e os alunos perderiam seu tempo" - só se justificava pelo fato desta nova unidade acadêmica ser vista como

---

<sup>48</sup> Consultar: Estatuto da Sociedade de Educação e Ensino de Goiás. *Diário Oficial/Estado de Goiás*. Ano III, n.5.695, 24 de agosto de 1948. A respeito da criação oficial da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fundada pela Sociedade de Educação e Ensino de Goiás, ver o Decreto n° 26.144, de 4 de janeiro de 1949.

*“um perigo para as instituições (...), porque nos batíamos por uma Universidade mais adequada ao momento e pregávamos abertamente reformas que, a bem da verdade, nem mesmo sabíamos exatamente o que, de fato, queríamos. Estávamos à procura do autêntico, na convicção de que o novo e o autêntico fossem sempre a melhor escolha”* (Turchi, 1990. pp. 14 e 15).

Boa parte das críticas depreciativas disparadas contra a UFG, de um modo geral, e a sua Faculdade de Filosofia em específico provinha de segmentos da sociedade goiana que se afiliavam ao projeto que sistematicamente se opunha à criação de uma Universidade pública. Sendo assim, graças aos grupos que se mantinham contrários à implementação de uma Universidade Católica foi garantida a fundação e consolidação da UFG, que resistiu e se impôs como instituição pública.

Durante o processo de discussão que levou à criação legal da Universidade Federal de Goiás havia um entendimento de que era obrigatório o funcionamento de uma Faculdade de Filosofia. Entretanto, havia um debate nacional questionando o papel dessa unidade acadêmica na Universidade Brasileira (Fernandes, 1962; Teixeira, 1968), cujo modelo serviu para a expansão do ensino superior no país até o início dos anos 60. Essa polêmica fez com que fosse vetada na LDB de 1961<sup>49</sup> a obrigatoriedade da existência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Instituições de Ensino Superior. Mesmo assim, por não se estar inteirado em Goiás do debate que se travava a respeito desse assunto nas principais Universidades Brasileiras, como as de São Paulo, Minas Gerais, etc., foi feito todo o empenho para se criar a FFCLs da UFG, conforme depoimentos de alguns professores dessa unidade acadêmica na IES em questão.

Tal movimento reavivou, como pudemos levantar nas entrevistas realizadas com intelectuais dessa fase da história da UFG, a polêmica que já acompanhava toda a luta pela criação desta última, colocando novamente em cheque interesses públicos e privados que estavam presentes no processo de criação das Universidades de Goiás. Mas não é só isso. O conflito travou-se também no plano ideológico, em que a Igreja Católica colocou-se na defesa de sua hegemonia na expansão do ensino superior no território goiano (Baldino, 1991). Nesse

<sup>49</sup> A justificativa do veto no projeto de LDB de 1961, desobrigando as IES de criar como condição básica para o seu funcionamento uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ampara-se numa série de críticas a essa unidade acadêmica. Destaca-se o fracasso de sua “função integradora” na Universidade, visto que passou a se ocupar basicamente da formação de professores de grau médio. Mesmo assim, ao longo dos anos 60 a expansão das Faculdades de Filosofia adquire novo alento, o que é questionado por vários intelectuais, entre eles Anísio Teixeira. Consultor: - José F. CARNEIRO. *Reestruturação do ensino universitário no Brasil*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 50 (112) : 330-45, out./dez. 1968. - Anísio TELXEIRA. *Escolas de Educação*. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro. 51 (114) : 239-59, abr./jun. 1969.

campo de interesses divergentes situava-se de um lado a *Sociedade de Educação e Ensino de Goyas*, de caráter privado, cuja mantenedora é a Igreja Católica; de outro, a UFG, de caráter público, visto que é um bem do Estado Brasileiro, a serviço dos interesses da nação. Surge, então um problema sério e difícil de se resolver. Na medida em que o grupo de intelectuais que constituía o corpo docente dos quatro cursos iniciais (Letras, Pedagogia, Matemática e Física) da Faculdade de Filosofia, que passou a funcionar a partir de 1963 na recém fundada Universidade Federal de Goiás era, na sua grande maioria, o mesmo que vinha atuando na faculdade similar, ligada à instituição que hoje é a Universidade Católica de Goiás. Ou, na melhor das hipóteses, eram intelectuais formados nos cursos oferecidos por ela. Na verdade, Goiás não contava ainda na década de 60 com um número suficiente e disponível de professores para o pleno funcionamento de duas FFCLs, o que levou a uma prática comum de vários deles se engajarem em ambas as instituições. O que se caracteriza como uma contradição, levando a UFG a implementar um projeto de formação de professores até ali inexistente. Este quadro permaneceu com esta configuração até o início dos anos 80, quando se implementa o “regime de dedicação exclusiva” nas Universidades Federais, com razoáveis vantagens para os docentes que optassem por ele.

Partindo do que foi exposto anteriormente, é possível fazer algumas considerações e questionamentos. Se a maioria dos docentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG, era constituída de professores que atuavam também na Universidade Católica de Goiás, como eles coadunavam interesses divergentes do ponto de vista institucional? Parece que essa problemática sinaliza para uma questão séria, à medida que as lutas nos planos políticos e ideológicos acabam afetando, por exemplo, o projeto de formação da FFCLs/UFG. Ao mesmo tempo, os dados indicam que se em 1960, no processo de criação da Universidade em questão, os cursos de formação de professores não estavam contemplados, deixando explícito a inexistência de um projeto de formação de professores, com a implementação da sua Faculdade de Filosofia em 1962, transplanta-se da Universidade Católica de Goiás para a Universidade Federal de Goiás o projeto de formação de professores daquela. Se podemos dizer que a UFG foi uma conquista de muitos, na luta organizada do povo goiano, o mesmo não podendo ser aplicado em relação aos cursos de formação de professores, que foram criados através de subterfúgios que se valeram do uso do *jeitinho* e da criação e funcionamento de cursos de forma provisória e até ilegal.

Interessante observar que os outros cursos, desde logo funcionaram dentro dos princípios da legalidade, o que lhes rendeu já nos primeiros dias de funcionamento da Universidade algumas prerrogativas, tornando-os mais "reconhecidos", portanto, de maior prestígio. Isso mostra que os cursos de formação de professores, por sua vez, não eram uma área de interesse da coletividade acadêmica, tanto é que ainda prevalece hoje em muitos campos do saber um flagrante desinteresse pelas questões da Licenciatura, à medida que são valorizados mais os bacharelados.

Vale ressaltar que a Licenciatura de UFG, no período que antecede a Reforma de 1968, passou a ser um projeto similar ao da FFCLs da iniciativa privada, ligada à Igreja Católica em Goiás. Não se construiu um projeto próprio, portanto.

Embora o conflito entre os dois projetos de Universidade de Goiás por ocasião dos movimentos em favor da criação da UFG seja um tema de importância que a marcou política e ideologicamente, definindo possivelmente o seu projeto global de formação, não o abordaremos aqui com maior profundidade. Trata-se, no nosso entender, de um problema que deve ser investigado por um estudo específico, que certamente apontará elementos históricos fundamentais da expansão do ensino superior em Goiás, fornecendo dados explicativos não só a respeito dos primórdios do processo de formação de professores da UFG e UCG, mas do projeto de Universidade que se impôs e/ou foi construído no final dos anos 50 e na década de 60.

Essa questão remete-nos a uma polêmica do início dos anos 60 em relação ao papel das Faculdades de Filosofia no interior da emergente Universidade Brasileira.

Fora a luta no campo das idéias, onde se questionavam os limites das Faculdades de Filosofia, como mostram Sucupira (1969), Cunha (1986), Fávero (1989a), entre outros, enquanto instituições de produção do "saber desinteressado" e da "alta cultura" – luta esta que se fez presente entre os próprios intelectuais da UFG, que se dividiram entre adotar o modelo da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo ou da Universidade de Brasília<sup>50</sup>, esta última estruturada a partir de departamentos – os que lhe eram contrários argumentavam que não havia verbas para a abertura de novos cursos. Realmente, a UFG não recebeu mais

---

<sup>50</sup> Cf. Turchi (1990). Op cit.

dotação orçamentária com a instalação da sua Faculdade de Filosofia<sup>51</sup>. Além desse fator, havia o crônico problema da UFG: a falta de estrutura física para o funcionamento de seus cursos. Tanto isso é verdadeiro, que as diversas mudanças de local de funcionamento dos cursos fez com que os documentos históricos extraviassem-se.

Do ponto de vista mais amplo, levando em consideração o ensino superior no país, chama atenção o fato de se fundar uma Faculdade de Filosofia quando se lhe dirigiam no contexto nacional críticas que objetivavam reverter um estado de imobilismo acadêmico atribuído à estrutura universitária vigente, que delegava às Faculdades de Filosofia a tarefa de promover o verdadeiro espírito universitário, em torno do qual se buscava construir o *saber desinteressado* e a *alta cultura*.

Estava em questionamento o papel da Faculdade de Filosofia na Universidade Brasileira. Sucupira (1969) posicionava-se contrário a sua existência. Argumentava que ela havia sido criada para a pesquisa e a produção cultural, mas se tornara na prática uma instituição de massas. Além do caráter multifuncional<sup>52</sup>, essa instituição não foi dotada de estrutura para o seu funcionamento. Faltavam bibliotecas, professores qualificados para o alcance dos mais altos objetivos propostos. Mostra o autor que é inaceitável a expansão desordenada no país das chamadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Muitas foram as limitações apontadas, todavia não se pode negar que no interior dessa unidade acadêmica promoveu-se a produção científica e cultural, dentro dos limites e possibilidades nacionais.

O fato das Faculdades de Filosofia serem apontadas como as principais promotoras da formação de professores na Universidade, afirma Werebe (1994), precisa passar por uma discussão mais atenta. Para a autora, no caso da Universidade de São Paulo, elas foram instituídas para inaugurar uma nova era no ensino superior brasileiro, não estando o meio nacional preparado para acolhê-las. Como o objetivo era formar pesquisadores e ao mesmo tempo professores secundários, o papel delas, de um modo geral, foi marcado por grandes dificuldades. Em algumas Universidades, a formação de pesquisadores apresentou resultados satisfatórios. Mas a capacitação de professores e a produção de conhecimento em educação

<sup>51</sup> A influência de Brasília sobre Goiás é significativa em diversos campos (Daldino, 1991). No que diz respeito ao Ensino Superior, o modelo de Universidade adotado pela UnB terá grande aceitação num primeiro momento, visto que posteriormente é ele que inspirará a reforma imposta pela lei nº 5.540/68.

<sup>52</sup> Os objetivos atribuídos às Faculdades de Filosofia eram muito abrangentes: formar pesquisadores e cientistas, cumprir uma função complexa de articulação entre as diversas áreas do saber com que se ocupam os cursos universitários, formar professores. - Consultar: Newton, SUCUPIRA. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 51 (114) : 260-276, abr./jun. 1969.

era marcada por muitas deficiências, gerando preconceitos históricos em relação à Licenciatura, que ainda persistem atualmente e foram agravadas com as Licenciaturas curtas.

A Universidade Brasileira em 1960 inova na área de educação, com o modelo que cria os Institutos Básicos, para a formação específica, e a Faculdade de Educação, para a formação pedagógica dos profissionais da educação, além de oferecer as diversas habilitações em Pedagogia. Esse projeto recebeu várias críticas. Entre elas, destaca-se a de Fernandes (1962), que defende o papel plurifuncional e integrador das Faculdades de Filosofia, cabendo promover para isso ajustes necessários, para que o processo adequado de formação de professores fosse garantido. Chagas (1967) manifestou-se a favor de reformas na Faculdade de Filosofia, tendo em vista o processo de formação de professores que devia ser garantido de maneira que não ocorresse uma desarticulação entre as matérias de conteúdo e as de natureza pedagógica. Para ele esta unidade dificilmente seria garantida no interior de uma Faculdade de Educação.

Voltando ao “depoimento” do professor Egidio Turchi, afirma que a Faculdade de Filosofia da UFG, através de seus idealizadores, avançou muito pouco. As razões para o fracasso podem ser apontadas para diversas direções, destacando-se entre elas, todavia que o Ministério da Educação era “*centralizador, onipotente e despótico*” (Turchi, 1990. p. 15). O governo não investiu o suficiente na Universidade, alegando falta de verbas.

*“A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não falhou no plano original de sua concepção porque este jamais foi executado, (...). Falhou, sobretudo, como acabaram falhando os Institutos que substituíram a Faculdade de Filosofia, porque a escola é um espelho da sociedade - é difícil que uma escola funcione quando nada ou quase nada funciona - a situação calamitosa do país não permite a excelência de suas universidades”.* (Idem, ibidem. p. 15).

Nesse sentido, Cunha mostra que a modernização do ensino superior brasileiro na década de 1960 é fruto de discussões que vinham sendo feitas desde 1940 e resultaram na criação da Universidade de Brasília<sup>53</sup>. A Universidade foi subordinada à empresa capitalista, cujo processo produtivo pautava-se pelo *taylorismo e fordismo*. Colocava-se o *empiricismo*

<sup>53</sup> Para Cunha (1988), a *Universidade de Brasília* foi criada para a partir dela se processar uma ampla reforma do ensino superior no Brasil. Mudou-se de forma radical a organização dos recursos materiais e humanos na Universidade. Eles passaram a ser agrupados não mais em *produtos profissionais*, nas faculdades, porém eram agregados em função das “economias de escala no uso de indutos”, o que impôs a estrutura departamental. Essa racionalização veio acompanhada da fragmentação do conhecimento através da adoção do sistema de créditos, os quais resultavam da junção de disciplinas, quase sempre tomadas isoladamente. Impôs-se o empiricismo, em detrimento do racionalismo francês e do idealismo alemão.

*anglo-saxônico* como modelo a ser seguido, à medida que se gestava uma reforma universitária com base na organização do ensino superior norte-americano, “*mal digerido e não adaptado à realidade brasileira*” (Cunha, 1988. p. 85).

O fim das Faculdades de Filosofia não se justifica pela carência de “condições psicológicas”, como falavam alguns, nem pela “crise epistemológica” e a “existência de interesses heterogêneos”, como discutia Newton Sucupira. Mas, esclarece Cunha (1988):

*“A fragmentação das Faculdades de Filosofia resulta da ação dos pedagogos do Conselho Federal de Educação, interessados na autonomização de sua atividade profissional no âmbito das universidades. Entre eles, estava Anísio Teixeira, responsável pela criação da primeira Faculdade de Educação do Brasil, a da Universidade do Distrito Federal, de 1934, de pouca duração, e da retomada do modelo, em 1962, na Universidade de Brasília<sup>54</sup>. Embora houvesse diferenças enormes entre Anísio Teixeira de um lado, Newton Sucupira e Valnir Chagas de outro, que explicam a demissão do primeiro da reitoria da UnB em 1964, e a exclusão do CFE, em 1968, assim como a permanência dos outros, todos eles demonstravam antigas ou recentes devoções pela educação escolar dos EUA, particularmente a instituição dos Teachers Colleges, fonte inspiradora de nossas Faculdades de Educação. Os interesses de autonomização dos pedagogos convergiam, decerto, com as de outras seções, que aspiravam transformar-se em institutos. Mas, convergiam, também, com os daqueles que, de dentro e de fora da universidade ansiavam dividir as politicamente ativas Faculdades de Filosofia das grandes universidades (especialmente do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Belo Horizonte), assim como impedir que o “vírus” ideológico dos estudantes de cursos de mais tradição de mobilização, como os de Ciências Sociais, por exemplo, “contaminasse” os de menos tradição, como os de Pedagogia. A preservação da esterilidade ideológica dos estudantes de Pedagogia, assim como dos de Letras e dos que buscavam a licenciatura em outras matérias, visava manter o professorado da escola do 2º grau a salvo das posições contestadoras diante do ensino e da sociedade” (Idem, ibidem. PP. 82 e 83)<sup>55</sup>*

<sup>54</sup> Em uma nota, Cunha(1988) chama atenção que a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília só passou a funcionar em 1966.

<sup>55</sup> No texto *Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação*, Newton Sucupira argumenta que as Faculdades de Filosofia, inspiradas no idealismo alemão de Fichte, pelo qual a Filosofia é a mais alta e autêntica forma de ciência, fracassaram no seu intento, pois seus objetivos eram inatingíveis. Justifica sua posição dizendo que no Brasil faltavam as “condições culturais, tradição científica e clima espiritual” para o pleno desenvolvimento das Faculdades de Filosofia.

Não se pode atribuir o fechamento das Faculdades de Filosofia<sup>56</sup> exclusivamente as suas dificuldades de funcionamento que acabavam não possibilitando o pleno desenvolvimento de seus fins. Cunha mostra-nos que havia interesses corporativos que levavam a um acirramento interno na disputa de poder e de domínio. Fica evidente, segundo ele, que um conjunto de intelectuais com formação em Pedagogia buscava constituir um espaço próprio de atuação. Com a instauração da Ditadura em 1964 e a crescente insatisfação com a baixa produtividade da Universidade - que já vinha sendo manifestada pelos estudantes, porque ela não estava, de um modo geral, cumprindo a sua função de produzir ciência e *alta cultura*, bem como formar profissionais bem qualificados, este grupo de pedagogos, encabeçado pelos professores Anísio Teixeira (no primeiro momento, até 1968), Newton Sucupira e Valnir Chagas, resgatou a idéia de *Instituto de Educação* proposta já em 1934 por Anísio Teixeira (e que teve pouco tempo de funcionamento), para criar o que se conhece hoje por *Faculdade de Educação*, sendo a da UnB a primeira a ser implantada, em 1960.

Passados praticamente três decênios da criação das FEs, acreditamos que se fazem necessárias investigações que produzam conhecimentos, evidenciando o importante papel delas para impulsionar a formação de professores e o desenvolvimento de pesquisas educacionais, sobretudo a partir dos anos 80. Sem dúvida, hoje dispomos de um significativo acervo teórico na área de educação, graças à atuação crítica daqueles que, ao longo do tempo, foram persistentes no processo de formação de professores na Universidade.

Nessa época, do ponto de vista da dinâmica sócio-histórica, o Estado de Goiás não sofreu alterações significativas no seu projeto de desenvolvimento econômico e social, embora se deva dizer que, na perspectiva dos movimentos sociais o país como um todo passava por um processo de desaceleração, considerando a violência do controle do aparato estatal, executada pela Ditadura desde 1964.

O movimento estudantil foi forçado a se calar, não podendo se contrapor à distorções do Regime Militar sobre suas reivindicações por uma Universidade mais viva e crítica (Saviani, 1988; Germano, 1994). O governo passou a promover todo um movimento autoritário de desmonte da Faculdades de Filosofia. Constataram os estudantes que as mudanças estruturais da Universidade estavam separando cursos prioritários dos cursos não prioritários. Ou seja, os

---

<sup>56</sup> Consultar José W. GERMANO. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. Cortez/Editora Unicamp, São Paulo 1992. O autor mostra as intervenções feitas nas Universidades do RJ, MG e SP, através das quais as Faculdades de Filosofia foram profundamente afetadas, não só moral e psicologicamente, à medida que professores e alunos eram presos, mas sofrendo depredação de máquinas e instalações físicas, causando prejuízos materiais.

cursos técnicos que atendiam aos propósitos economicistas do governo seriam separados dos cursos das ciências humanas (Letras, História, Ciências Sociais, etc.). Os recursos das empresas seriam destinados aos centros de formação de técnicos, esvaziando os outros, à medida que dependiam de verbas oriundas somente dos cofres públicos. Para os estudantes, estava em jogo o freamento do movimento estudantil que encontrava nas Faculdades de Filosofia um espaço fértil de desenvolvimento.

Os Institutos Básicos e a Faculdade de Educação serão criados com a Reforma Universitária de 1968 em substituição à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, atendendo basicamente a um projeto educacional que tinha como pressupostos, como mostra Germano (1994): a) A educação escolar é submetida, em todos níveis, ao controle político e ideológico do Estado, atendendo a um modelo desenvolvimento essencialmente tecnocrático; b) A educação escolar é colocada a serviço do processo de formação de mão de obra com base na *teoria do capital humano* o que explica, por exemplo, a priorização do ensino profissionalizante; c) A produção de conhecimento recebe recursos quando se volta para atender ao processo de acumulação do capital; d) A privatização do ensino, subsidiada pelo Estado, nega na prática o discurso da valorização da educação escolar.

### **2.3 - Da Construção de um Projeto de Formação de Professores na Universidade Federal de Goiás, através da Faculdade de Educação**

A Universidade Federal de Goiás será afetada, na sua organização, assim como as demais Universidades do país, com a Reforma de 1968. Por ser recente, a UFG ainda não havia consolidado plenamente a implantação de seu projeto de Faculdade de Filosofia que foi polêmico e conflituoso no processo de discussão de sua criação, como mostramos anteriormente.

São criados os Institutos básicos e a Faculdade de Educação, pela Lei 5.540/68, desmantelando a questionável estrutura aglutinadora da antiga FFCLs.

A Faculdade de Educação recebeu a atribuição de oferecer as chamadas *disciplinas pedagógicas*, enquanto os Institutos passaram a ministrar as *disciplinas específicas*, de acordo com a área do conhecimento de cada curso. Além disso, a FE tinha o curso de Pedagogia que exercia a função de formar o supervisor, o administrador, o planejador, o professor de primeira fase do 1º grau, etc. Este modelo de Faculdade Educação permaneceu praticamente inalterado

na UFG até meados da década de 80, quando se procede em Goiás a uma profunda reforma do currículo de Pedagogia. Em seguida, na década de 1990, com as discussões do Fórum de Licenciatura são feitas novas alterações, afetando agora as Licenciaturas e o Colégio de Aplicação, o que será descrito mais detalhadamente no capítulo três.

Buscando elementos para a análise sobre a questão no caso da UFG, recorreremos ao levantamento e registro de aspectos da "memória viva" das principais lideranças da Universidade nesse período.

A professora Cassimiro<sup>57</sup> reconhece a Faculdade de Educação como uma conquista da Universidade Brasileira, que fez avançar o processo de formação de professores e a realização de pesquisas em educação. Chama atenção de que na UFG *"lamentavelmente, a FE está se esvaziando, perdendo a sua função e seu prestígio tanto no interior da própria Universidade como diante das instâncias empregadoras dos profissionais da educação"*. Para ela, há um paradoxo, à medida que se processam mudanças no currículo de pedagogia, atribuindo-lhe somente o papel de formar professores de primeira fase do 1º grau, e a consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de mestrado. Ao mesmo tempo que a FE avança no seu papel de promover pesquisa em educação, ela enfraquece o seu papel de formar os especialistas em educação.

O professor Ulhôa<sup>58</sup>, do mesmo modo que a professora Cassimiro, destaca os problemas da FE e a sua importância no interior da Universidade. A Reforma da Universidade afetou diretamente as Faculdades de Filosofia, como se nela estivessem localizados todos os problemas da Universidade Brasileira. Ela era apenas uma das unidades acadêmicas de um corpo maior em crise. Ultimamente, foram realizadas reformas no currículo de Pedagogia que eram justificadas pela necessidade de democratização da educação. Com isso, deixou-se de formar pedagogos nas mais diversas habilitações, tanto em nível de graduação como de especialização. O espaço desses profissionais está sendo ocupado por pessoas não capacitadas pela Universidade, isto é, pela FE. Isto tem gerado "desgaste e desprestígio para ela, que, na verdade, tornou a educação uma área em que se faz também pesquisa, além de formar

<sup>57</sup> A professora Dr.ª Maria do Rosário Cassimiro foi professora na Faculdade de Educação. Dedicou-se na segunda metade dos anos de 1970 a atividades de extensão, coordenando de 1975 a 1977 o projeto do Campus Avançado de Picos, no Piauí. Em 1978, assume a Pró-Reitoria de Extensão da UFG, cuja função exerceu até janeiro de 1982, quando foi nomeada Reitora da UFG, onde permaneceu até 1985. Com a criação do Estado do Tocantins, foi convidada pelo governo Siqueira Campos para fundar a Universidade do Estado do Tocantins - UNITINS

<sup>58</sup> O professor Dr. Joel Pimentel de Ulhôa foi professor na Faculdade de Educação. Hoje é docente do Curso de Filosofia. Foi um dos fundadores da Associação de Docentes da UFG - ADUFG/ANDES - SN. Exerceu a função de Pró-Reitor de Graduação na UFG no biênio 1982/1983. Elegeram-se Reitor da UFG, cargo que exerceu de 1986 a 1989.

profissionais da educação nas diversas áreas do saber”. Refere-se ainda à necessidade de se proceder a uma avaliação global da Universidade e seu compromisso em relação à educação. Quanto à FE, acredita que ela não tem poupado esforços, muitas vezes sem apoio suficiente das esferas da administração universitária mais recentes, no sentido de cumprir seu papel, quando proporciona a formação pedagógica dos currículos de Licenciatura, bem como capacita professores para as séries iniciais do ensino fundamental e promove a realização de pesquisas em educação, sem falar das atividades de extensão e da formação em serviço de um significativo contingente de professores.

Notamos nestes depoimentos algumas questões relevantes. Primeiro: o reconhecimento de que a FE/UFG tornou a educação e o processo de formação de professores áreas que contribuíram no cumprimento do papel da Universidade em relação ao ensino de 1º e 2º graus, seja através do ensino, da pesquisa ou extensão. Segundo: ao mesmo tempo em que a FE dinamizou a área educacional no interior da Universidade, ela vem recebendo pouco apoio no conjunto das medidas administrativas mais recentes da estrutura da Universidade. Terceiro: se há uma crise na área da educação, esta não deve ser tomada isoladamente no interior da Universidade. Não se trata de abordar a crise da educação sem remetê-la à crise da Universidade e do ensino de um modo geral.

Salta aos olhos que essas lideranças reconhecem o papel da FE como importante dentro da Universidade. Criticam as reformas do currículo do curso de Pedagogia, sem todavia explicitar polêmicas que estiveram presentes no momento dessas mudanças tanto no interior da própria FE (já que são ex-professores aposentados do seu quadro funcional) e da UFG, como no plano externo, observando o debate que se processou em nível nacional a respeito dessa questão. O processo de criação das Faculdades de Educação foi criticado, considerando o contexto histórico e político do país em que elas surgiram para dar um novo alento ao ensino superior brasileiro, sobretudo naqueles aspectos relacionados à formação de professores e realização de pesquisas em educação.

A entrevista com o professor Coêlho, nesses termos, aponta alguns elementos, além de se confirmarem seus argumentos arrolados no artigo: *Ensino de Graduação e Currículo*. Mostra que os prejuízos da Reforma Universitária de 68 deram-se através da fragmentação do saber, pela priorização de conhecimentos cada vez mais especializados e do culto aos aspectos práticos na formação profissional. Cita a extrema valorização das atividades de extensão em

detrimento do ensino e da teoria, de um modo geral. A formação passou a ser vista enquanto treinamento, por meio do qual os estudantes e professores deixaram de exercitar a erudição, para consumirem “pacotes tecnológicos” importados de outros países considerados mais desenvolvidos. Daí, a necessidade na UFG de se promover profundas transformações na política de formação na década de 1980.<sup>59</sup>

Neste contexto, os cursos de formação de professores não são tomados especificamente. São tratados no âmbito de uma política global de graduação. Isso só ocorrerá no final da segunda metade da referida década. De certa forma, este fato nos remete à questão da Faculdade de Educação e seu papel na Universidade. É o que nos propomos discutir em seguida, numa perspectiva histórica.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG, que vinha consolidando-se apesar de uma série de dificuldades, por razões já apontadas anteriormente, vê seu projeto esfacelar-se com a Reforma Universitária de 1968, que tem como uma de suas medidas o fim dessas unidades acadêmicas nas IES federais, colocando em contrapartida a criação dos Institutos ou Centros e as Faculdades de Educação.

As análises de Candau (1987) indicam, por um lado, que a criação da Faculdade de Educação não trazia no seu bojo a extinção ou desmembramento da área educacional da Faculdade de Filosofia; por outro lado, discutindo o relatório da Missão da UNESCO<sup>60</sup>, chama a atenção para a necessidade de um projeto claro e bem definido de FE, sobretudo nos aspectos atinentes às condições concretas (equipamentos, estrutura física, professores capacitados) para o seu sucesso. Caso contrário, reproduzir-se-iam os problemas enfrentados pelas Licenciaturas no interior da Faculdade de Filosofia. Em outros termos, como alertava Sucupira (1969), a Faculdade de Educação devia nascer para criar um novo trato das questões educacionais e não com um caráter residual como se fosse sobra das antigas Faculdades de Filosofia.

Nesse sentido, chama atenção no discurso do professor Dr. Ildeu M. Coêlho a omissão que faz das especificidades da área de educação quando se propõe a discutir questões

<sup>59</sup> O professor Dr. Ildeu Moreira Coêlho é professor da Faculdade de Educação. Exerceu a função de Pró-Reitor de Graduação de 1986 a 1989. A respeito do artigo aqui mencionado, consultar: Ildeu M. COELHO. Ensino de graduação e currículo. In: *Universidade e Sociedade*. Brasília, ANDES-SN. 5 (III): 63-72. jul. 1993.

<sup>60</sup> Em 1968 o Governo Brasileiro traz ao país uma equipe estrangeira para promover avaliações e dar assistência técnica na área de educação, sobretudo às faculdades de educação. Consultar a esse respeito: J.A. LAUWERYS. Instalação e desenvolvimento das faculdades de educação no Brasil. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 51 (114): 305-39, abr./jun. 1969.

sobre política de graduação na UFG. Deixando-a de lado, estaria não reconhecendo o papel da FE na Universidade no cumprimento da função social desta em relação ao ensino básico? Apesar de não dispormos atualmente de pesquisas que tenham analisado a história da FE/UFG, nota-se que ela consolidou uma série inegável de frentes na formação de professores e realização de pesquisas educacionais, em circunstâncias em que o quadro político brasileiro dificultava para a Universidade o seu papel de estar à frente de sua época.

Enfatizamos, novamente, que pesquisas nesse campo se fazem necessárias para uma melhor compreensão dos embates e lutas que perpassaram a implantação das Faculdades de Educação da Universidade no país. O argumento de que elas são um reduto corporativo de pedagogos e outros profissionais da educação isolados do convívio com outras áreas do conhecimento, conforme Cunha (1988), não resiste diante do grande volume de produções realizadas pelas FEs e avanços construídos na formação de professores. Problemas existem na área de educação, mais especificamente no processo de formação de professores. Mas eles não se devem exclusivamente à existência das Faculdades de Educação. São problemas que se referem à estrutura política do país, que investe pouco na Universidade e na educação de um modo geral.

Outro aspecto a ser destacado aqui é a razão central que levou à criação das Faculdades de Educação. Referimo-nos ao debate acadêmico sobre o papel das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras como “centro básico de ensino universitário” no interior das Universidades. As suas dificuldades nesse sentido forçaram-nas a concentrarem seus esforços no cumprimento de uma função essencialmente técnica: formar os profissionais da educação<sup>61</sup>. Como ela também não estava realizando a contento essa tarefa, por uma série de razões que foram exaustivamente exploradas por aqueles que defendiam o seu fim, os profissionais que atuavam na área educacional passaram a se organizar, considerando as necessidades de se construir um projeto de formação que viesse fazer avançar a formação de professores e a realização de pesquisas em educação na Universidade Brasileira. Para isso, cria-se a Faculdade de Educação, um projeto que gerou discussões entre os intelectuais da época, como Anísio

---

<sup>61</sup> Consultar Newton SUCUPIRA: a) Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. In: - *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 51(114): 260 -76, abril/junho 1969. b) A Faculdade de Educação: teoria e implantação na Universidade. In: *Seminários de Assuntos Universitários: dez anos de reflexão e debate*. Brasília, MEC/CFE/Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. - Florestan FERNANDES. Formação de profissionais e especialistas nas faculdades de filosofia; In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 37 (85) : 227-233. jan./mai. 1962.

Teixeira, Newton Sucupira, Valnir Chagas, entre outros.

Partindo do exposto, passaremos à abordagem de alguns aspectos relacionados à implantação da Faculdade de Educação da UFG. Ela apresenta traços singulares na sua trajetória, os quais não podem ser desconsiderados quando se objetiva discutir política de formação de professores na Universidade de que esta é parte.

Ao longo de 1972 e 1973, a FE promoveu uma série de estudos e debates, que culminaram com a realização de um seminário com uma significativa participação de professores e alunos do curso de Pedagogia e das diversas Licenciaturas. Colocava-se na época o desafio de pensar a tarefa da Faculdade de Educação no interior da UFG, historicamente situada numa região à margem do eixo econômico do Sudeste e Sul do Brasil. As discussões giravam em torno da questão que pretendia clarear se a FE devia satisfazer-se em apenas oferecer cursos ligados ao processo de formação de professores para o ensino fundamental e médio ou se deveria ser também um espaço acadêmico que desenvolvesse atividades de ensino, pesquisa e extensão na área educacional. Atividades essas que abarcassem tanto a educação formal e informal, tratando o conhecimento do processo educativo na sua globalidade, enquanto prática social.

O regimento da *Faculdade de Educação/UFG* data de abril de 1976, resultando de muitas discussões e análises. Nos seus artigos iniciais, que abarcam a questão referente à “definição da natureza e fins” da Faculdade de Educação, observa-se que: a) A FE, enquanto Unidade Acadêmica nova na UFG, filia-se aos *termos* do Decreto Federal nº 63.817/68; b) A FE caracteriza-se como “*núcleo de atividades de ensino e pesquisa e de polarização dessas mesmas atividades no Estado e no município*” (Regimento da FE/UFG - 1976, Artigo 2º. p. 4); c) A FE é um espaço acadêmico para a convergência de técnicos e profissionais liberais com algum interesse no que diz respeito à educação.

Segundo a professora Mindé Badauy de Menezes,<sup>62</sup> a FE, que se pretendia construir na UFG, apesar do cerceamento político constante do Regime Militar contra a Universidade Brasileira a partir de 1964, era um projeto que se pode definir como pretensioso. Objetivava-se torná-la uma ponte de integração interdisciplinar no interior da Universidade, empreendimento

---

<sup>62</sup> A professora Mindé Badauy Menezes vem tendo singular engajamento pedagógico-administrativo no processo de formação de professores no processo de formação de professores na UFG, desde seu ingresso na FFCLs, na segunda metade dos anos de 1960. Atuou significativamente à frente do movimento docente, principalmente nos anos 80, na ADUFG-ANDES/SN. Foi Secretária Municipal de Educação entre 1993 e 1994 em Goiânia, no governo de Darci Acorsi, Partido dos Trabalhadores.

que havia fracassado nos poucos anos de funcionamento da Faculdade de Filosofia, ao mesmo tempo que teria o papel de levar a IES em discussão a cumprir sua função social numa orgânica relação com o ensino básico, o que havia igualmente sido muito frágil e mesmo inexistente no projeto de formação de professores anterior, se é que ele chegou a existir de fato, particularmente na UFG.

Partindo desse quadro, segundo a professora entrevistada, um contingente significativo do conjunto de professores da FE propôs-se a assumir a construção de uma Unidade Acadêmica realmente compromissada com as questões educacionais em sentido bastante abrangente, numa conjuntura um quanto adversa do ponto de vista histórico-político por que passava o Brasil na década de 1970, auge do regime autoritário. Sobressai no regimento o projeto pretensioso de pesquisa e extensão. Previa-se, por exemplo uma “divisão de extensão”, com cinco setores articulados entre si e com o ensino e a pesquisa: “a) *Setor de Planejamento e Levantamento de Dados*; b) *Setor Técnico de Ensino*; c) *Setor de Documentação e Informática*; d) *Setor de Orientação Psicopedagógica*; e) *Setor de Pedagogia do Trabalho*” (Idem, ibidem. Artigo 30, p. 14). Uma Coordenação de Extensão zelaria pela atuação destes setores enquanto promoções da Universidade como um todo, numa perspectiva interdisciplinar, em que todas as áreas do saber articular-se-iam num projeto global de ensino superior. A FE, então, além de promover o projeto de formação de professores da Universidade, em parceria com a Licenciatura oferecida nos Institutos, teria a tarefa de desenvolver atividades acadêmicas na área de educação numa perspectiva que a abarcasse enquanto prática social não só restrita à escola formal. Sem dúvida, este projeto colocava a educação como um campo de atuação da Universidade na sua totalidade, tendo na Faculdade de Educação um pólo acadêmico reconhecido e de prestígio. Acreditava-se que assim os cursos de formação de professores adquiririam *status* acadêmico no meio universitário, um dos fatores fundamentais (que se sustenta através de um projeto de educação nacional de formação da cidadania em todos os níveis) para o resgate da qualidade do ensino público e da valorização da carreira do magistério.

Não se pode negar, conforme entrevistas feitas, que a Faculdade de Educação foi palco de efervescência intelectual no processo de sua implantação e construção de seu projeto acadêmico, gerando por vezes debates de nível bastante elaborado. Talvez isso até justifique a razão pela qual do seu interior emergem várias lideranças que passam a ocupar cargos da

administração da UFG, como pró-reitores, reitores, presidentes da Associação Docente etc. Coincidência ou não, esses líderes são docentes que de uma ou de outra forma tinham alguma relação com a atual Universidade Católica de Goiás. Até que ponto não eram signatários do projeto católico de Universidade que no processo de implantação da UFG conflitava com o projeto de criação de uma Universidade Federal (pública e laica) no Estado de Goiás? Chamamos a atenção que não estamos afirmando, mas lançando uma questão no mínimo polêmica em forma de interrogação. Não poderíamos proceder de outro modo, visto que o alcance dessa problemática ultrapassa os limites de nossa investigação.

O projeto de FE/UFG não decolou como se desejava. Houve dificuldades de diversas naturezas, das quais podem ser destacadas duas principais. Primeiro, as discussões realizadas para a elaboração do modelo de FE, envolvendo o maior número possível de cursos (Institutos ou Centros), não alcançaram desejavelmente o âmbito geral da Universidade. Ela não estava *compreendendo* ou não via importância nos debates sobre a necessidade de se ter um projeto político abrangente de educação bem construído, do ponto de vista teórico-prático, o que implicava o envolvimento coletivo da instituição, não cabendo apenas a uma de suas unidades realizar uma tarefa desse alcance e natureza. Segundo, a Faculdade de Educação não dispunha das condições básicas para a totalidade o projeto que vinha esboçando com um razoável entusiasmo. Desde logo, a FE investiu no aperfeiçoamento de seu quadro, incentivando seus docentes a realizarem estudos de mestrado e doutorado. Ao mesmo tempo, havia abertura para a vinda de novos professores para integrarem a equipe, sempre que isso era possível em nível administrativo. Talvez essa seja a razão pela qual essa unidade acadêmica vinha exercendo uma certa liderança dentro da estrutura maior da UFG.

Esse quadro na UFG, segundo as entrevistas que realizamos, atribui-se à não superação da intensa disputa de poder no interior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em conseqüência da qual a área de educação gozava de pouco prestígio. Esse tipo de atividade frente às iniciativas da FE, principalmente no interior dos Institutos constituídos dos cursos que faziam parte da antiga Faculdade de Filosofia, demonstrou que, apesar de já passados alguns anos, persistia o descaso, pouco interesse por questões que envolvessem a área de educação.

Os Institutos Básicos, onde passaram a se situar os cursos que deveriam proporcionar a formação de conteúdo específico nas diversas áreas da Licenciatura, de um certo modo, não

acreditavam no eventual sucesso da FE, pois não viam o processo de formação de professores como um campo em que valesse a pena se investir. Cursos, como o de Letras, por exemplo, trataram de implantar programas de pesquisa, como mestrado, fortalecendo com isso o bacharelado, em detrimento de uma atuação mais bem planejada do ponto de vista curricular para a Licenciatura. Entretanto, não avaliavam que a FE poderia estar se articulando internamente, municiando-se de um conjunto teórico-prático bem elaborado para implementar um plano de ações que extrapolasse a sua estrutura interna propriamente dita. Foi o que ocorreu efetivamente. Desde sua fundação até 1982, a FE/UFG se organizou internamente, sempre apelando para parcerias dentro da Universidade, principalmente junto aos Institutos Básicos; com poucos resultados, todavia, pelo desinteresse destes em relação à educação. Eles, na verdade, arrogavam-se a tarefa de realizar *pesquisas* na Universidade.

A partir do final dos anos 70 e, principalmente, primeira metade dos 80, a FE passa a se destacar tanto no cenário interno quanto externo da Universidade. Tanto é que em 1982 o reitor que toma posse é a professora Dr<sup>a</sup> Maria do Rosário Cassimiro, uma das professoras dos quadros da FE. Anteriormente, ela já havia inclusive ocupado outros cargos da administração da UFG. Vários professores da FE vêm ocupando nos últimos vinte anos posições de liderança na Universidade, seja através da produção teórica, cargos de liderança nas lutas docentes, cargos da administração da própria UFG, funções junto a órgãos da administração pública na área da educação.

Em síntese, no caso da UFG, a Faculdade de Educação, mesmo se encontrando num contexto considerado periférico economicamente e com pouca tradição na produção acadêmica, logo demonstrou seus potenciais. O projeto inicial discutido não se viabilizou, visto que havia a barreira do autoritarismo da Ditadura Militar. Mesmo assim, ela manteve seu espírito de busca em favor da consolidação da educação como uma área do saber capaz de pensar os problemas educacionais e construir alternativas para os mesmos. Apesar do descrédito da Universidade em geral, mas principalmente dos Institutos Básicos, a FE ergueu-se com competência, construindo pela primeira vez um projeto de formação de professores na Universidade Federal de Goiás.

Não se pode ignorar que a Faculdade de Educação é produto de um momento da história recente do país, marcada por sérias contradições. Ela emerge da organização de segmentos favoráveis a mudanças no trato das questões educacionais na Universidade. São

intelectuais presentes nas Faculdades de Filosofia. Mas é também fruto de discussões no Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais - IPES<sup>63</sup> que defendia mudanças na educação, principalmente no ensino superior. A Faculdade de Educação é proposta dentro do conjunto de mudanças a serem realizadas na reorganização das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Ela adquire formato num contexto de autoritarismo e de tecnificação do ensino, quando o governo promovia acordos entre o MEC e os EUA (através dos acordos MEC-USAID) e tinha em mãos os *Relatórios Acton e Meira Matos*. Apregoava-se que a educação devia estar voltada para o desenvolvimento econômico.

No caso específico da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, observa-se ao longo principalmente da década de 80 uma série de embates, colocando em questão o seu papel no interior daquela academia. São duas vertentes que se contrapõem basicamente. Dentro da FE foi promovido um significativo debate<sup>64</sup>, avaliando o seu papel. Por outro lado, houve manifestações não muito explícitas no interior da Câmara de Graduação de insatisfação em relação a ela, segundo os depoimentos de algumas lideranças que atualmente constituem o Fórum de Licenciatura ou lutaram para que ele fosse criado.

Quanto a sua avaliação interna, o debate centra-se basicamente em um aspecto bastante polêmico. Ocorre que se abre um precedente marcante no início da década de 80, quando em 1984 eliminam-se do curso de Pedagogia todas as outras habilitações, deixando em funcionamento somente a de Magistério, formando basicamente professores para as séries iniciais do 1º grau. Segundo Libâneo (1994), (desde que ingressou na UFG liderou debates sobre a estrutura organizacional da FE), essa medida terminou com o curso de Pedagogia, deixando em seu lugar apenas uma licenciatura em Pedagogia. Para ele, isso trouxe graves danos à *"formação científica e à formação intelectual"* (Libâneo, 1994. p. 37) dos alunos, porque o currículo ficou pobre. Argumenta, ainda, que no cotidiano do Mestrado em Educação Escolar Brasileira FE/UFG verificam-se dados concretos de tal empobrecimento, à

<sup>63</sup> O IPES congregava representantes do empresariado, das forças armadas e dos liberais de um modo geral. Surgiu em 1961 e adquiriu muita força com a Regime Militar. Defendia a propriedade privada e a democracia, colocando-se como oposição aos avanços das organizações de cunho socialista. A ditadura implantou várias propostas deste órgão.

<sup>64</sup> Na circular 019/93, assinada pela Direção da FE/UFG (infelizmente sem data), há evidências de que a Faculdade de Educação promoveu alguns debates no decorrer dos últimos dez anos para se adequar às necessidades dos novos tempos. São produzidos cinco documentos neste período, que agora servem de subsídios para os estudos objetivando à "reestruturação da FE". Consultar: - Documento nº 1: José Carlos LIBÂNEIO. *Sobre a estrutura e Funcionamento da FE e do CA*. Goiânia, FE/UFG. 1982 - Documento nº2: *Considerações do DEAE sobre a Proposta Preliminar da Estatuinte para Reestruturação Administrativa da UFG*. Goiânia, FE/UFG, 1990. - Documento nº 3: Alfredo A. SAAD. *Redimensionamento da FE: problema da vinculação e destino do CA*. Goiânia, FE/UFG. 1990. - Documento nº4: *Proposta do DEAE para uma Nova Estrutura na Área dos Cursos de Licenciatura*. Goiânia, FE/UFG. 1990. - Documento nº5: *Repensando o Colégio de Aplicação da UFG*. Goiânia, FE/UFG. 1993.

medida que a graduação tem alimentado inexpressivamente a pós-graduação<sup>65</sup>, situação que permanece praticamente a mesma se comparada à época das Faculdades de Filosofia. O autor defende que o fim das habilitações, a não formação de “*especialistas em currículo, em avaliação, em política educacional, planejamento educacional*” (Idem, ibidem. p. 37), tornou a produção acadêmica irrelevante, piorando dia-a-dia a imagem da Faculdade de Educação frente à CAPES e ao CNPq. Além disso, enfraqueceu ou quase anulou a ação da Universidade junto aos órgãos educacionais, à proporção que não se formam mais os especialistas em educação para se engajarem nos programas de ação do sistema educacional. Isso, segundo ele, se deve ao fato da coletividade da FE ter-se fechado em si mesma. Denuncia Libâneo que na FE/UFG:

*“Nós não saímos de casa, não participamos de encontros nacionais. Nossa participação nos grandes eventos nacionais é inexpressiva, com pouquíssimas exceções. Temos mais de quinze cursos de Pedagogia no interior do Estado de Goiás funcionando em condições acadêmicas precaríssimas. Até hoje não ouvi nada, por pouco que fosse, para elevar a qualidade desses cursos. É o povo que está perdendo porque a má formação do professorado da área de Pedagogia e Licenciatura é um sacrifício que é imposto à própria população, porque são os docentes aí formados que vão depois para a escola pública”* (Idem, ibidem. p. 38).

Libâneo critica o *conservadorismo* da esquerda, que tem feito muito nas lutas pelo *projeto político-democrático*, em detrimento de um efetivo investimento na *competência técnico-científica*. Permanece-se pensando que “*o compromisso político, por si só, garante a democracia, a responsabilidade, a eficiência*” (Idem, ibidem. p. 38). Sem uma profunda transformação nesse modo de pensar e olhar o mundo, não haverá mudança no sentido de melhorar a escola pública. É preciso pesquisar e produzir saber, estabelecendo interlocução com a comunidade científica e sua produção. Desta forma é que a Faculdade de Educação desempenhará sua função no interior da Universidade, afirma ele.

Temos nessa discussão do professor Dr. José Carlos Libâneo uma importante avaliação recente da FE/UFG, partindo do interior dela mesma<sup>66</sup>, o que equivale a dizer que é, de algum modo, uma auto-avaliação da referida unidade acadêmica. Os problemas apontados

<sup>65</sup> O Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - MEEB / FE / UFG foi criado em 1985. Vem recebendo anualmente uma média de 100 candidatos para a seleção de 20 mestrandos para compor as novas turmas, provenientes de diversos Estados, como: Goiás, Tocantins, Pará, Mato Grosso, etc., além de uma significativa demanda de professores da própria UFG (não só da área de educação, há casos de médicos, enfermeiros, engenheiros) que buscam qualificar-se.

<sup>66</sup> Durante o ano de 1993 a FE promoveu uma série de debates avaliando questões relativas ao seu papel na UFG. O professor Libâneo fez sua exposição no dia 6 de maio de 1993.

merecem ser considerados com vistas a sua resolução. O que não se percebe no discurso do ilustre professor é uma referência avaliativa do quadro de crise geral da Universidade, apontando para os problemas muito semelhantes também no interior dos Institutos, cujas condições para desenvolver projetos de pesquisa e extensão são precárias, o que tem contribuído para a baixa produtividade acadêmica da UFG. Os reflexos desse quadro, de certa maneira, letárgico sobre a Licenciatura dificultam a construção de mudanças necessárias. No que tange especificamente à FE, ela tem despendido esforços para atender às demandas que lhe competem, mesmo após as reformas no currículo de Pedagogia nos anos 80. É verdade sim que falta uma maior articulação com as Faculdades Isoladas de Goiás. Porém, essas IES oferecem muitos outros cursos além de Pedagogia. Não caberia à Universidade como um todo, através de convênios e projetos, assessorá-las e não somente iniciativas isoladas de uma unidade acadêmica? Sobre a produção científica, cabe dizer que o programa de pós-graduação em nível de mestrado da FE ano-a-ano vem acumulando discussões em várias frentes, consolidando importantes e necessárias linhas de pesquisa, entre outras: Currículo e avaliação, Didática, Psicologia da Educação, Linguagem e conhecimento, Formação de professores. Precisamos, certamente, divulgar mais o que se tem conseguido realizar na FE, apesar das poucas condições, sobretudo materiais, que lhe são oferecidas.

Se há muitos problemas a serem equacionados na FE/UFG, esta é uma questão a ser tomada dentro dos condicionantes da estrutura institucional da Universidade,<sup>67</sup> ali onde isso se fizer necessário a partir de avaliações criteriosas. As dificuldades que não extrapolam a própria unidade devem ser enfrentadas com coragem pela conjunto da coletividade da FE. O que não se pode ignorar é que na UFG a área de educação vem consolidando-se enquanto uma "área de cognição"<sup>68</sup> que tem produzido inquestionáveis avanços nesse campo de conhecimento.

Mesmo que a centralidade de nosso problema de investigação seja o Fórum de Licenciatura, através do qual se vem promovendo discussões com vistas a reformulações nos cursos de formação de professores, insistimos em que a educação tem se constituído como uma área de cognição - o que representa conquistas significativas para o processo de capacitação de profissionais da educação - graças à atuação das Faculdades de Educação,

---

<sup>67</sup> Deve-se promover uma ampla e profunda avaliação institucional da Universidade, considerando as suas relações internas e externas, sobretudo no que diz respeito ao papel do Estado no fomento da produção cultural, científica e tecnológica. Consultar .a) Miriam Limoeiro CARDOSO. Avaliação institucional na Universidade. In: *Cadernos ADUFG: Avaliação Institucional em Debate*. Goiânia, ADUFG/ANDES-SN/ UFG. 1994. p.3-18. b) Sandramara M. CHAVES. et alii. *Projeto: Avaliação Institucional; UFG*. Goiânia UFG. 1994.

<sup>68</sup> Segundo Warde (1994), a constituição de uma "área de cognição" ocorre à medida que na Universidade se formam comunidades científicas, em que os intelectuais não se identificam pelo emprego do mesmo aporte teórico, mas pelos mesmos problemas e interrogações de investigação, situados institucionalmente.

desde a sua criação. Não resta dúvida, dada a conjuntura dos anos 90 da IES em questão, do modo como a PROGRAD principalmente vem tratando as questões de Licenciatura, fazem-se necessários estudos que venham elucidar melhor as contradições da política ou políticas de formação adotadas ou em construção, tomando especificamente o processo de produção de conhecimento em educação e a capacitação de professores.

A condução dessa questão pela PROGRAD tornou-se oficial a partir da instituição do Fórum de Licenciatura em 1992. Antes disso, chama atenção que esta área não é mencionada ou apenas tangencialmente nos textos do referido órgão, à medida que ele convoca a comunidade acadêmica a reformular o projeto de graduação da Universidade. Enquanto o então pró-reitor de graduação omite as questões específicas dos cursos de formação de professores, especialmente ao papel da FE e dos Institutos nesse processo, há um significativo debate no interior da FE, tematizando o seu papel dentro da nova estrutura curricular, numa fase em que as discussões no âmbito geral da Universidade conduziram ao fim do regime de créditos semestral e à adoção do regime seriado anual. O mesmo vem ocorrendo recentemente no interior da FE, quando a PROGRAD, através do atual pró-reitor de graduação, preside o Fórum de Licenciatura, sugerindo medidas que se oficializam por intermédio do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG, afetando diretamente a estrutura e o funcionamento da Faculdade de Educação.

No que se refere à avaliação externa da FE/UFG com algumas manifestações de queixas de parte dos membros da Câmara de Graduação, as críticas eram no sentido de que existiam alguns problemas que não se solucionavam ao longo dos anos. Tratava-se de duas questões básicas: a) a desarticulação dos currículos de Licenciatura entre as disciplinas específicas e as pedagógicas; b) a crescente necessidade de cursos de aperfeiçoamento e capacitação em serviço dos próprios professores dos mais diversos cursos da Universidade.

Estes dois problemas não estão desligados entre si e de fato relacionam-se ao papel da FE, que é de formar professores e realizar pesquisas educacionais. Para promovê-lo, é fundamental que disponha das condições básicas para isso, ou seja, quadro docente e recursos materiais.

Quanto à fragmentação do processo de formação do professor nas diversas áreas, é um problema para o qual Anísio Teixeira e Valnir Chagas alertavam durante os debates que

levaram à criação da FE. Sem um trabalho coletivo entre os Institutos Básicos e a FE, realizando uma verdadeira parceira calcada na interdisciplinaridade, como se vem discutindo na ANFOPE, não serão construídas soluções desejáveis e necessárias. Isso implica uma coordenação efetiva por parte de órgãos como a PROGRAD e a Câmara de Graduação que necessitam repensar-se enquanto entidades com funções acadêmicas básicas para se garantir a unidade do conhecimento entre as mais diversas áreas do saber. Se na UFG havia questionamentos a respeito da fragmentação do processo de formação de professores, sobretudo nos cursos de Matemática e Letras, como é que não se promoveu uma aproximação desses cursos com a FE, objetivando a busca de alternativas viáveis? Se nem a FE nem os cursos tomavam a iniciativa de desenvolverem projetos que ultrapassassem os limites diagnosticados, como a PROGRAD, por exemplo, não toma a dianteira para viabilizar essa necessária aproximação? Ao que tudo indica, faltou vontade política para um projeto dessa natureza ou faltavam algumas condições da conjuntura global da Universidade que dificultavam a realização de tal intento, visto que com a abertura política havia muitos problemas emergentes a serem abordados. Certamente a prioridade não recaiu sobre a área das ciências humanas, principalmente a educacional. Entretanto, vale ressaltar que, conforme discutido anteriormente, a FE promoveu uma série de reformas curriculares a partir de 1984, afetando o projeto de formação de professores da UFG, através não só da priorização exclusiva da habilitação em magistério no curso de Pedagogia, bem como a mudança do eixo epistemológico das disciplinas pedagógicas dos currículos de Licenciatura (Educação Brasileiro, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino etc.)<sup>69</sup>. Já nos anos 70, segundo Dayrell (1983), a FE mostrava-se preocupada com a articulação entre o específico e o pedagógico na Licenciatura. Para isso, criou uma Coordenação de Disciplinas dos Cursos de Licenciatura. Inegavelmente, isso demonstra seu esforço no sentido de construir soluções viáveis para os problemas do projeto de formação de professores na Universidade Federal de Goiás mesmo antes das articulações ocorridas em nível nacional a partir do final da década de 70.

Em relação aos cursos de capacitação dos próprios quadros docentes da Universidade, é uma eterna questão não solucionada. Cremos que isso não se deve somente à FE. É problema que permeia a estrutura organizacional da Universidade como um todo, o que

<sup>69</sup> Consultar: a) UFG. *Os problemas relativos aos cursos de licenciatura* (relatório). Goiânia, UFG/FE. 1980 (mimeo).

b) UFG. *Perfil do licenciado*. Goiânia, UFG/FE 1983 (mimeo).

c) UFG. *A complementação pedagógica na UFG*. Goiânia, UFG/FE, 1986. (mimeo).

d) Ildeu M. COELHO. *A formação do professor na Universidade Brasileira hoje*. Goiânia, UFG/FE, 1983 (mimeo).

tem muito a ver, por exemplo, com uma definição clara de um plano de capacitação de docentes em nível de pós-graduação. A FE/UFG tem seu programa de pós-graduação em educação, que certamente tem servido para a qualificação dos próprios quadros da sua Universidade e IES goianas e da região.

O que cabe lembrar no âmbito dessas discussões, é que a Reforma de 68 gerou distorções no interior das Universidades, o que não poderia ser diferente, considerando a natureza autoritária dessa reforma (Saviani, 1988; Germano, 1994). Sabe-se que a criação das Faculdades de Educação, ao mesmo tempo que consolidou a pesquisa educacional (Warde, 1994), não superou a fragmentação no currículo de Licenciatura. Em Goiás, especificamente, não houve iniciativas, por parte da PROGRAD, que viessem a enfrentar esta questão central dos cursos de formação de professores, considerando que a Universidade como um todo privilegiou as discussões sobre graduação, sob o comando da PROGRAD, sem levar em conta os problemas emergenciais da educação, nos cursos de formação de professores, como mostramos anteriormente. A FE, todavia, fez o que estava ao seu alcance, implementando reformas na Pedagogia e Licenciatura, conforme já discutimos. Essa é, sem dúvida, uma razão explicativa dos motivos que prorrogaram até os anos 90 esse debate necessário sobre Licenciatura. Vale lembrar, todavia, que se conhecem poucos projetos que tenham gerado na década de 80 resultados significativos para essa área. Não se pode, entretanto, pedir à UFG soluções globais em Licenciatura, envolvendo uma problemática que a maioria das Universidades Brasileiras não estavam tratando dentro da perspectiva que na atual conjuntura da educação nacional pode gerar projetos inovadores nesse campo. Nesse contexto de debates, é interessante observarmos algumas publicações sobre formação de professores e o papel da FE na UFG. Há tendências que evidenciam um certo pessimismo, enquanto outras se mostram mais entusiasmadas.

O surgimento dos Institutos Básicos e da Faculdade de Educação nas Universidades Brasileiras, no dizer de Dayrell (1983), está marcado pela Ditadura Militar. Mesmo assim, não se pode negar já no início dos anos 80 que estes setores da estrutura universitária tenham conseguido construir projetos críticos, alcançando objetivos que resultaram na produção de conhecimentos voltados aos interesses da maioria da população, sobretudo no interior das Faculdades de Educação. Mostra a autora a importância de se reconhecer o estatuto da educação no meio acadêmico nacional, o que pressupõe fortalecer a FE como *locus* de produção do saber nessa área. Para isso ser possível, antes de discutir de forma

isolada a função da FE, a Universidade deveria avaliar seu papel e sua postura em relação à educação e investir na sua valorização no seu interior. Da forma como os fatos vinham se desenvolvendo no caso específico da FE/UFG, segundo a professora Dayrell, sobretudo no que tange às reformas curriculares, especialmente do curso de Pedagogia, estaria se desencadeando todo um processo que resultaria na “implosão da Faculdade de Educação”, pois os problemas estavam sendo abordados sem que análises mais aprofundadas sobre as verdadeiras implicações delas para a área de educação dentro da sociedade como um todo e da Universidade estivessem sendo feitas.

De certa forma, estas colocações estavam antevendo o que viria a se desencadear na década seguinte, na medida em que o Fórum de Licenciatura provoca reformas no interior da FE, quando remove as disciplinas Didática e Prática de Ensino para os Institutos Básicos e transforma o Colégio de Aplicação em uma unidade independente da FE. Com tais medidas, estaria se concretizando a “implosão da FE”, conforme alertara a professora Dayrell uma década antes?

Na verdade, o que estava ocorrendo na FE/UFG, nos anos 80 era um movimento que de alguma maneira refletia os debates que vinham sendo promovidos em nível nacional na área de formação de professores e realização de pesquisas educacionais, possibilitando a definição de tendências e correntes (Domingues et alii, 1983), questionando a função reprodutora da escola. A FE/UFG passou a liderar em Goiás um movimento que tinha como objetivo analisar a função do pedagogo (diga-se especialista da educação) na sociedade (Coelho et alii, 1984), o que colocava em cheque a articulação teoria x prática no processo de formação dos profissionais da educação e as habilitações no curso de Pedagogia.

Esse debate acaba levantando polêmicas em relação ao papel da FE na UFG. Emerge a necessidade de se discutir o curso de Pedagogia articulado às Licenciaturas, conforme Coelho et alii (1984) e Fonseca e Menezes (1984). Acreditava-se que o pedagogo era também um licenciado, isto é, um professor. Assim, colocava-se em questão “a expropriação do saber e da competência dos professores pelos chamados técnicos/especialistas” (Coelho et alii, 1984, p.115), pois era preciso superar a divisão do trabalho na escola, através da qual se gerou a antinomia pensar e fazer, colocando de um lado os que pensam, decidem e planejam e de outro os que executam o processo pedagógico. Os autores propuseram o fim das habilitações em pedagogia, em favor de um projeto de formação de professores que priorize o

*"conhecimento totalizante e profundo da escola brasileira"* (idem, *ibidem*, p.115). Acreditava-se que as funções de direção escolar, supervisão, orientação etc. deveriam ser ocupadas por professores que, de tempos em tempos, voltariam as suas atividades docentes regulares. Tratava-se de definir uma outra política de capacitação dos profissionais da educação, que garantisse um enfoque sociológico, histórico, filosófico e político da educação e do currículo, formando a competência técnica científica e política do professor.

Quando observamos hoje as discussões na UFG sobre Licenciatura, tendo como pano de fundo essa história recente desta Universidade, nota-se que de fato as polêmicas atuais não podem ser tomadas isoladamente. Elas articulam-se com aquele movimento da década de 80, ocasião em que o curso de Pedagogia sofreu mudanças e as disciplinas pedagógicas das Licenciaturas passaram por reformulações, buscando atender à nova configuração da conjuntura nacional, a qual vinha afetando as diversas áreas da organização social.

As análises e reflexões feitas anteriormente reportam-nos ao final dos anos 70 e início da década seguinte, período em que se buscou colocar as discussões sobre educação numa perspectiva de democratização da sociedade como um todo e de suas instituições. Tal movimento faz parte até o presente momento das lutas pela reformulação dos cursos de formação de professores no interior da Universidade. Delineou-se uma intenção política importante que levou os mais diversos grupos de intelectuais, de linhas teóricas variadas, a se manifestarem desejosos para a reformulação dos cursos de formação de professores, construindo um projeto voltado para as necessidades daquele momento da conjuntura nacional. Esta articulação parte de um princípio básico de que não é mais possível pensar o processo de formação de professores, isolando o curso de Pedagogia das Licenciaturas. Defende-se o pressuposto de que é fundamental repensar a formação de professores numa perspectiva de totalidade.

Considerando-se a complexidade e importância da questão, ela merece ser mais discutida, envolvendo agências formadoras e empregadoras, bem como as entidades de classes. Tal fenômeno, porém, permite vislumbrar que a riqueza do debate educacional rompeu barreiras rígidas, pelas quais apenas alguns intelectuais eram considerados habilitados a pensar os problemas ligados à educação, como até há pouco tempo. A coletivização deste importante e necessário debate é, antes de tudo, um indicador de que a Universidade está despertando aos poucos para a necessidade de se buscar soluções para o ensino, em todos os níveis. E isso

requer um envolvimento do conjunto da coletividade universitária, visto que a construção de uma escola democrática, cidadã e de qualidade é uma das suas tarefas fundamentais, neste final de século XX.

A crise do ensino público, em grande parte, é resultado de políticas públicas que nos discursos colocam a educação como prioridade nacional, sem, entretanto, destinar-lhe dotação orçamentária para que a mesma cumpra com qualidade suas funções. Diante disso, cabe questionar: até que ponto os reflexos desta forma de tratamento por parte do órgãos governamentais (por exemplo como os baixos salários pagos aos profissionais da educação e as precárias condições de infra-estrutura para o trabalho no magistério) vem gerando desprestígio à profissão de professor, e conseqüentemente aos cursos de capacitação docente? Essa situação caracteriza-se como um círculo vicioso, visto que a baixa produtividade do ensino básico para a desqualificação das demandas que ingressam ano a ano na universidade, sem dominar efetivamente as habilidades de leitura e escrita. Mesmo assim, apesar dos poucos incentivos ao ensino superior nos últimos anos, despende-se nos cursos de formação de professores muitos esforços para sanar as lacunas de grande parte de seus estudantes. De fato, o pouco caso dos órgãos públicos para com a educação é um fenômeno que têm levado a escola a não cumprir a contento a sua função.

Na passagem da década de 80 para os anos 90, vislumbra-se nos movimentos relacionados aos profissionais da educação a necessidade de se passar do *discurso crítico* sobre educação para a *prática transformadora* na educação, principalmente no interior da Universidade<sup>70</sup>. Trata-se, segundo Moreira (1993), da combinação da linguagem crítica com a linguagem da possibilidade. São reformas que há muito têm se evidenciado como necessárias. Objetiva-se, segundo Candau (1987), construir *novos rumos* para a Licenciatura. Experiências dessa natureza, sem dúvida, geram incertezas e angústias nos que assumem a tarefa de promovê-las. Neste campo, é preciso ousadia e compromisso. Deve-se colocar o problema do ensino como um campo de atuação coletiva que requer das instâncias empregadoras (União, Estados e Municípios) a passagem do discurso à prática na questão do ensino como uma prioridade e fator de desenvolvimento social do país.

---

<sup>70</sup> As CBEs (Conferência Brasileira de Educação), a ANPEd, ANFOPE, CNTE (Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação), ANDES-SN (Sindicato Nacional de Docentes de Ensino Superior) são entidades, entre muitas outras, de natureza política e acadêmica que se colocam a tarefa de discutir a educação, com vistas ao equacionamento de sua crise. As Universidades Públicas promoveram a partir de 80 muitos debates a respeito de seu papel nesse processo, considerando principalmente a questão da formação de professores. A USP, no segundo semestre de 1990, realiza uma série de debates que levam à instituição do seu *Fórum de Licenciatura* para analisar e reestruturar a Licenciatura. Sobre essas experiências da USP, consultar: *Fórum de Licenciatura da USP: coletânea de artigos e propostas* Vol. 1, 2 e 3. São Paulo USP 1990/1991/1992 (mimeo).

O cerceamento dos direitos da liberdade de pensamento através de mecanismos repressivos, gerou perseguições e desaparecimentos de lideranças políticas de esquerda e intelectuais que não comungavam do mesmo ideário da ditadura<sup>71</sup>. Muitas organizações populares da sociedade civil foram colocadas na clandestinidade, como: associações, sindicatos, partidos de esquerda etc.

A partir do Governo Geisel, o Regime dá mostras de esgotamento. Os desgastes acentuaram-se, levando o Brasil a experimentar movimentos rurais e urbanos significativos de efervescência política na passagem dos anos 70 para 80, sobretudo. A instabilização da ditadura se deve às crescentes crises internas nas esferas do poder e à fragilização da aliança com a burguesia nacional, o que também contribuiu para o fortalecimento dos movimentos organizados da sociedade civil em oposição à ditadura (Ianni, 1989). Ocorre o que Stepan (1986) define como luta da burguesia (articulada com os trabalhadores) pela devolução do poder concedido aos militares. As classes dominantes e segmentos insatisfeitos do interior do bloco de poder buscam aliados na sociedade civil para pressionar o Regime em prol da abertura política (Germano, 1994). Eclode, dessa forma, o movimento pelas "Diretas Já", entre o final de 1983 e primeiro semestre de 1984, quando se realizaram grandes comícios em pontos estratégicos do contexto nacional<sup>72</sup>.

Segundo Guimarães (1993), o Regime Militar favoreceu a consolidação do capitalismo, reforçando contradições sociais e econômicas que impulsionaram o surgimento de *novos protagonistas sociais* essencialmente coletivos que se organizam por "*melhores condições de acesso aos serviços públicos e à maior participação política*" (Guimarães, 1993, p.50), a partir da segunda metade dos anos 70. Discute que:

*"A modernização conservadora, levada a efeito por mais de duas décadas de autoritarismo excludente ao aprofundar o desenvolvimento capitalista, impulsionado por décadas de altas taxas de crescimento, acabou por refletir-se na composição da sociedade brasileira e na criação de novas forças sociais, indicando assim uma sociedade mais diversificada socialmente, mais complexa em suas reivindicações sociais, econômicas e políticas"* (Idem, ibidem, p.51).

<sup>71</sup> Ver principalmente o livro "Brasil nunca mais", organizado pela Arquidiocese de São Paulo e publicado pela Vozes. (1983).

<sup>72</sup> Consultar, entre outros: - Paulo KRISCHKE (Org.) *Brasil do milagre à abertura*. São Paulo, Cortez, 1982. - Bernardo KUCINSKI. *Abertura história de uma crise*. São Paulo, Brasil Debates, 1982. - Thomas SKIDMORE. *Brasil de Castelo a Tancredo; 1964-1985*. São Paulo, Paz e Terra. 1988. Luiz VIANNA. *Travessia da abertura à Constituinte 86*. Rio de Janeiro, Taurus. 1986.

À proporção que o “milagre econômico brasileiro” gera uma forte corrente de otimismo, os resultados do modelo econômico adotado em 1964 refletem-se tanto na indústria como na agricultura, quando há um incremento da produção de bens duráveis e de consumo, estímulo aos setores de insumos básicos e bens de capital, com base na grande empresa capitalista e na organização e monopólio de mercados.

No campo, o Estado oferece linhas de crédito para a aquisição de extensas propriedades, bem como para a implementação da agricultura extensiva, incrementando ainda, desse modo, o modelo pecuarista já conhecido no país. Foram muitos os incentivos fiscais oferecidos aos programas de modernização agropastoril, reforçando a concentração de terras, com a conseqüente ampliação de latifúndios.

Já na primeira metade da década de 70 tem início, entretanto, a dissolução do pacto hegemônico construído para a tomada do poder em 1964. As insatisfações crescem com a desaceleração econômica, em função da crise internacional do petróleo, aumento da dívida brasileira, o crescimento dos índices de inflação (Ianni, 1989). Esse quadro gera o declínio da ditadura militar, favorecendo a organização de diversos segmentos da sociedade civil em prol da abertura política.

De um modo geral, esse era o quadro político, econômico e social do Brasil no período que vai de 1964 à abertura política, à qual as pressões da sociedade civil se manifestam já no Governo Geisel, intensificando-se com movimentos grevistas como os do ABC paulista que logo alcançaram todo o país. O Estado de Goiás, grosso modo, situa-se nesse contexto com algumas particularidades, pois as mudanças nacionais desse período exerceram impactos específicos no contexto goiano “*na estrutura produtiva ou no espaço de distribuição da força de trabalho, no fluxo migratório, na expansão urbana e na qualidade dos serviços prestados à população*” (Guimarães, 1993, p.52).

A década de 1980 teve na Universidade Federal de Goiás um momento fértil de discussões que colocavam em cheque a política de formação da Reforma Universitária de 1968. Considerando a importância político-acadêmica dessa fase particularmente nesta IES, para a construção de um novo projeto de graduação, cujas conseqüências refletem-se ainda com um certo vigor na busca de uma nova política de Licenciatura na década de 1990, através do Fórum de Licenciatura, é preciso fazer um breve resgate histórico da busca coletiva na

UFG de uma nova filosofia de graduação, no período que antecede à criação do Fórum. Antes, porém, apontar-se-á aspectos da conjuntura nacional e de Goiás na passagem dos anos 70 para 80.

Buscando entender as implicações acadêmicas desse momento a que se referem as discussões acima como esse projeto de formação na UFG vem indicando diretrizes para os trabalhos realizados pelo Fórum de Licenciatura, serão delineados aspectos relacionados à configuração da estrutura social e histórica do país e de Goiás, a partir do final da década de 1970. Todavia, entendemos que não se restringe a esses fatores somente a dinâmica no interior da IES de nossa discussão no que se refere à política de formação de professores por ela adotada ou por ela sendo construída. Mas sem esses parâmetros mínimos, a compreensão adequada dessa política torna-se difícil e unilateral.

Foram dois decênios de ditadura militar, desde 1964, com custos sociais e políticos, através da chamada reordenação conservadora do capital, favorecendo ainda mais a concentração de renda, em detrimento da qualidade de vida dos trabalhadores, conforme Rodrigues (1991). O êxodo rural, que acelerara já com o modelo de substituição de importação e na democracia populista, acentua-se de tal modo levando em 1980 o IBGE a verificar que 67% da população brasileira vive nas cidades, invertendo o quadro estatístico do final dos anos 50. Além disso, só a região Sudeste apresenta em 1985 um contingente demográfico que soma 44% da população do país. Tudo isso, graças ao reordenamento conservador da economia, consolidando a hegemonia do capital monopolista no contexto brasileiro, em consonância com o capitalismo internacional.

O fenômeno da expansão capitalista no Estado de Goiás está diretamente relacionado ao fluxo migratório do campo para a cidade verificado nos anos 60, acentuando-se nas duas décadas subseqüentes, conforme discute Guimarães (1993), utilizando-se de elementos das abordagens de Gonzales e Bastos (1975), Guimarães (1988) e Monteiro (1988). Entre 1960 e 1980 a população rural goiana de 70% passa para uma estimativa de 30%, sendo Goiânia e Anápolis os principais pólos urbanos receptores desse fluxo migratório.

Analisando a problemática, Guimarães (1993) considera o crescimento das cidades articulado às mudanças estruturais da produção econômica de Goiás nos últimos decênios, as quais resultaram na ampliação das propriedades fundiárias e da subordinação das pequenas

propriedades ao grande capital. Tal modelo atende à concentração de terras dentro do projeto capitalista da propriedade privada no campo, isto é, o latifúndio. Esse fenômeno forçou o decréscimo do contingente demográfico rural, expandindo a pecuarização e o desempenho no campo.<sup>73</sup>

*“(...) O Estado de Goiás vem apresentando, nas últimas décadas, um esvaziamento do espaço rural e um intenso crescimento urbano. Este fenômeno de urbanização adquire relevância em uma realidade marcada tradicionalmente pela predominância agrária [grifos nossos], à medida que expressa a presença nas cidades de um significativo número de migrantes em condições de acesso a empregos e bens sociais (grifos nossos), que garantam a reprodução da cidadania social e política” (Idem, ibidem, p.53-54).*

O crescimento das cidades, portanto, é um fenômeno ligado à modernização da atividade rural em Goiás, dentro da lógica do modelo desenvolvimentista do Regime Militar. O homem do campo, expropriado de suas terra, vai às cidades onde engrossa as fileiras de desemprego.

Essas mudanças no setor primário vêm acompanhadas de importantes alterações nos demais setores, secundário e terciário, em termos de absorção da mão de obra, conforme Martins (1989). Em 70, o campo empregava 60,47%, reduzindo para 39,22% em 80. A indústria (entenda-se aqui a construção civil e transformação de produtos agropecuários) ocupa nesse mesmo período 8,4%, passando para 16,58%. Por fim, o setor terciário goiano salta de 30,6% para 44,22% na oferta de empregos no mesmo decênio.

Como aponta Guimarães (1993), a distribuição da mão de obra em Goiás nos anos 80 retrata bem a divisão do processo produtivo entre o meio rural e urbano. Essa forma de desenvolvimento atende aos pressupostos da exploração do capitalismo de monopólios, produzindo “um mercado de força de trabalho”, à medida que passa a existir nas cidades e no campo mão de obra qualificada e barata a serviço da “*divisão social do trabalho nas esferas da circulação, distribuição e consumo*” (idem, ibidem. p.58), o que reforça a concentração de renda através da produção coletiva de riquezas.

Dentro desse contexto, a Universidade Federal de Goiás protagonizou, até certo

<sup>73</sup> Consultar: Telma GUIMARÃES. *Expropriação e segregação: trajetória de vida e representação de um grupo migrante em Goiás*. Belo Horizonte, UFMG, 1984. (Dissertação de Mestrado).

ponto, no cenário brasileiro, uma série de debates ao longo dos anos de 1980, que levaram à adoção de um conjunto importante de reformas internas, as quais se colocavam em choque com o projeto de Universidade da Ditadura Militar, em vigor no país, desde 1968, com a Lei 5.540/68. Desencadeia-se, de algum modo, em Goiás, especificamente na UFG, aquilo que há muito se ansiava em boa parte das Universidades em todo contexto nacional. A partir de 1964, os governos autoritários imprimiram no meio acadêmico uma prática de terrorismo que conduziu à burocratização da Universidade, em que se passou a privilegiar critérios quantitativos em detrimento da produção acadêmica de qualidade, o que acabou favorecendo um conjunto de medidas ao longo dos últimos decênios pelo desmonte das IES públicas e o alargamento da iniciativa privada (Fávero, 1989b e 1991; Cunha, 1988; Miranda, 1989; Velloso, 1989; Gianotti, 1987; Martins, 1989; entre outros.)

As entrevistas com lideranças da UFG, sobretudo da passagem dos anos 70 para 80 até 1994, apontam elementos interessantes sobre o projeto de formação da Universidade. Para todos eles, a Reforma de 68 ampliou, de certa forma, o número de vagas na UFG, possibilitando um maior acesso, sobretudo da classe média, aos cursos oferecidos na Universidade, embora, reconheçam que não tenha ocorrido uma democratização desejável e necessária. Apontaram a forma de ingresso como injusto e necessitando de reformulações. Através do modelo de vestibular, que se justificava pelo ainda reduzido número de vagas e a elevada demanda de candidatos interessados, muitos estudantes acabaram vendo frustrados seus projetos de cursarem o ensino superior numa Universidade Pública e não confessional.

Além dessa questão até hoje não solucionada, carecia-se de toda uma infra-estrutura adequada e necessária para, do ponto de vista material e humano, proporcionar-se a tão propalada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ampliou-se o número de novas vagas, mas *“essa medida não foi, infelizmente, acompanhada de um conjunto necessário de recursos técnicos e humanos, pelos quais se pudesse efetivamente garantir um ensino superior de qualidade, recursos tais como: laboratórios, bibliotecas, professores altamente capacitados”* (Prof. Dr. Joel P. de Ulhôa). Outra faceta grave dessa problemática situava-se no plano político, visto que se instaurara todo um *“espírito de controle sobre a atuação dos intelectuais, o que dificultava a ação crítica, tão necessária na produção acadêmica. Criaram-se programas como o Projeto Rondon e o CRUTAC, com a implantação de Campi Avançados, incentivando e valorizando extremamente os aspectos práticos da atividade*

*acadêmica, em detrimento da erudição, da produção teórica, enfim, da reflexão crítica”*  
(Prof. Dr. Ildeu C. Moreira).

Por razões já analisadas anteriormente, em função das mudanças processadas na estrutura econômica em Goiás, com o crescimento acelerado das cidades, principalmente Goiânia, as demandas para a Universidade cresceram significativamente ao longo dos anos 70, ao mesmo tempo que se fizeram necessárias reformulações no projeto curricular da graduação. Isso levou a que fossem constituídas comissões para discutir o modelo de vestibular e para avaliar a graduação, sobretudo a questão do regime de créditos legado pela Reforma de 68. Disso se depreende que havia na UFG uma certa vontade política em pensar algumas questões problemáticas na Universidade, como o vestibular e o currículo de graduação, que adquire alento na medida em que o contexto social mais amplo se organiza em favor da democratização política do país, fragilizando o Regime Militar e afrouxando a repressão de um modo geral. Todavia, embora se tenha discutido muito, hoje ainda prevalecem questionamentos em relação ao vestibular e ao projeto de graduação que eram prementes há uma década atrás.

*“Embora a Resolução nº184 - CCEP/83 tenha fixado os critérios e princípios para a implantação do regime seriado anual e as necessárias reformas curriculares, não se dispõe ainda hoje, depois de mais de uma década, de instrumentos que possibilitariam uma avaliação mais segura. O que chama atenção agora são os debates e medidas adotadas para a Licenciatura, discussões que se tornaram mais presentes no final dos anos 80, depois das grandes discussões sobre graduação. Ao que tudo indica, a Faculdade de Educação está passando por um momento difícil, pois está perdendo seu prestígio no interior da Universidade”.* (Prof. Dr. Joel P. de Ulhôa).

Uma leitura mais cuidadosa do discurso de algumas lideranças da Universidade, faz realçar que, embora isso não esteja muito explícito, as questões da área educacional deviam ser discutidas no âmbito da Faculdade de Educação sem um maior envolvimento da PROGRAD. Num primeiro relance isso parece favorecer o papel básico da FE na formação de professores e de realização de pesquisas educacionais, cumprindo uma função integradora entre os diversos cursos de Licenciatura. Acontece que os debates da PROGRAD centralizavam as discussões em cima de dificuldades gerais da graduação, do que se pode inferir que os problemas da educação (e aqui não se trata só do curso de Pedagogia) não deviam ou não precisavam ser

contemplados. Tais encaminhamentos têm pelo menos um agravante sério. Não se discute a educação como uma problemática do projeto geral de graduação da Universidade nem são proporcionadas as necessárias condições a quem de direito para realizar essas discussões. Entretanto, anos mais tarde, a PROGRAD instituiu o Fórum com o objetivo de promover atividades em favor da construção de uma outra política de Licenciatura. Os motivos dessa forma de encaminhamento podem estar situados numa estratégia velada, cujos interesses eram desgastar a imagem da Faculdade de Educação frente aos Institutos Básicos, que supostamente se mostravam insatisfeitos com a frágil ou inexistente articulação entre o pedagógico e o específico nas Licenciaturas, sendo a responsável por isso exclusivamente a maneira da FE conduzir seus trabalhos no processo de formação de professores. O que não se explica nessa leitura mais minuciosa, como é que se firma o discurso de que a área de educação é fator fundamental para o revigoramento da Universidade como um todo, principalmente a partir do *Grupo de Trabalho de Reformulação da Licenciatura*, em 1990, sendo que praticamente todos os encaminhamentos acabam resultando em um desmonte da Faculdade de Educação, espaço acadêmico irradiador de projetos na referida área.

Nesse sentido, segundo a Prof. Dra. Maria do Rosário Cassimiro, instalou-se na UFG uma “ânsia reformadora” que tem gerado mais prejuízos que avanços. Refere-se ao desmonte da Pró-reitoria de Extensão, às reformas no currículo de Pedagogia e as medidas adotadas mais recentemente em relação à formação de professores.

*“Tenho acompanhado com preocupação as inovações pedagógicas feitas na Universidade, na área educacional especialmente. Elas são necessárias, mesmo porque a educação é extremamente dinâmica. Num tempo em que as ciências e a tecnologia mudam rapidamente, a escola não pode ficar inalterada, pois ela é atingida por essas mudanças, queiramos ou não. Mas é preciso humildade quando são realizadas reformas. Devem ser em caráter experimental, com avaliações e ajustes periódicos. Falta ainda tomar as propostas inovadoras como fálveis, passíveis de desvios ou erros. Isso tem dificultado os avanços, pois vem contribuindo para recuos” (Professora Dr<sup>a</sup>. Maria do R. Cassimiro).*

A Universidade Federal de Goiás vivenciou um período singular de grandes debates a partir de 1982, movimento que se estende por boa parte dos anos seguintes. Uma representativa vontade do conjunto da coletividade acadêmica manifestava-se a favor de reformas internas do ponto de vista acadêmico-administrativo, afetando diretamente a

estrutura organizacional universitária, onde os currículos dos cursos de graduação eram uma das peças centrais, conforme o ex-pró-reitor de graduação, o professor Dr. Joel P. de Ulhôa. Questionava-se mais de imediato o regime de créditos semestral<sup>74</sup> e o modelo de vestibular<sup>75</sup>. Em função das críticas a esses dois elementos, a Pró-Reitoria de Graduação designou, em 1982, duas Comissões para realizar estudos e sugerir propostas para servirem de base a um amplo debate. Uma delas ficou incumbida de avaliar o modelo de vestibular; a outra, para discutir problemas do projeto de graduação.<sup>76</sup> Interessa-nos mais especificamente esta última.

A Comissão que a PROGRAD instituiu em 1982 para avaliar o *regime de créditos semestral*, sob à presidência do professor José Ternes, encaminhou um relatório intitulado: “A volta ao regime seriado”, apontando dez incongruências do regime de créditos, as quais deveriam receber um tratamento criterioso no sentido de reverter o caos instaurado no ensino de graduação. Conforme o relatório, o regime de créditos trouxe prejuízos consideráveis à vida acadêmica:

- Os currículos perderam a dimensão do *como ensinar e para que ensinar*, o que equívale a dizer que os cursos perderam a dimensão totalizante de seus currículos;
- Decretou-se o fim da turma, tão necessária para o desenvolvimento do espírito acadêmico;
- Instaurou-se a fragmentação do saber, inviabilizando a formação totalizante do conhecimento e da capacidade técnica do profissional;
- Houve uma crescente multiplicação de disciplinas;
- A superficialidade de saberes científicos justapostos ocupa o espaço da unidade e complexidade epistemológica do conhecimento;
- A formação de turmas heterogêneas (calouros e formandos numa mesma turma) dificulta todo o processo de ensino e aprendizagem;

<sup>74</sup> O *regime de créditos* surge na Universidade Brasileira em 1968, cujo modelo é copiado dos EUA. Consultar: a) Raimundo Muniz de ARAGÃO. “Indicação nº 4 - CFE: sistema de crédito e matrícula por disciplina”. In: *Documenta 126*. Brasília, CFE. 1971. pp. 343-351. b) Ildeu M. COELHO. “Saber e regime seriado em cursos de graduação: A experiência da Universidade Federal de Goiás”. In: UFMS/Pró-Reitoria de Ensino. *O regime seriado e o plano de ação da PRENS*. Campo Grande-MS, UFMS. 1987. pp. 11-34.

<sup>75</sup> Nesta época, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura - SESu/MEC desenvolvia uma série de atividades em nível regional e nacional através dos chamados *Seminários de Vestibular e Seminários de Estágio Curricular*. As discussões feitas não inseriam a problemática do *Concurso Vestibular* e da *Extensão* nos problemas da Graduação como um todo. Eram discutidos dissociadamente, de forma desvinculada dos problemas da Graduação. O vestibular, por exemplo, era discutido apenas na perspectiva do seu aspecto técnico, ou seja, garantia de sigilo e a qualidade técnica das provas.

<sup>76</sup> Consultar: Ambrosina A.C. SAAI et al. *O vestibular na UFG*. Goiânia, UFG, 1982. A UFG implementou algumas inovações no seu vestibular dos anos 80 para cá. Ultimamente, o MEC tem sinalizado para a necessidade de transformações no Concurso Vestibular. Não é nosso propósito discutir esta questão no nosso estudo.

- Instaurou-se a prática comum da falta de compromisso do aluno para a finalização das disciplinas em que se matriculou no início de cada semestre letivo;
- Há uma grande insatisfação com a racionalidade administrativa (burocratizante) que é incompatível com a prática pedagógica;
- Aumentaram-se os custos para o aluno e a própria Universidade;
- O aluno tornou-se um “caçador de créditos”, matriculando-se, muitas vezes, em disciplinas que pouco têm a ver com necessidades para a sua formação profissional.

Chama-se atenção no relatório de que é urgente uma profunda reforma nos cursos de graduação, considerando-se os prejuízos que o regime de créditos trouxera para uma efetiva qualidade do ensino superior naquele nível. Porém, a Comissão alerta que

*“no bojo de qualquer proposta deve se encontrar o princípio básico de adequação à realidade. Não se acredita que uma simples reformulação do processo, do método de elaboração curricular, virá trazer profundas transformações às Universidades. Não se tem a ingenuidade de acreditar que a vida acadêmica está separada de uma política educacional mais ampla e do próprio sistema sócio-econômico, geral”*(Ternes et alii, 1982. p. 7).

Em momento algum do relatório encontrou-se referências indicando quais foram as vantagens do regime de créditos semestral. Como diz em entrevista a professora Cassimiro: *“Muitos foram as discussões feitas nos anos 80, sobre o projeto de formação. Criticou-se muito a Reforma Universitária de 68. O regime de créditos tem muitas vantagens, não é, portanto, de todo ruim. Ele permite, por exemplo, ao aluno que trabalha conciliar emprego e faculdade”* (Profª. Dra. Maria do R. Cassimiro). Trouxe somente prejuízos o regime de créditos, devendo todos os cursos substituí-lo pelo regime seriado anual? As Licenciaturas têm enfrentado dificuldades, porque a maioria dos estudantes já trabalham como professores, o que vem gerando problemas em função da pouca flexibilidade de horários dos cursos, levando muitos alunos a trancarem a matrícula<sup>77</sup>

Tomando por base os elementos levantados pelas comissões acima arroladas, a Pró-Reitoria de Graduação organizou um *Simpósio sobre a Graduação na Universidade Federal*

<sup>77</sup> Por ocasião da realização da Jornada de Licenciaturas em 1994, muitos foram os depoimentos de crítica ao regime seriado. Descreveremos a referida Jornada no Capítulo III.

de Goiás, realizado no período de 25 a 27 de abril de 1983. As atividades regulares da UFG foram paralisadas neste período para que alunos, professores e funcionários participassem dos debates. Eram objetivos da PROGRAD, a partir do ano de 1982: "1) *melhorar a qualidade da graduação*; 2) *integrar o ensino, a pesquisa e a extensão*; 3) *contribuir, no que for possível e de competência da Universidade, para a melhoria da qualidade do ensino de 1º e 2º graus*" (Boletim PROGRAD, 83/1, 1983. p. 1).

Segundo a avaliação do então Pró-Reitor de Graduação, prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho, as medidas implantadas a partir da adoção do regime seriado anual não trouxeram benefícios imediatos, visto que a reforma curricular não ocorreu na profundidade e rapidez desejável. Quando os cursos reestruturaram suas grades curriculares, muitas vezes o fizeram por mera exigência burocrática-administrativa sem alterações teórico-práticas substanciais do projeto do curso. A PROGRAD fez o que estava ao seu alcance. Mas "*o fato da Câmara de Graduação ter se tornado nos últimos anos uma entidade com funções essencialmente burocráticas em detrimento da sua tarefa acadêmica, não se avançou muito na reforma dos currículos de graduação*" (Professora Nazira de Fátima Elias)<sup>78</sup>. De fato, após os debates fervorosos envolvendo a coletividade acadêmica em 1983/1 em favor de transformações estruturais no projeto de graduação, houve um arrefecimento no interior da maioria dos Institutos, fazendo com que as coisas não tomassem os rumos almejados no programa da PROGRAD.

Nos cursos de Licenciatura procederam-se a algumas mudanças, mas a cisão entre o ensino e a pesquisa não sofreu alterações, se comparado ao projeto desenvolvido até então. As pesquisas educacionais que a Universidade desenvolveu partiam de iniciativas da Faculdade de Educação. Os Institutos Básicos, com raras exceções, estavam preocupados com as questões do ensino de básico. Assim, pouco se avançou no sentido de ampliar o engajamento da Universidade (no que era possível e de sua competência) para a melhoria da educação básica.

O que se destaca no bojo dessas discussões é a PROGRAD ter também sob sua incumbência a coordenação das atividades de extensão, haja vista que a Pró-Reitoria de Extensão fora extinta no início dos anos 80. Não discordamos das críticas contra o modelo de extensão, que muitas vezes se prestava mais à desmobilização da Universidade do que ao

<sup>78</sup> A professora Nazira de Fátima Elias exerceu o cargo de Pró-reitoria de Graduação entre 1989 e 1993, período em que o Fórum de Licenciatura foi criado e implementou algumas mudanças no projeto de formação de professores.

chamado programa de integração da Universidade com a comunidade.<sup>79</sup> Causa certa estranheza que as tarefas da PROGRAD tenham abarcado um campo muito amplo e ao mesmo tempo tão diversificado: administrar as questões pertinentes à vida da graduação; coordenar profundas reformas curriculares; garantir condições acadêmico-administrativas para a atividade extensionista etc. Ora, a concentração de poder na PROGRAD tornou-a bastante versátil e onipotente dentro da estrutura global da Universidade. Todavia, isso garantiu as reformas necessárias? Teria a comunidade acadêmica resistido aos comandos da PROGRAD? O que se sabe é que a extensão passou a inexistir, pois não recebia apoio técnico necessário para o seu desenvolvimento. Para a Universidade contribuir com a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio, isso representou de algum modo retrocesso, pois passou a ser dificultada a execução de projetos de extensão, por exemplo, voltados para a formação em serviço dos profissionais da educação, principalmente por falta de condições oferecidas pela academia.

A integração do ensino, da pesquisa e da extensão será uma importante e necessária meta a ser alcançada no processo de reformulação da política de graduação na UFG, ou seja, a adoção do *regime seriado anual* em substituição ao *regime de créditos semestral*. Este era um dos princípios que norteou as discussões no “Simpósio de Graduação”. Compreendia-se que estas três dimensões da Graduação eram indissociáveis, devendo ser tratadas em igual nível de importância para a formação global dos profissionais. A tríade ensino - pesquisa - extensão devia constituir - se na essência da vida acadêmica. Precisava-se, antes de tudo, combater a prática de atrofia ou hipertrofia de uma dessas três dimensões na atuação da academia, conforme enfatizam as discussões do professor Dr. Ildeu Moreira Coêlho.

Esta questão é posta nos seguintes termos na *Resolução de número 184 - CCEP*, de 19 de agosto de 1983, que fixa princípios e critérios para a reformulação dos currículos, com vistas ao regime seriado anual:

*“1 - O ensino e a pesquisa por serem indissociáveis, devem ser assumidos na UFG com igual nível de importância, integrados entre si e às necessidades do desenvolvimento social.*

*2 - Deverá constar na proposta curricular o modo como o ensino e a pesquisa se interligarão, para garantir progresso da ciência e a*

<sup>79</sup> No período anterior às reformas curriculares na graduação na década de 80, a UFG desenvolvia nos programas de extensão em Picos, no Estado do Piauí, numa primeira fase. O outro período caracteriza-se na concentração de esforços na criação de frentes extensionistas no interior do Estado de Goiás, através da implantação de *Campi Avançados* em diversos municípios, como: Porto Nacional (hoje um dos municípios do Estado do Tocantins), Firminópolis, Jataí, Catalão. Os incentivos a esses programas foram drasticamente reduzidos a partir de 1982.

*transformação social*” (Resolução nº 184 - CCEP/UFMG de 19/8/83, Artigo 1º, Inciso I, item 1 e 2).

Chama atenção que nos debates do “Simpósio de Graduação” discute-se a necessária integração ensino - pesquisa - extensão, no entanto, a *Resolução nº 184-CCEP/83*, não incorpora a extensão. Se de um lado questionou-se a hipertrofia da extensão (estágio curricular) até então e se argumenta de que é preciso colocá-la em igual nível de importância com o ensino e a pesquisa, de outro, secundariza-se aquela ao ponto de deixá-la fora das formulações dos *princípios* e *critérios* da referida Resolução. Infere-se com isso, que se buscou criar um impacto acadêmico que colocasse o ensino e a pesquisa como metas prioritárias do projeto de Graduação, dimensões que ficaram relegadas a segundo plano até então, em prejuízo da qualidade acadêmica das diversas áreas do saber. Na prática, a extensão entrou numa fase de declínio a partir destes debates. Tanto isso é verdade que na administração seguinte da reitoria extingue-se a *Pró-Reitoria de Extensão*, quando é transformada em uma sessão da PROGRAD, como permanece até o presente momento.

Uma outra crítica apontada para o regime de créditos, além da problemática da extensão, conforme o relatório “A volta ao regime seriado”, é a inexistência da definição clara e precisa do *perfil do profissional* que se pretende formar. Esta lacuna nos currículos favorecia a fragmentação do saber e fragilidade teórico-prática no processo de capacitação dos profissionais, conforme Coêlho (1987a e 1987b). Para superar este problema, a *Resolução nº 184-CCEP/83* define que:

“1) Cada curso de graduação definirá o *perfil do profissional* que pretende formar (grifos nossos).

2) O referido perfil deverá surgir de ampla discussão sobre o papel que o profissional há de exercer na sociedade. Esta discussão se processará entre docentes, discentes e segmentos da sociedade e será aprovado através de votação paritária entre professores e alunos e a proposta curricular definirá o assunto de forma clara e fundamentada” (Resolução nº 184-CCEP/UFMG de 19.08.83, Artigo 1º, Inciso II, itens 1 e 2).

Para Coêlho (1987a, 1987b e 1993), função fundamental da Universidade é produzir, numa postura de vanguarda, ciência e tecnologia, bem como formar cidadãos. Ela deve ser espaço de fomento à criatividade, o que a caracteriza enquanto projeto coletivo em construção permanente. Para o autor e ex-Pró-Reitor de Graduação da UFG, a Universidade é o *locus* da

*“teoria, da reflexão e da crítica de toda a produção social e de invenção de alternativas para o enfrentamento dos problemas que a existência coletiva e individual nos apresenta”* (Coelho, 1993. p. 65).

Um aspecto que se sobressaiu nas entrevistas refere-se à unanimidade discursiva de que na passagem dos anos 70 para a década seguinte a Universidade Federal de Goiás experimentou uma fase de intensas discussões internas. Tratava-se de uma vontade coletiva do meio acadêmico de democratizá-lo e torná-lo mais crítico e engajado na resolução de problemas da sociedade, como a questão da saúde, da educação, da produção de alimentos etc., envolvendo um maior número possível das áreas de atuação da Universidade.

Segundo os depoimentos, a abertura política em construção na sociedade brasileira pós-64 afetou diretamente o cotidiano de professores, alunos e funcionários da UFG. Na verdade, era um momento de grandes contestações e de denúncias contra o Regime Militar e seu modelo desenvolvimentista. Os movimentos articulavam tanto entidades do meio urbano como o rural. Em Goiás, bem como em todo contexto nacional, categorias profissionais organizaram-se em defesa de seus direitos básicos. O surgimento do Centro de Professores de Goiás e da Associação de Docentes da UFG (ligada à Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) é exemplo disso. Foram criados partidos novos, como o PT e tirados da clandestinidade outros, como o PCB.

Essa nova configuração social e política impunha reflexões imediatas, como repensar o projeto de graduação implantado com a Reforma de 68. Na medida em que foram implementadas algumas reformas, por exemplo a passagem do regime de créditos para o regime seriado, foi necessário proceder-se a avaliações do processo de inovação, promovendo ajustes e adequações de pressupostos, analisando a prática e prováveis desvios de trajetória, etc. Com este espírito é que a *Câmara de Graduação*, sob a coordenação da PROGRAD precisa ser um espaço acadêmico – e mesmo político no interior da Universidade, quando deveriam ser discutidas e avaliadas as propostas levantadas na base dos diversos cursos – em que são travadas discussões que levam a PROGRAD em 1989, a encaminhar ao *Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG* análises para alguns ajustes nos princípios e critérios fixados pela *Resolução nº 184 - CCEP/83*. Assim, o CCEP emite a *Resolução de nº 294*, de 21 de agosto de 1989, alterando a anterior no que se refere aos princípios e critérios a serem adotados para a reformulação curricular da Graduação. Substancialmente, mudam-se os

termos do inciso II e respectivos itens 1 e 2 do Artigo 1º da *Resolução 184 - CCEP/83*. Isso se deve em função de alguns embates teóricos no interior da *Câmara de Graduação*, para cujos membros a expressão “definição do perfil profissional” estava carregada de um sentido tecnicista e psicologista, (Coêlho: 1987a), tão apregoado pelo Tecnicismo Educacional em vigor durante as décadas anteriores, a que se devia opor política e academicamente naquele presente momento, tendo em vista as necessidades da dinâmica da realidade social da época.

Durante o ano de 1988 até agosto de 1989, a *Câmara de Graduação* discutiu a concepção que acompanha a categoria “perfil profissional”, tendo em contrapartida a categoria “projeto de curso”. Na época, através da *Resolução nº 184-CCEP/83*, era comum falar em formar “bons profissionais”, para o que era preciso a definição do “perfil do profissional” que cada curso propunha-se a formar. O que foi sendo percebido aos poucos é que esta categoria estava impregnada do viés tecnicista. Não é função da Universidade formar tão somente profissionais tecnicamente competentes para os setores da produção industrial, fabril e de serviços. Repensar a graduação exigia um projeto que fosse além desses limites, ou seja, antes de tudo, deve formar-se o indivíduo para o exercício da cidadania, de cujos objetivos a capacitação técnico-profissional é um dos componentes. Em síntese, conceber e implementar uma nova concepção de graduação implicava um pensamento que envolvesse a transformação dos currículos e da Universidade como um todo.

Tendo estas análises como carro-chefe é que a *Resolução de nº 294 - CCEP*, de 21 de agosto de 1989, dá uma outra concepção do princípio e critério para a reformulação curricular dos cursos de graduação do inciso II e respectivos itens da *Resolução de nº 184-CCEP/83*, ficando a redação nova com o acréscimo de outros dois itens, como segue abaixo:

*“II - Da definição do projeto de formação.*

*1 - O projeto de curso será definido após discussões com os setores diretamente envolvidos (grifos nossos).*

*2 - O currículo deverá dar ênfase ao elenco de matérias que constituem o núcleo epistemológico do curso, explicitando a importância de cada uma delas para a formação do aluno.*

*3 - O ensino e a aprendizagem deverão estar voltados para o que é epistemologicamente nuclear nas matérias que compõem a proposta curricular, buscando uma articulação entre teoria e prática.*

*4 - A proposta curricular deverá conter ementas precisas e justificadas sobre as quais se assentará o conteúdo programático*

*das disciplinas*" (Resolução 294 - CCEP/UFG de 21.08.89, Artigo 1º, inciso II, itens 1-4).

Como se pode verificar, além da adoção da categoria "projeto de curso" que é a diferença básica da nova Resolução em relação à anterior, fala-se agora em "núcleo epistemológico" e "articulação entre teoria e prática", além da ênfase de que as grades curriculares deveriam apresentar as ementas de cada disciplina. Acreditava-se, no interior da *Câmara de Graduação*, que com isso alguns desvios poderiam ser corrigidos do ponto de vista da concepção filosófica no processo global de formação dos profissionais.

No inciso III do Artigo 1º da *Resolução de nº 184 - CCEP/83*, define-se a questão "da ênfase no núcleo epistemológico". Estabelece-se que cada curso faz parte de um campo específico do saber, com características próprias. Partindo deste pressuposto básico, os currículos devem definir o eixo epistemológico do curso para que o conjunto de disciplinas venha a atender a este princípio. Por sua vez, estas devem estruturar-se em função do "projeto do curso" ou "perfil do profissional" que se tem como meta formar.

Quanto ao IV inciso da mesma Resolução, trata "do ensino e a aprendizagem do fundamento das matérias", dando-se prioridade ao que é estruturalmente fundamental em cada disciplina. Sem a definição clara e precisa de ementas devidamente justificadas de cada disciplina ou matéria, fica mais difícil a execução do projeto do curso.

Entre outros elementos sobre os quais dispõem as *Resoluções de nº 184-CCEP/83 e 294-CCEP/89*, que não interessam especificamente aos objetivos deste estudo, constata-se que a primeira apresenta quatro incisos fixando critérios e princípios para a reformulação dos currículos da graduação. A segunda, engloba os termos dos incisos III e IV da primeira nos itens do inciso II. Porém, substancialmente, conforme a PROGRAD, altera-se a denominação "perfil profissional" para "projeto de curso", o que evitaria a persistência do viés tecnicista, cuja origem remontava à fase anterior que ora se contestava de forma veemente. A não observância deste fator representava um risco, o de deixar o projeto de reformulação dos cursos de graduação como um todo com imprecisões inaceitáveis da perspectiva teórica, podendo gerar desvios no processo de implantação do regime seriado anual.

Inquestionavelmente, a adoção do regime seriado anual tem implicações no projeto global de graduação da Universidade, afetando com maior ou menor profundidade cada curso,

dependendo dos debates internos realizados e as reformas introduzidas nos currículos. Em termos gerais, segundo os professores Dr. Joel P. Ulhôa e Dr. Ildeu M. Coêlho, criou-se um espírito coletivo que teve conseqüências variadas no interior dos diversos Institutos Básicos. Era meta da PROGRAD superar limitações no projeto de graduação, tais como: a falta de espírito de turma entre os estudantes, o que dificultava a realização de trabalhos coletivos (com o regime de créditos o estudante raramente ficava na Universidade participando de eventos, estudando, realizando pesquisas); a fragmentação dos currículos, à medida que cada disciplina era oferecida basicamente desarticulada do projeto de curso (se é que se podia dizer que ele estivesse claro), ao mesmo tempo que não havia uma aproximação interdisciplinar dentro e fora do curso; a extrema especialização do saber, aumentando a distância entre a teoria e a prática.

O que resta saber é se as reformas nas grades curriculares foram além da mera alteração do nome de disciplinas, da sua disposição no currículo. Quais são os efeitos da adoção do regime seriado sobre o projeto de graduação em vigor? Não se sabe exatamente, por inexistirem ainda investigações. No que respeita aos cursos das Ciências Humanas, dez anos depois dos debates na primeira metade da década de 80, construíram-se inovações. Alguns cursos oferecem a habilitação em bacharelado e em Licenciatura. Embora se tenha despendido esforços no interior da Faculdade de Educação no sentido de abarcar os múltiplos aspectos inerentes ao currículo de Licenciatura, buscando superar a dicotomização entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, não se avançou muito, segundo significativa parcela dos membros do Fórum de Licenciatura, em direção a um projeto que garantisse a formação do professor capaz de dar respostas às demandas do ensino fundamental e médio.

De fato, muitas foram as iniciativas da FE, objetivando sanar problemas relacionados à Licenciatura, envolvendo as disciplinas de Fundamentos da Educação, Didática e Metodologias. O Departamento de Fundamentos e Prática de Ensino coordenou debates que levaram à implementação no currículo de Licenciatura a disciplina Educação Brasileira<sup>80</sup>, cujos pressupostos estão calcados na indissociabilidade entre o saber pensar e saber fazer em educação. Trata-se de uma disciplina que garanta na formação do licenciando as competências básicas de investigação na área educacional, não fragmentando os aspectos sócio-histórico-filosóficos da prática social, bem como a capacitação política do professor, considerando o

---

<sup>80</sup> Conforme: Andréia F. da SILVA. *A disciplina Educação Brasileira nos cursos de Licenciatura da UFG*. Goiânia, FE/ Curso de Especialização em Educação. 1995 (monografia).

papel da escola no processo da formação da cidadania. Depois de um seminário realizado pela FE/UFG e o Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (EDU/UCG) em 1978, concluiu-se que na formação do educador deveria se garantir pelo menos três pressupostos básicos: "a) *necessidade de se privilegiar a abordagem sociológica da educação e do currículo*; b) *perspectiva histórica dos estudos em educação*; c) *introdução de estudos que levem à análise da estrutura social brasileira*" (Domingues et alii, 1983. p.70). Deveria se possibilitar uma formação política do professor; que tivesse competência de pensar técnica e cientificamente os problemas da educação, numa perspectiva totalizante, superando o caráter reprodutor da escola. Outra disciplina que sofreu reformulações dentro da perspectiva acima sinalizada é a Didática e Prática de Ensino. Era objetivo dessa medida, superar a cisão entre os conhecimentos da Didática e a Metodologia de Ensino. No modelo anterior, a organização curricular favorecia o estudo dos conhecimentos da Didática dissociado da prática de ensino, reforçando uma concepção de estágio na Licenciatura centrada nos aspectos técnicos da prática pedagógica, conforme nos informaram intelectuais da UFG que tomaram parte dessas discussões.

Sem dúvida, as implicações do regime seriado sobre o projeto de Graduação e, especificamente, sobre a Licenciatura é um estudo que se faz necessário. Apontaria, entre outras coisas, os elementos básicos dos currículos na área de educação e as condições oferecidas pela Universidade para serem levados a termo, principalmente na articulação do ensino superior e os outros níveis de escolarização.

Com os debates travados sobre a implantação do regime seriado anual e as reformas curriculares subseqüentes, a PROGRAD designa uma *Comissão Organizadora do II Seminário de Licenciatura*, em agosto de 1989, constituída de quatro membros. O seminário foi realizado de 22 a 24 de novembro de 1989<sup>81</sup>, tendo "*como objetivo apontar diretrizes para o estabelecimento de uma política para as licenciaturas da UFG, assim como fornecer subsídios para avaliação e reformulação (Resolução nº 294-CCEP/89) dos cursos da área*" (in Caderno nº 1º Fórum de Licenciatura, 1993. p. 9). Ocorreu que durante o processo de implantação do seriado, como dissemos acima, constatou-se a necessidade de um debate abrangente sobre as questões específicas da formação de professores, colocando em cheque a Licenciatura.

---

<sup>81</sup> O I Seminário de Licenciatura da UFG, realizado em junho de 1980, teve um caráter que extrapolou a própria Universidade, envolvendo a comunidade em geral para discutir o tema: "O caos do Sistema Educacional - a quem cabe a responsabilidade". O II Seminário de Licenciatura da UFG diferencia-se basicamente do I Seminário pelo caráter interno que apresentou.

Buscando resgatar essas discussões, em seguida fazemos uma abordagem, em linhas gerais, dos dois seminários de Licenciatura realizados no decorrer dos anos 80 e dos trabalhos do *Grupo de Trabalho de Reformulação da Licenciatura*, este último nomeado em 1990 pela PROGRAD.

O *I Seminário sobre Licenciatura na UFG*, em julho de 1980<sup>82</sup>, discutiu que a problemática vivida pela Universidade relacionava-se, de modo geral, à reforma de 1968, implantada pela Lei nº 5.540/68. Além disso, a crise do ensino básico era fruto da reforma feita pela LDB nº 5692/71. Os participantes do Seminário concluem que na UFG a Licenciatura tornou-se uma área pouco interessante, baixando a procura por ela, elevando ao mesmo tempo seus índices de evasão. Sendo assim, conforme a PROGRAD (1993b) a Universidade precisava tratar a formação de professores em duas perspectivas: discutir os cursos de Licenciatura do ponto de vista acadêmico, buscando melhorar sua qualidade, por um lado; por outro, era preciso abordar a problemática do ponto de vista político, ou seja, formar bons professores e lhes garantir um mercado de trabalho atraente, através de uma série de medidas que levassem as *instâncias empregadoras* a mudarem as suas formas de tratar os profissionais da área da educação.

Quando se levanta que é preciso dar um tratamento acadêmico aos problemas da Licenciatura sem uma referência e análise dos trabalhos desenvolvidos pela Faculdade de Educação, presume-se que não há um reconhecimento de seu papel no processo de formação de professores. O que significa “melhorar a qualidade da Licenciatura”? Acreditamos que essa questão, do ponto de vista do projeto de formação de professores, merece uma abordagem que passa também por considerações que buscam estabelecer o reconhecimento e/ou prestígio da área de educação no interior da Universidade. Quais são as condições de funcionamento dos cursos que se ocupam com esta problemática? Cabe questionar também por que o tema Licenciatura ou formação de professores, embora já tenha sido em 1980 objeto de um seminário, torna-se secundário para a PROGRAD, desaparecendo praticamente das pautas de debates em âmbito geral da UFG durante o auge das discussões sobre graduação ao longo de boa parte da década de 80?

O *II Seminário de Licenciatura* é realizado quase dez anos após o primeiro, em

---

<sup>82</sup> Conforme já dissemos no capítulo um, em nível nacional, o “I Seminário sobre Educação Brasileira” ocorreu em novembro de 1978, em Campinas e a “I Conferência Brasileira de Educação” em abril de 1980 em São Paulo. Neste último evento criou-se o Comitê Nacional Pró-formação do Educador, com sede em Goiânia.

novembro de 1989. Se no primeiro seminário a discussão girou em torno de termos mais gerais, inserindo o debate no contexto amplo da educação no País, o segundo terá um caráter interno, pautando-se nas experiências da implantação do *regime seriado*, com vistas à construção de um novo projeto de formação de professores para a UFG. Estava em jogo a vontade de ir além do caráter catártico de levantar problemas, sem uma efetiva ação para equacioná-los. Ou seja, pretendia-se não mais falar *sobre* a Licenciatura, mas promover reflexões e discussões dos problemas *da* Licenciatura na UFG. O II Seminário visava levantar elementos para que em 1990 se chegasse à implantação de uma nova política de formação de professores<sup>83</sup>.

O relatório do *II Seminário de Licenciatura da UFG* levantou dez medidas a serem adotadas para se promover a construção de um novo projeto de formação de professores que articulasse todos os cursos de Licenciatura. Por conterem elementos que possibilitam uma leitura dos problemas fundamentais da coletividade da UFG no que se refere à capacitação de professores no final da década de 1980, vale a pena transcrevê-los integralmente a seguir:

*“1) A necessidade de se articular mecanismos que propiciem o resgate do compromisso docente e discente com a Universidade (sic). O descompromisso para com a Universidade, principalmente por parte do corpo docente, foi considerado como um problema fundamental nos diversos cursos da UFG;*

*2) A necessidade do estabelecimento de normas para a avaliação docente que sejam comuns a todas as unidades de ensino;*

*3) A necessidade da reformulação das normas que regem a avaliação discente, consideradas excessivamente paternalistas, contribuindo para o baixo nível dos cursos (dependência, 2ª chamada, média para aprovação, etc.);*

*4) A necessidade de avaliação dos cursos como condição prévia para a reformulação de seus Currículos;*

*5) A necessidade de se montar um projeto que permita a avaliação permanente dos cursos para que futuras transformações curriculares ou de outra natureza atendam à dinâmica específica de cada curso;*

*6) A necessidade de se instituir uma prática de trabalho integrado, tanto no interior dos cursos (entre as disciplinas), quanto na interligação teoria e prática (estágios, laboratórios, pesquisa, etc.), quanto às atividades administrativas e acadêmicas;*

---

<sup>83</sup> Cf. Relatório “II Seminário de Licenciatura”. Goiânia, UFG. Novembro de 1989. Muitos elementos registrados por este relatório não determinaram as discussões até hoje. A idéia de construir uma “nova política de formação de professores” data deste período.

7) *A necessidade de se pensar uma política para os cursos noturnos, o que atenderia às necessidades dos alunos que trabalham (parcela considerável dos alunos da UFG), atendendo à natureza pública da instituição que deve responder às necessidades da sociedade que a mantém (sic!). Os cursos noturnos, quando existem, têm sido relegados a segundo plano, funcionando de forma precária, sem uma infra-estrutura adequada;*

8) *A necessidade de se rediscutir o papel da Faculdade de Educação na Universidade:*

- *sua articulação com as outras unidades;*
- *seu papel no Estágio Supervisionado;*
- *seu papel na formação do educador;*

9) *A necessidade de se reestruturar o Estágio Supervisionado que, da forma como vem funcionando, não tem cumprido o importante papel que deveria desempenhar na formação do educador;*

10) *A necessidade de se rediscutir o papel do Colégio de Aplicação na Universidade, delineando-se bem as suas funções e dinâmicas para atendê-las" (in Caderno nº 1, 1993. p.p. 10 e 11).*

Este grupo foi instituído pela Pró-reitoria de Graduação. Para a constituição de seus membros, a PROGRAD realizou discussões no interior da Câmara de Graduação, ao final das quais foi recomendado que os membros desta última, representando os diversos cursos de Licenciatura, fossem nomeadas pela primeira para a realização de trabalhos para a reformulação dos cursos de formação de professores. Ao entrevistarmos alguns dos membros do GT, levantamos aspectos interessantes, que passamos a abordar em seguida.

Mesmo que tenham ocorrido alguns debates decorrentes do II Seminário de Licenciatura no interior dos Institutos, boa parte dos departamentos acabaram não promovendo análises coletivas no sentido de indicar o professor mais capacitado para uma efetiva representação do curso no GT (entenda-se por "mais capacitado": com pesquisas em educação, especificamente formação de professores; com artigos publicados nessa área; com militância acadêmica, enfim, visando ao fortalecimento do projeto de Licenciatura da Universidade). A maioria dos representantes tinha algum envolvimento nas reformulações dos currículos com a adoção do regime seriado anual a partir de 1984, o que, de algum modo, credenciava-os para os trabalhos no GT, uma vez que conheciam os principais problemas do curso, de cujo colegiado era membro.

A Faculdade de Educação fez parte do GT através de um representante do

Departamento de Fundamentos e Prática de Ensino - DFPE. Logo nos primeiros encontros, surgiram algumas divergências em que polarizavam as posições da FE e do curso de Matemática, o que se acentuou ao longo dos trabalhos, chegando ao ponto do grupo decidir que esses dois membros deveriam se ausentar das reuniões para que fosse possível a continuidade do desenvolvimento das atividades. Posteriormente, foram novamente convocados para as discussões e elaboração final do relatório. Os embates deram-se basicamente em função das críticas dos Institutos Básicos à FE, à medida que esta era acusada de dificultar a articulação entre os conteúdos pedagógicos e os específicos, tanto em nível administrativo como acadêmico. Os cursos de Licenciatura mostravam-se insatisfeitos por não poderem participar como gostariam nas discussões e tomadas de decisões que resultavam na extinção ou criação de novas disciplinas pedagógicas, o que acabava gerando distorções nos currículos, uma vez que acreditavam não ser possível dissociar a formação específica da pedagógica. Em contrapartida, a FE argumentava que a área de educação constitui-se como um campo próprio de investigação, com uma produção significativa de conhecimentos no que diz respeito ao processo de formação de professores. As reformulações realizadas nas disciplinas de Fundamentos da Educação e Prática de Ensino nos anos 80 exemplificam os trabalhos promovidos nessa perspectiva.

Em seu relatório final, o *Grupo de Trabalho de Reformulação da Licenciatura* afirma que a estrutura curricular em vigor vem contribuindo para a fragmentação do projeto de formação de professores. Prevalece, portanto, o discurso dos Institutos, à medida que se reconhece a necessidade de uma nova política de Licenciatura, através da qual se estabeleça um conjunto de ações que promova a construção coletiva de um projeto de professores para a Universidade como um todo. Sem citá-los, o GT diz ter baseado seus estudos em "*artigos especializados e documentos elaborados por membros do próprio grupo*" (in: Caderno nº 1, 1993, p.11).

Nos "Princípios básicos para uma política de Licenciatura", afirma-se que para se estabelecer um novo projeto para os cursos de Licenciatura é preciso, antes de tudo, definir como seu objeto "o profissional da educação, o educador". Este profissional deve evidenciar competência técnica e política, que é compreendida enquanto:

*"1) Completo domínio das estruturas básicas do conteúdo, do instrumento teórico-metodológico para a produção e aquisição do saber de sua área específica, bem como a visão da ação do*

*educador.*

2) *Conhecimento das estruturas cognitivas e psicológicas para a efetivação da aprendizagem.*

3) *Capacidade de análise das funções político-econômico-sociais que a educação e a escola podem desempenhar na sociedade em que se inserem.*

4) *Compromisso com a transformação da escola pública (seja o ensino fundamental, médio ou superior) para que ela possa ser um instrumento na formação do cidadão, a serviço da libertação da maioria da população, contribuindo, assim, para o avanço da construção de uma sociedade mais justa e mais democrática.*

5) *Consistência teórico-empírica que lhe possibilite lidar, competentemente, com os múltiplos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais e/ou conjunturais, que permeiam a ação cotidiana do educador” (Idem, ibidem. p. 12)<sup>84</sup>*

Sem perder de vista as especificidades de cada curso de Licenciatura, propor uma política de formação de professores requer a definição de uma série de medidas administrativas e acadêmicas, que se complementam entre si. No total, são dez as medidas apontadas como fundamentais pelo relatório, sendo que cada uma vem seguida de uma justificativa. Abaixo, apresentamos uma síntese delas:

1) *Coordenador de Licenciatura* - cada curso deve ter um coordenador, que pode ser o Presidente do Colegiado ou o Chefe do Departamento. Esta coordenação deverá exercer a tarefa que garanta no curso a implementação dos princípios estabelecidos pela política global da instituição para os cursos de formação de professores. O coordenador ficará subordinado ao Fórum de Licenciatura. Esta função não implica a criação de um novo cargo.

2) *Cada curso deve formar o educador* - mesmo que o curso ofereça as habilitações em Bacharelado e Licenciatura, é necessário haver um tronco comum, observando que o educador precisa ser formado desde o seu ingresso no curso. Todos os professores do curso devem zelar para que o aluno opte conscientemente por uma ou outra habilitação.

3) *As disciplinas pedagógicas* - As disciplinas de formação pedagógica devem voltar-se às especificidades de cada área do conhecimento, mesmo que sejam comuns aos diversos cursos. Isso se justifica pelo fato de que a aprendizagem diferencia-se conforme a

<sup>84</sup> A Resolução nº 336 - CCEP, de 25/03/92, em seu Art. 1º assimila estes cinco itens propostos pela GT de Reformulação de Licenciatura, considerando-os como *princípios* para uma nova política de Licenciatura para a UFG.

especificidade do conhecimento<sup>85</sup>.

4) *As disciplinas específicas* - Precisam-se adotar procedimentos que não dicotomizem conteúdo e forma em cada núcleo epistemológico. Isso justifica que as disciplinas pedagógicas passem a contribuir de fato para a formação do professor quando são abordadas de tal maneira que as questões específicas de cada Licenciatura norteiam todas as atividades propostas.

5) *Disciplina interligadora* - Cada curso deve possibilitar o manuseio, desenvolvimento e aplicação de materiais didáticos para o ensino de 1º e 2º graus. Trata-se de uma oficina que objetiva criar condições para integrar a Universidade com as escolas dos demais níveis de ensino.

6) *Núcleo aglutinador da Licenciatura* - Este núcleo caracteriza-se como espaço específico que promoveria a problematização da educação através de eventos, seminários, debates e outros.

7) *Trabalho de final de curso* - Cada licenciando deve produzir um trabalho em que discute uma experiência junto ao ensino de 1º e 2º graus. Esta atividade possibilitaria a dinamização do estágio.

8) *Colégio Aplicação* - O C.A. deve ser redefinido, ficando subordinado à Pró-Reitoria de Graduação. Deve participar ativamente no processo de construção de uma nova política de Licenciatura, como um centro de pesquisa de ensino elementar.

9) *Convênios com órgãos públicos de ensino* - Caracteriza-se pela abertura de novos campos de estágio, além do Colégio de Aplicação.

10) *Criação do Fórum de Licenciatura* - Constituir-se-á dos seguintes membros o Fórum de Licenciatura: o Pró-Reitor de Graduação, que será seu presidente, os Coordenadores de Licenciatura, Diretor do Colégio de Aplicação e Chefe (representante) do Departamento de Fundamentos e Práticas de Ensino. O grupo sugere que o Fórum de Licenciatura deve ter garantida, através de uma resolução do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa, a competência para<sup>86</sup>:

---

<sup>85</sup> A aprendizagem em matemática é diferente da aprendizagem de língua ou história, o que não se pode ignorar mais nos cursos de formação de professores, argumenta o GT no seu relatório.

<sup>86</sup> Estes objetivos serão observados pela Resolução 336 - CCEP, de 25.03.92, com algumas adaptações, como se verá mais adiante.

*“- decidir políticas de formação de professores;*

- propor medidas regimentais que assegurem o pleno desenvolvimento dos cursos de licenciatura;*
- ser instância, anterior ao CCEP, de decisão sobre alterações curriculares propostas pelas coordenações de licenciaturas, bem como sobre projetos emergenciais e/ou especiais para a formação de professores;*
- propor convênios com entidades públicas ou privadas que sirvam de campos de estágio para os licenciandos;*
- promover ações que propiciem uma efetiva integração entre os vários setores da UFG responsáveis pelas licenciaturas;*
- promover encontros, debates, conferências, seminários, etc., para discutir, difundir ou propor questões ligadas à formação do professor e aos aspectos gerais da Educação;*
- desenvolver ações, campanhas ou estudos em defesa da escola pública e do exercício do magistério;*
- instituir programas que visem à ampliação do intercâmbio entre a Universidade (agente formador) e os sistemas educacionais (espaço do exercício profissional);*
- incentivar programas de editoração de livros-textos e produção de materiais instrucionais para o ensino;*
- propiciar o retorno do professor formado e em exercício para a Universidade, através de programas de especialização, aperfeiçoamento, reciclagem e atualização”. (Idem, ibidem. pp. 16 e 17).*

Nas “recomendações finais”, o mesmo relatório explicita que é necessário minimizar “alguns aspectos negativos” presentes no valor acadêmico dos cursos de Licenciatura. Recomenda-se que: a) Devem-se adotar ações que levem a maioria dos alunos a superar as deficiências que trazem ao ingressar na Universidade. Sugere-se “oficinas de trabalho” em que se deverá oferecer orientações especializadas em: *“expressão oral e escrita; compreensão de textos; línguas estrangeiras modernas; elaboração de trabalho; projetos; monografias; relatórios, etc.; organização de trabalho intelectual”*. (Idem, ibidem. p. 18); b) Deve-se possibilitar o acesso de alunos e professores à *“tecnologia de ensino”*, que tem conseguido avanços surpreendentes, através da organização, por Unidade, de *“laboratórios de técnica de ensino”*; c) Deve-se fazer uma campanha, tirando dos cursos de Licenciatura a imagem negativa que os desprestigia, por não *“habilitarem para uma profissão rendosa”* - fazer isso evitando porém, uma *“ilusão falseadora”* destes cursos; d) Deve-se resgatar as *“atividades complementares”*, que enriquecem a formação dos alunos de Licenciatura.

O relatório do GT, apresenta algumas questões que nosso entender evidenciam mais uma disputa de poder dos Institutos em relação à FE do que propriamente a vontade de promover avanços no projeto de Licenciatura. Isso permeia todo o documento salientando-se em especial nas medidas de nº 3, 5, 6 e 8.

A polêmica em relação à articulação dos fundamentos da educação com as especificidades epistemológicas de cada curso de Licenciatura não se justifica, por duas razões básicas: independente da área de conhecimento do professor da escola básica, ele é antes de tudo um profissional da educação (ANFOPE, 1983, 1989, 1990 e 1992; Freitas, 1992a; Brzezinski, 1992); a prática pedagógica não é uma ação abstrata, desvinculada da historicidade, por isso mesmo ela se constitui do pensar-fazer sobre a realidade concreta do educando. Quanto à criação de “disciplinas interligadoras”, vale destacar que não é uma disciplina (ou algumas delas) que irá garantir um bom projeto de formação do professor. Entendemos que todas as disciplinas (e respectivos professores) devem garantir a capacitação do professor. Há na medida de nº5 um forte ranço tecnicista, à medida que através do “manuseio, desenvolvimento e aplicação de materiais didáticos para o ensino” se estaria garantindo a unidade curricular da Licenciatura. Freitas (1992a) questiona a maneira *etapista* da organização curricular dos cursos de formação de professores. Primeiro proporcionam-se abordagens teóricas e depois, como complemento, oferece-se a prática. Os aspectos teóricos e práticos do conhecimento são indissociáveis.<sup>87</sup>

Quando sugere a criação de um “núcleo aglutinador da Licenciatura” e a “redefinição do Colégio de Aplicação”, o GT explicita seu não reconhecimento dos trabalhos desenvolvidos pela FE, visto que é no seu interior que são oferecidas as disciplinas pedagógicas de todas as Licenciaturas através do DFPE e o desenvolvimento de pesquisas e atividades de experimentação pedagógica no Colégio de Aplicação e nas escolas de ensino fundamental e médio de um modo geral. A FE não só problematizou a educação ao longo do tempo, como também produziu novos conhecimentos na área. Conforme Freitas (1992), existe disputa de terreno entre os Institutos e a FE em relação à Licenciatura, com acusações mútuas. *“Esta disputa não vai ser resolvida tentando encontrar qual dos dois pólos (Institutos ou Faculdades/ conteúdos ou métodos) está com a razão, ou é mais importante ou eficiente”* (Freitas, 1992a, p.15).

---

<sup>87</sup> Esta problemática tem a ver com a separação entre a formação e o trabalho. Consultar: Manacorda (1990 e 1991) e Enguita (1989).

Em síntese, a Faculdade de Educação que ocupou espaços importantes dentre da Universidade passa a ser alvo de críticas, tendo em vista o poder que adquirira, segundo depoimento de alguns dos seus professores. Nessa investida, os Institutos criam mecanismos de luta, buscando enfraquecê-la no processo de formação dos profissionais de educação. A constituição do *Grupo de Trabalho de Reformulação da Licenciatura* aparece como um instrumento nesse campo de batalha. Os Institutos vêm adquirindo terreno. Uma conquista foi a criação do Fórum de Licenciatura e algumas medidas já adotadas nos últimos anos, como o remanejamento da disciplina Didática e Prática de Ensino da FE para os Institutos e a redefinição do lugar e papel do Colégio de Aplicação.

Ao longo do presente capítulo, trilhamos, mesmo que de forma bastante limitada, o processo de formação de professores na Universidade Federal de Goiás desde a sua criação em 1960, passando pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e pela Reforma de 1968, que desmonta esta última e cria os Institutos Básicos e a Faculdade de Educação. Muitos foram os embates e conflitos. Construíram-se avanços, à proporção que a educação consolidou-se como um campo de produção de conhecimento, apesar de não se ter oferecido todas as condições necessárias para ela desenvolver seus projetos. Mostramos, basicamente, que: a) Ao ser criada, a UFG não tinha um projeto de formação de professores. A área de educação não teve um papel marcante no processo de implantação desta Universidade em 1960; b) O projeto de formação de professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/UFG, fundada em 1962, foi copiado com algumas adaptações da sua similar na Universidade Católica de Goiás; c) Finalmente, a construção de um projeto de formação de professores e realização de pesquisas educacionais na UFG viabiliza-se através da Faculdade de Educação, que ao longo de sua existência passou por dois momentos distintos. Primeiro, desde a sua instalação até 1982, ela concentra esforços em nível interno, buscando definir o seu papel no processo de formação de professores e produção de conhecimentos em educação. Segundo, a partir de 1982 até 1992, estabelece parcerias com órgãos educacionais, organiza programas de pós-graduação, promove discussões sobre um projeto de formação de professores etc. Ao marcar um papel de liderança na Universidade, passa a sofrer uma sistemática disputa de poder com os Institutos Básicos, que não se projetaram na mesma proporção que a FE nas suas intenções de realizar pesquisas, formando bacharéis, por isso, passam a se interessar pelo papel de formar professores. Não em parceria com a FE, mas desqualificando-a na sua tarefa fundamental, à medida que alegam não ter conseguido esta última cumprir sua função dentro da Universidade,

devendo eles assumi-la agora.

O processo de formação dos profissionais da educação, para se avançar no sentido de se garantir a indissociabilidade entre o específico e o pedagógico, pressupõe a superação de rivalidades entre Institutos e a FE. É uma problemática que deve ser tratada no plano acadêmico, proporcionando a elaboração de um projeto coletivo de formação de professores, extrapolando a bipolarização instaurada com os conflitos atuais nesta área (Freitas, 1992a). E, segundo Cury (1989), identificar a contradição pressupõe vontade de criação do novo, superando o existente não desejável. Com certeza, muito há para ser feito no sentido de se valorizar a educação na Universidade e na sociedade como um todo, revigorando dessa forma os cursos de Licenciatura. Isso pressupõe uma maior integração de esforços na Universidade, juntamente com as entidades de classe e as agências empregadoras dos profissionais da educação (Moreira, 1993). O Fórum de Licenciatura / UFG é criado com esse objetivo básico. O seu discurso e ações de 1992 a 1994 é o que propomos registrar no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO III**

### **FÓRUM DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: UMA NOVA POLÍTICA DE LICENCIATURA EM CONSTRUÇÃO / 1992-1994**

Considerando os objetivos básicos de nossa investigação, conforme discutimos no capítulo I, impôs-se como imperativo o registro mais minucioso possível dos principais elementos constitutivos do discurso e das ações de nosso objeto de estudo, ou seja, do Fórum de Licenciatura/UFG, observando o período de sua existência que delimitamos para nossas análises. Desse modo, este capítulo propõe-se fazer uma descrição detalhada do órgão que foi criado na Universidade Federal de Goiás no primeiro semestre de 1992 para promover a construção de uma nova política de Licenciatura.

Os dados coletados durante o processo de investigação empírica, quando fizemos uso de entrevistas, leituras de documentos (atas, resoluções, cadernos, etc.), observação participativa de reuniões, seminários, jornadas etc., estarão apresentadas neste relatório ora de forma escrita, ora de forma literal. Partindo dos recursos empregados no levantamento de dados, as transcrições literais de partes de documentos (atas, resoluções, outros textos), de falas dos participantes de reuniões, seminários, jornadas etc., bem como dos sujeitos/atores entrevistados serão utilizadas sempre que isso se fizer necessário para se ilustrar a descrição de um determinado aspecto referente ao objeto de estudo ou quando por si só um discurso contiver a força expressiva que eventualmente poderia ser enfraquecida se fosse parafraseada pela redação descritiva. Muitas vezes, a fala dos sujeitos/atores observados e/ou entrevistados exprime de modo singular uma certa concepção que sintetiza o discurso coletivo ou hegemônico de um grupo com poder de decisão, afetando a coletividade.

Vale ressaltar ainda que nossa opção por oferecer nessa parte do estudo uma quantidade exaustiva de informações sobre o Fórum de Licenciatura/UFG no que diz respeito a sua atuação dentro da Universidade de que é parte, deve-se ao fato de nossa pesquisa ser pioneira. Isso significa dizer que a grande quantidade de informações descritivas deve ser vista pelo menos em duas perspectivas. Primeiro, proporcionam uma visão mais global do objeto de estudo e daqueles aspectos selecionados para analisá-lo; segundo, estes mesmos dados eventualmente poderão servir como fonte para futuras investigações.

Como o propósito central deste capítulo é mostrar a ação e o discurso do Fórum, não faremos análises aqui. De mão deste retrato do objeto, então sim procederemos à análise. Esta é uma tarefa reservada para o capítulo subsequente de nossa pesquisa.

A leitura e releitura minuciosa dos registros feitos inicialmente mostrou-nos um conjunto difuso de informações que precisavam ser organizadas de modo que fosse possível ter uma visão geral do Fórum de Licenciatura, sem perder de vista aqueles aspectos que freqüentemente escapam de nossa percepção numa primeira aproximação. Assim, foi necessário retornar às fontes constantemente para a busca de novas informações ou para completar ou checar aquelas já registradas. Nesse processo, de certa forma bastante árduo, o relatório assumiu vários formatos. Numa primeira versão, acreditávamos que a descrição deveria ser linear, observando os momentos básicos da atuação do Fórum, a começar pelas discussões que geraram a retirada da disciplina Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Educação para os Institutos Básicos e finalizar com a realização da “Jornada de Licenciatura/UFG - 1994”. Vencida esta fase de trabalhos na sistematização geral dos dados - o que fez com que identificássemos os quatro blocos temáticos básicos: a) Fórum de Licenciatura/UFG - Produção Acadêmica; b) Fórum de Licenciatura/UFG - Tomada de Decisões Administrativas; c) Fórum de Licenciatura/UFG - Atividades de Extensão; d) Fórum de Licenciatura/UFG - Atividades de sensibilização -, passamos a nos ocupar com a tarefa de organizar internamente cada bloco temático identificado, o que demandou uma releitura cuidadosa dos dados coletados e novas consultas às fontes que lhe deram origem, visando a uma ordem textual interna, evitando minimizar dados aparentemente não muito relevantes ou maximizar outros que numa primeira aproximação parecem conter informações centrais e imprescindíveis. Foi necessária atenção também no que diz respeito ao registro adequado de discursos ou posições dominantes e divergentes, cuidando, desse modo, para que detalhes

discursivos importantes não ficassem subsumidos no texto.

A criação do Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás em 1992/1, por intermédio de um instrumento legal traduzido na Resolução nº 336 - CCEP, de 25 de março de 1992, foi antecedida por uma série de discussões acadêmico-administrativas, conforme discutimos no capítulo antecedente. Desencadeia-se um processo, como vimos, que levou à adoção de um novo projeto de graduação, isto é, a substituição do *regime de créditos semestral* pelo *regime seriado anual*. Assim, partindo de nossas análises no capítulo II, pode-se afirmar preliminarmente que a instituição do Fórum de Licenciatura, nesse contexto acadêmico, caracteriza-se como uma estratégia da política de graduação gestada durante a última década.

Sendo assim, consideramos a nomeação em 1990, pela PROGRAD/UFG, do *Grupo de Trabalho de Reformulação da Licenciatura*, que se reuniu sistematicamente entre dezembro daquele ano a maio do ano seguinte, um procedimento que se situou entre o Fórum propriamente dito (enquanto espaço institucional) e os debates que o antecederam, os quais assumiram um caráter abrangente, porque envolviam todos os cursos de capacitação de recursos humanos para a educação da Universidade Federal de Goiás. Com este GT<sup>88</sup>, iniciou-se um conjunto de ações que resultaram na medida do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa de instituir o Fórum de Licenciatura com a duração prevista de 5 anos, para serem realizados os trabalhos necessários com vistas a uma nova política de formação de professores.

Na conclusão de suas atividades, o referido GT encaminha o “Relatório Final do Grupo de Trabalho de Reformulação da Licenciatura”, contendo uma série de sugestões e princípios para a construção de uma nova política de Licenciatura. Assim é criado o Fórum de Licenciatura através da Resolução nº 336 - CCEP, de 25 de março de 1992. O Artigo 3º da mencionada Resolução incorpora basicamente todas as competências sugeridas pelo relatório do referido GT para a criação e funcionamento de um Fórum de Licenciatura. Como o CCEP omite algumas delas, acrescentando outras, optamos por transcrevê-las na íntegra da resolução, para que se possa proceder a uma leitura comparativa das competências sugeridas no relatório do GT com as da resolução pela qual o CCEP institui oficialmente o Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás. Vejamos pois como estão apresentadas as

---

<sup>88</sup> Consultar o capítulo II do presente estudo, onde discutimos a nomeação deste Grupo de Trabalho, a sua organização, a dinâmica de sua atuação e alguns resultados alcançados.

referidas competências na resolução de que estamos tratando:

- a) propor políticas de formação de professores;*
- b) propor medidas regimentais que assegurem o pleno desenvolvimento dos cursos de licenciatura;*
- c) ser instância, anterior ao CCEP, de decisão sobre alterações curriculares propostas pelas coordenações das licenciaturas, bem como sobre projetos emergenciais e/ou especiais para a formação de professores;*
- d) acompanhar a implantação das reformulações curriculares dos cursos de licenciatura e avaliar seu desenvolvimento;*
- e) propor convênios com entidades públicas ou privadas que sirvam de campos de estágios para os licenciados;*
- f) promover ações que propiciem uma efetiva integração entre os vários setores da UFG, responsáveis pelas licenciaturas;*
- g) promover encontros, debates, conferências, seminários, etc., para discutir, difundir ou propor questões ligadas à formação do professor e aos aspectos gerais da educação;*
- h) desenvolver ações, campanhas ou estudos em defesa da escola pública e do exercício do magistério;*
- i) instituir programas que visem a ampliação do intercâmbio entre a Universidade (agente formador) e os sistemas educacionais (espaço do exercício profissional);*
- j) incentivar programas de editoração de livros, textos e produção de materiais instrucionais para o ensino;*
- l) propiciar o retorno do professor formado e em exercício para a universidade através de programas de especialização, aperfeiçoamento, reciclagem e atualização;*
- m) propor formas de avaliação da atuação profissional dos professores pela instituição e em exercício;*
- n) redefinir o papel do Colégio de Aplicação (in Caderno nº 1, 1993. pp. 22 e 23).*

As alterações e acréscimos que a Resolução nº 336 - CCEP de 25 de março de 1992 realiza sobre as sugestões do GT de Licenciatura são as seguintes: 1) altera-se o verbo *decidir* da primeira competência, colocando em seu lugar o verbo *propor*; 2) acrescentam-se à lista de competências sugeridas pelo GT as das letras *d*, *m* e *n*.

O Fórum de Licenciatura/UFG passa a se reunir com regularidade a partir de sua criação, conforme pudemos verificar no livro de atas, no que diz respeito ao seu primeiro ano de existência. Em 1993 e 1994 essa tendência mantém-se, o que constatamos *in loco*, uma vez que passamos a participar de suas atividades, enquanto observadores (com direito a voz), objetivando realizar a presente investigação.

Em síntese, a atuação de março de 1992 a dezembro de 1994, período que delimitamos para o nosso estudo, foi basicamente a seguinte:

1) Em 1992 - Discussões que levaram à remoção da disciplina Didática e Prática de Ensino dos currículos de Licenciatura e respectivos professores do Departamento de Fundamentos e Prática de Ensino da Faculdade de Educação para as Unidades Acadêmicas em que funcionam os cursos de Licenciatura das diversas áreas do saber. Aqui registramos a articulação dos professores da mencionada disciplina num espaço que ficou denominado de “Núcleo de Didática e Prática de Ensino”. Tais informações referem-se à atuação do Fórum e de um grupo específico de professores afetados por ela, durante o ano de 1992.

2) Em 1993 - No ano seguinte, o Fórum de Licenciatura concentrou-se basicamente em duas questões fundamentais: a) III Seminário de Licenciatura e b) redefinição do Colégio de Aplicação. O seminário foi realizado nos dias 09 e 10 de novembro. Vale, entretanto, lembrar que este evento foi antecedido por uma “reunião ampliada” do Fórum no dia 09 de setembro de 1993, a qual foi promovida com o intuito de levantar as diretrizes básicas para a atividade seguinte. Tanto uma quanto outra foram promoções acadêmicas de caráter interno, sem participação das entidades de classe dos profissionais da educação e das agências empregadoras. A questão concernente ao Colégio de Aplicação ocupou grande parte dos trabalhos no Fórum, sendo também pauta muito discutida na “reunião ampliada” e no III Seminário.

3) Em 1994 - A atuação do Fórum de Licenciatura em 1994 pode ser resumida em quatro blocos básicos: a) PROLICEN/1994 - Programa de Licenciatura, que está ligado à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Desporto - SESu/MEC. Foram articulados três projetos, os quais estavam subdivididos em quinze subprojetos, distribuídos entre as Licenciaturas, a Faculdade de Educação e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação - CEPAE; b) “reunião ampliada” do Fórum de Licenciatura, realizada no dia 05 de

julho de 1994, envolvendo os membros do Fórum, professores da disciplina Didática e Prática de Ensino dos currículos dos cursos de Licenciatura e os professores do CEPAE; c) reunião para a rearticulação do Núcleo de Didática e Prática de Ensino, convocada pela Pró-Reitora de Graduação e Presidente do Fórum de Licenciatura com os professores da disciplina Didática e Prática de Ensino dos currículos dos cursos de Licenciatura, realizada no dia 11 de novembro de 1994; d) “Jornada de Licenciatura”, promovida na segunda quinzena de novembro nas diversas Unidades Acadêmicas em que funcionam as Licenciaturas, envolvendo professores, alunos, funcionários e membros do Fórum. Neste período também, foram discutidos dois artigos, ficando para isso reservadas partes de algumas das reuniões. Referimo-nos aos textos: a) “Ensino de Graduação e Currículo”, da autoria de Ildeu Moreira Coêlho e b) “Contribuições para uma Política de Graduação”, cujo autor é José Ternes.

Como já afirmamos anteriormente, o universo empírico de nossa investigação não se esgota ou restringe especificamente ao Fórum de Licenciatura. Além de consultar as fontes já mencionadas, os dados coletados desafiavam-nos para novas buscas, seja consultando documentos ou entrevistando novos atores, que num primeiro momento pareciam até não ter relação direta com os trabalhos promovidos no Fórum. Isso ocorreu, por exemplo, com frequência, quando elaboramos o capítulo II, à medida que tivemos necessidade de entrevistar intelectuais que atualmente estão aposentados ou não engajados diretamente na administração da UFG. O mesmo pode ser afirmado no que tange às consultas que realizamos em textos publicados pela FE/UFG na primeira metade da década de 80, como os de Domingues et alii (1983), Dayrell (1983), Coêlho et alii (1984) e Fonseca e Menezes (1984)<sup>89</sup>, que naquele momento realizaram estudos e interlocuções fundamentais nos debates sobre a reformulação do curso de Pedagogia na UFG e dos currículos de Licenciatura de um modo geral.

Feitas essas considerações, preliminares, ocupar-nos-emos em seguida em apresentar descritivamente os dados sobre o Fórum de Licenciatura, dos quais nos apropriamos durante as buscas empíricas de nossa pesquisa. Quando se fez necessário, referimo-nos a outras fontes de dados que de alguma forma complementavam as informações registradas sobre o Fórum. Enfatizamos que a organização do texto neste capítulo limita-se à técnica do registro do discurso e ações do Fórum. Os debates e polêmicas sobre formação de professores que

<sup>89</sup> Ver: a) Eliane G. DAYRELL. Implodir a Faculdade de Educação? In: *Inter - Ação ... Op. cit.*, p. 59-67.

b) José L. DOMINGUES et al. Licenciatura em Pedagogia: uma possibilidade. In: *Inter-Ação ... Op. cit.* p. 69-79.

c) Ildeu M. COELHO. et alii. Algumas questões sobre o curso de Pedagogia. In: *Inter-Ação ... Op. cit.* p. 111-117.

d) Maria T. L. da FONSECA e Mindé B. de MENEZES. Estudo sobre reformulação de curso - Licenciaturas. In: *Inter-Ação ... Op. cit.* p.119-127.

antecederam à criação do Fórum na IES que estamos discutindo, conforme já vimos, foram abordados no capítulo precedente.

Para apresentação dos dados sobre o Fórum, não trabalharemos com “categorias”<sup>90</sup>, mas com “temas”, a partir dos quais sistematizaremos um amplo conjunto de materiais e informações, os quais possam auxiliar para uma leitura crítica posteriormente da ação e discurso do Fórum de Licenciatura, não perdendo de vista os objetivos da nossa investigação.

### **3.1 Fórum de Licenciatura/UFG - Produção Acadêmica<sup>91</sup>**

Assim que foi criado o Fórum de Licenciatura/UFG, a maioria dos professores do Departamento de Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Educação questionavam-se a respeito dos pressupostos teóricos que estariam fundamentando os debates no seu interior. Este fato, despertou-nos a curiosidade, considerando que esta questão parecia tão óbvia, em se tratando de um órgão acadêmico, em cujo seio esta seria uma postura indispensável.

Quando iniciamos nossa investigação, passamos a observar que a preocupação dos professores do DFPE/FE fazia sentido. Tomamos como necessário verificar em que referenciais teóricos o Fórum estava fundamentando suas discussões. Tratando-se da construção de uma nova política de Licenciatura, era de se esperar que o Fórum tivesse também bastante presente não só a história dos cursos de formação de professores na Universidade Brasileira e especificamente na UFG, bem como um razoável domínio da produção acadêmica mais recente sobre o assunto. Era de se esperar ainda que as especificidades de cada área do saber, em relação ao seu projeto de capacitação de professores, fossem consideradas e analisadas detidamente.

Partindo desse ponto de vista, encontramos o quadro que passaremos a descrever em seguida.

Ao longo dos três anos de sua atuação, o Fórum de Licenciatura/UFG discutiu poucos textos a respeito da temática Licenciatura e/ou Universidade e formação de professores. Não se constatou igualmente a realização de pesquisas a respeito, nem a busca

<sup>90</sup> Em estudo recente, Freitas (1995) aborda a questão do uso de categorias em pesquisas educacionais, baseando-se no pensamento de Marx. Afirma que elas “são imagens ideais que se formam no decorrer do desenvolvimento da consciência da realidade objetiva e que refletem os aspectos e os laços das coisas materiais”. (Freitas, 1995, p.79).

<sup>91</sup> Entendemos aqui por “produção acadêmica” a elaboração de textos teóricos em que são analisados aspectos da prática. Trata-se da construção teórica a partir da ação e reflexão, considerando-se a relação dialética teoria-prática.

sistemática de interlocução com outras IES que vêm colocando-se a problemática da Licenciatura enquanto uma questão importante a ser equacionada<sup>92</sup>. Além disso, os debates da ANPEd, ANFOPE, ENDIPE, entre outros, não compareceram às pautas das reuniões. Sabe-se que Grupos de Trabalhos da ANPEd, como os de Currículo, Formação de Professores, Políticas de Ensino Superior, Didática, etc. realizam pesquisas nesse campo educacional, cujas contribuições são fundamentais hoje quando se debate a busca de um novo projeto de formação de professores.

Se de um lado o Fórum ainda não trouxe toda esta vasta produção acadêmica para o seio de suas discussões, notamos que em certa altura do ano de 1994 dois artigos produzidos por intelectuais da própria UFG foram distribuídos a todos os membros do Fórum para serem debatidos no interior dos diversos cursos. Trata-se dos seguintes textos: “Ensino de Graduação e Currículo” e “Contribuições para uma Política de Graduação”.<sup>93</sup> Estes artigos interessam para o nosso estudo porque, conforme nossas pesquisas nos arquivos da PROGRAD e no Livro de Atas do Fórum de Licenciatura, são os primeiros utilizados para discussões nas atividades promovidas pelo Fórum. Na ocasião em que estavam sendo analisados, chamou atenção o depoimento de um dos membros do Fórum, quando afirmou:

*“As discussões do Fórum vêm se caracterizando como uma grande perda de tempo. Os cursos de Licenciatura carecem de parâmetros acadêmicos que impulsionem as discussões para uma efetiva reforma curricular. Do contrário, será repetida uma prática que há muito acontece nos cursos de graduação. Muda-se o nome das disciplinas da grade curricular, sem mudanças concretas na prática, que permanece sempre a mesma. Não mudam nem as idéias nem o fazer”* (Representante do Curso de Química na reunião do Fórum de Licenciatura do dia 07 de julho de 1994).

A esta preocupação levantada, a coordenação da reunião retrucou:

*“A Universidade possui hoje uma estrutura física razoável para o desenvolvimento de uma nova política de graduação. Faltam ainda os recursos humanos (intelectuais orgânicos, como fala Gramsci) para fazer bom uso do espaço acadêmico oferecido. Falta um certo profissionalismo, uma opção pelo projeto institucional construído*

<sup>92</sup> Um dos raros momentos, senão o único, em que se buscou promover intercâmbio entre a UFG e outras Universidades no país no que tange à Licenciatura, foi por ocasião do “III Seminário de Licenciatura”, conforme veremos mais à frente neste capítulo, quando foram convidados os professores Aloyson G. de Toledo e Roberto R. da Silva da UnB, responsáveis pela elaboração do projeto de curso noturno na Área de Licenciatura desta Universidade.

<sup>93</sup> Consultar: a) Ildeu Moreira COELHO. Ensino de graduação e currículo. In: - *Universidade e Sociedade*. Brasília, ANDES-SN. 5(II): 64-72. jul. 1993.

b) José TERNES. Contribuições para uma política de graduação. In: - *Estudos*. Goiânia, UCG. 21 (1/2): 7-13. jan./jun. 1993.

*coletivamente, em detrimento da valorização do projeto pessoal-individual, que sempre deve ser colocado em segundo plano”* (Coordenação da reunião do Fórum de Licenciatura no dia 07/07/94).

Outro membro posicionou-se, dizendo:

*“No curso de Física é possível verificar o que é comum numa olaria (indústria artesanal de tijolos e telhas), onde o tijolo ou telha defeituosos tornam-se mercadoria de segunda. O aluno menos habilidoso é conduzido à Licenciatura no curso de Física, ou seja, o tijolo menos nobre torna-se professor. Não se conhece nenhum caso em que o aluno de Licenciatura chegasse a ser monitor no curso de Física”* (Representante do Curso de Física na reunião do Fórum de Licenciatura do dia 07/07/94).

Um dos representantes do Instituto de Artes destacou que:

*“A instituição é constituída de seres humanos concretos, inseridos num dado contexto histórico. Como trabalhar com as pessoas que estão na instituição, buscando superar práticas indesejáveis por não estarem voltadas para um projeto crítico de formação? Muitos professores sequer conhecem o currículo, mesmo que de forma superficial”* (Representante do Instituto de Artes na reunião do Fórum de Licenciatura de 07/07/94).

Falas como estas que destacamos acima representam um conjunto de preocupações levantadas a partir da leitura e discussão dos textos a que nos referimos anteriormente, pelos membros do Fórum. Chamamos atenção para o fato de que dois dias antes, isto é, em 05 de julho de 1994, o Fórum de Licenciatura havia realizado a “reunião ampliada”, de que participaram os professores do CEPAE, os professores da disciplina Didática e Prática de Ensino e, obviamente, os membros do Fórum. Conforme mostraremos, quando descrevermos mais adiante esse evento do Fórum, os problemas levantados indicavam a complexidade do processo de formação do professor e a necessária busca de respostas da Universidade por meio de um projeto institucional arrojado. Observamos, então, uma possível relação entre os problemas apontados nesta “reunião ampliada” e a discussão desenvolvida, dois dias depois, na reunião do Fórum de Licenciatura. A constatação é de que o texto em discussão e os problemas levantados na reunião do dia 05/07/94 tornaram os membros do Fórum sensíveis a algumas dificuldades concretas que podem estar funcionando como empecilho para o avanço do processo de discussão com vistas à construção de uma nova política de Licenciatura no

interior do próprio Fórum.

*“Devemos nos perguntar como que podemos levar o maior número de professores a se envolverem com as discussões sobre Licenciatura na Universidade. Este não pode continuar sendo só problema de professores da FE e do CEPAE. Estaria a coletividade da UFG indiferente aos debates do Fórum de Licenciatura por não estarmos conseguindo repassar a contento todas as informações dos debates, dos trabalhos aqui desenvolvidos? O Fórum deve produzir mais. Precisa-se elaborar um documento gerador que provoque vários debates nos diversos cursos de Licenciatura”* (Representante do Instituto de Artes na reunião do Fórum de Licenciatura do dia 07/07/94).

Além destas questões, há mais outras duas de igual importância que devemos registrar aqui. Uma trata do debate que gerou a mudança dos termos da Resolução nº 184/83, conforme já mostramos no Capítulo dois. Referimo-nos à polêmica entre a adoção da categoria “definição do perfil profissional” e “definição do projeto de formação”. A outra questão é a noção de *verdade*, discutida no texto do professor Ildeu Moreira Coêlho: “O ensino de Graduação e Currículo”.

Como não era de se esperar mais, porque as entrevistas com o professor Dr. Joel Pimentel de Ulhôa e com o professor Dr. Ildeu Moreira Coêlho explicitaram consenso sobre esta questão polêmica da década de 1980, com frequência membros do Fórum persistiam em usar a categoria “perfil profissional”, não evidenciando talvez clareza sobre as implicações dela na práxis. Este fato gerou um longo debate, no qual o autor do artigo que estava sendo analisado levantou uma série de argumentos mostrando a carga semântica tecnicista e psicologista da referida categoria. Este fato indica, conforme alguns depoimentos, que há resquícios do Tecnicismo ainda muito presentes entre os membros do Fórum, uma concepção educacional que se supunha superada em função dos embates e das discussões promovidas com a implantação do seriado na UFG ao longo dos anos 80.

A outra questão, isto é, a noção de verdade propugnada no artigo do professor Coêlho, não provocou maiores questionamentos por parte dos membros do Fórum. Em princípio, foi possível perceber que não se fez uma leitura mais acurada do artigo. Mesmo assim, ao final da reunião, um dos membros sugeriu que a discussão fosse retomada oportunamente, para uma análise mais aprofundada da concepção de *ciência e verdade*

apresentadas no texto. Essa, porém, não foi uma temática que voltou à baila até a última reunião da qual participamos, em dezembro de 1994.

Vejamos como Coêlho (1993) formula sua concepção de *verdade e razão*, que podem ainda não ter assimilado as transformações por que passaram a ciência e a cultura neste final de século XX, permanecendo, portanto, presas aos pressupostos cartesiano – baconianos de ciência:

*“Enquanto instituição acadêmica a universidade é, por excelência, o espaço do trabalho teórico, da reflexão e da crítica radical de toda a produção social; o locus do pensamento, da investigação rigorosa do mundo, do equacionamento dos problemas que afligem a maioria da população; o ambiente onde se cultivam os valores acadêmicos, o trabalho intelectual, o rigor, enfim, a razão. E tudo isso sempre à luz de uma postura ética, de um compromisso com a verdade, com a liberdade e com a construção de uma nova forma de existência social”* (Coêlho, 1993. p. 69 - grifos nossos).

Em nenhum momento da reunião foram levantados questionamentos a respeito da noção de “razão” e “verdade” colocada no texto. Também não se discutiu, como era de se esperar, a concepção de “ciência” defendida pelo autor, considerando as implicações dela para a construção de um novo projeto de formação de professores, com desdobramentos para uma outra práxis de Licenciatura. Não se analisou igualmente as conseqüências da noção de “razão”, “verdade”, enfim, de “ciência” para um maior compromisso político e científico da Universidade no que diz respeito ao ensino de 1º e 2º graus por intermédio dos cursos de formação de professores. Alguns dos membros do Fórum, ao serem interpelados informalmente por nós a respeito da temática em questão, demonstraram terem algum domínio sobre ela ou pelo menos já ouviram algum comentário sobre o assunto.

No que diz respeito ao texto do professor Ternes (1993), não houve grandes debates. Como as duas publicações eram complementares, acabou-se discutindo mais a outra.

Em relação à produção acadêmica do Fórum de Licenciatura/UFG, conseguimos levantar os dados colocados anteriormente. Tais elementos possibilitam fazer importantes inferências sobre o papel do órgão acadêmico em questão, no que tange à construção de uma nova política de formação de professores na Universidade Federal de Goiás. Esta, porém é

uma discussão que o leitor terá no capítulos quatro da nossa pesquisa.

### **3.2 Fórum de Licenciatura/UFG - Tomada de Decisões Administrativas**

Um dos debates no interior do Fórum de Licenciatura/UFG, assim que foi criado em 1992, foi priorizar a reavaliação do lugar e papel da disciplina Didática e Prática de Ensino dos currículos de Licenciatura, bem como do Colégio de Aplicação no interior da Universidade Federal de Goiás, sobretudo no que se refere ao processo de formação de professores de 1º e 2º graus. As discussões em torno dessas duas questões levaram o Fórum a encaminhar ao Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa os projetos que resultaram na remoção da referida disciplina da Faculdade de Educação para os diversos Institutos Básicos, a partir de 1993 e na transformação do Colégio de Aplicação em Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação, a partir de 1994.

Os trabalhos realizados pelo Fórum que resultaram nessas medidas administrativas é o que virá exposto a seguir, objetivando levantar os dados básicos que possam possibilitar uma análise posterior da busca de uma nova política de formação de professores na UFG, através do seu Fórum de Licenciatura.

#### **3.2.1 Lugar e papel da disciplina Didática e Prática de Ensino**

As discussões sobre o lugar e o papel da disciplina Didática e Prática de Ensino dos currículos de Licenciatura levaram à remoção da mesma e respectivos professores da Faculdade de Educação para os Institutos, conforme consta no livro de Atas do Fórum. Muitos elementos sobre este debate foram arrecadados a partir de um questionário respondido pelos membros do Fórum e de conversas informais com eles.

Já nas primeiras reuniões do Fórum de Licenciatura durante 1992/1, os debates giravam em torno da relação entre a Faculdade de Educação e os Institutos Básicos no processo de formação de professores na Universidade Federal de Goiás. Criticava-se a articulação entre os aspectos específicos e pedagógicos dos currículos da Licenciatura nas diversas áreas do conhecimento. Todavia, as atas desse período em nenhum momento registram um resgate histórico de discussões nessa área na UFG, bem como não contêm informações que façam referência de intercâmbio entre o Fórum e outras Universidades e/ou entidades científicas que vêm se ocupando com as questões educacionais de um modo geral e

especificamente no que diz respeito aos cursos de formação de professores de 1º e 2º graus.

No segundo semestre do mesmo ano, no dia 27/08/92, ocorre uma reunião ampliada do Fórum, para a qual são convidados os professores da FE/UFG, Dr. José Carlos Libâneo e Luiz Fernandes Dourado, que têm militância no campo educacional, sendo membros, entre outras entidades, da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e ANFOPE (Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação). Acontece que estes professores haviam participado do VI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em julho daquele mesmo ano em Belo Horizonte - MG. Observemos como o relator da reunião não registra os termos/argumentos utilizados pelos dois professores convidados, que posteriormente nos informaram ter enfatizado o discurso da ANFOPE, cuja síntese se encontra publicado no VI Documento Final da entidade:

*"(...) os convidados: Prof. Luiz Fernandes Dourado e Prof. José Carlos Libâneo, membros da ANFOPE (Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação), que fizeram, no período matutino, colocações a respeito da situação da referida Associação e idéias encaminhadas a partir da última reunião, quando então tiveram a oportunidade de participar (sic!). Os convidados Luiz Fernandes e Libâneo, apresentaram também suas idéias para reforma da Licenciatura na UFG. Suas colocações foram acompanhadas de animado debate, o que propiciou que o Fórum retornasse à tarde, cômico dos principais problemas para discutir as idéias e formas de encaminhamento. A partir de toda a discussão, foi consenso a opinião de que as prioridades do Fórum, no momento, devem ser a mudança do Estágio Supervisionado e a reavaliação do papel do Colégio de Aplicação no contexto das Licenciaturas na UFG" (Ata da reunião do Fórum de Licenciatura do dia 27/08/92, p. 8)<sup>94</sup>*

Algumas semanas posteriores, na reunião de 01/10/92, o Fórum discute longamente que encaminhamentos fazer em relação ao papel e o lugar da disciplina Didática e Prática de Ensino oferecida pelo Departamento de Fundamentos e Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Educação (DFPE/FE). A partir dessas discussões, como veremos em seguida, o Fórum de Licenciatura elabora um anteprojeto para remover a mencionada disciplina para os Institutos Básicos.

*"(...) se os professores de Estágio continuarem ligados apenas ao*

<sup>94</sup> A última reunião da ANFOPE a que se está referindo aqui trata do VI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, em julho de 1992.

*DFPE, as unidades não terão maiores chances de colocar suas especificidades. O que se deve pensar é o seguinte: estando as áreas vinculadas, qual seria o passo para a integração pedagógica?" (Ata da reunião do Fórum de Licenciatura do dia 01/10/92, p. 9).*

*"(...) o professor do estágio deveria passar por um revezamento devendo, também, atuar na teoria". (Idem, ibidem. p. 9a)*

*"Entendendo que o professor de Estágio que sai do seu departamento acadêmico se descaracteriza, o Prof. Erasmo propôs que a mudança seja feita no sentido de que academicamente ele deverá permanecer ligado à FE e administrativamente ao curso, seguindo a orientação que a área definir para ele" (Idem, ibidem. p. 9a)<sup>95</sup>*

*"Prosseguindo o debate sobre as possíveis dificuldades para mudança do Estágio Supervisionado, foram levantadas questões tais como as de que os entraves apresentados extrapolam os argumentos acadêmicos e administrativos, entrando no nível pessoal. Reforçando a necessidade de mudar, a Prof<sup>a</sup>. Marialzira colocou que existem casos de fundamentação teórica que o professor da prática não acompanha; situação que exige especial atenção e preocupação deste Fórum" (Idem, ibidem. p. 9a)<sup>96</sup>*

*"Depois de breves colocações, por parte da Sr<sup>a</sup> Presidente, a respeito da situação da FE e da opinião de que o consenso entre as Licenciaturas e os departamentos daquela é muito difícil, a Prof<sup>a</sup> Dinalva colocou que, este sim, é o momento do Fórum apontar as transformações. Pois, trata-se de um momento em que a Universidade tem novos professores, e este fato, com certeza, amenizará a resistência. Seu argumento foi muito bem aceito por todos". (Idem, ibidem. p.p. 9a e 10)<sup>97</sup>*

*"(...) fica ressaltado que a decisão deste Fórum de desvincular a disciplina Didática e Prática de Ensino do Departamento de Fundamentos e Prática de Ensino/FE, para as diversas unidades que ministram as Licenciaturas é fruto de várias discussões que vêm ocorrendo desde longo tempo neste Fórum, ou seja, trata-se do tema da primeira preocupação do Fórum com relação aos problemas das Licenciaturas na UFG. Acredita-se que, com esta mudança a Universidade poderá responder melhor à formação de seus futuros profissionais de ensino já que há algum tempo a centralização dos Estágios na Faculdade de Educação vem sendo apontada por diversas Licenciaturas como fator de entrave à*

<sup>95</sup> O departamento a que se refere aqui é o DFPE (Departamento de Fundamentos e Prática de Ensino) da Faculdade de Educação da UFG. O Prof. Erasmo Cagliardi leciona no curso de Pedagogia.

<sup>96</sup> A Prof<sup>a</sup> Marialzira Cavalcante Ziller é neste período diretora do Colégio de Aplicação.

<sup>97</sup> A Prof<sup>a</sup> Dinalva Lopes é professora do DFPE/FE, chefiando-o neste período.

*organização específica de cada uma” (Idem, ibidem. p. 10).*

Na reunião do dia 29 de outubro de 1992, o *Fórum de Licenciatura* aprecia o anteprojeto de remanejamento da disciplina Didática e Prática de Ensino da FE para os Institutos. O anteprojeto fixa e regulamenta a referida disciplina dos currículos de Licenciatura da UFG, conforme determinações do *Fórum de Licenciatura*. O documento foi analisado na Câmara de Graduação, sendo em seguida enviado ao Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa - CCEP, transformando-se em resolução para posteriores encaminhamentos acadêmicos e administrativos.

Chega, então, a partir das discussões no Fórum, ao CCEP o Processo nº 23070.055937/92-84, propondo o remanejamento da disciplina Didática e Prática de Ensino dos diversos cursos de Licenciatura do DFPE/FE para os Institutos Básicos. O Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa, com base no referido Processo relatado pelo conselheiro professor Antônio Cappi<sup>98</sup>, faz alguns considerandos, os quais seguem abaixo:

*“1. A reestruturação acadêmica promovida pela UFG exige mudanças significativas na estrutura interna para melhor atender ao projeto de formação profissional de cada curso;”<sup>99</sup>*

*2. a localização da Didática e Prática de Ensino na Faculdade de Educação vem sendo apontada pelas licenciaturas como um dos fatores estruturais comprometedores da organização específica de cada licenciatura;*

*3. a integração entre a prática de ensino e a área epistemológica de cada licenciatura é deficitária e problemática, ocasionando prejuízo à formação acadêmica demarcada em cada projeto curricular;*

*4. a dificuldade de promover permanentes discussões sobre conteúdos pedagógicos inerentes ao perfil desejado por cada licenciatura compromete a formação do profissional;*

*5. a criação do Fórum de Licenciatura teve a finalidade de avaliar as licenciaturas e apontar soluções fundamentais para a melhoria e o aprimoramento dos profissionais da educação;*

*6. as deliberações do Fórum tendo como base os princípios da nova política de licenciatura na UFG explicitadas no Art. 1º da Resolução 336/920 CCEP, aponta como primeira medida essencial e urgente, o remanejamento da disciplina Didática e Prática de Ensino para as unidades que ministram cada licenciatura,*

<sup>98</sup> O professor Antônio Cappi é docente do curso de Filosofia no Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFG, nesta época.

<sup>99</sup> A reestruturação acadêmica a que se refere aqui trata dos debates realizados nos anos 80, que resultaram na adoção do regime seriado anual, conforme analisamos no capítulo II.

*propiciando, assim, condições necessárias para realizar o projeto de formação do professor de cada área” (in Caderno nº 1, 1993. pp. 34 e 35).*

Dessa forma, os professores das disciplinas *Didática e Prática de Ensino* foram remanejados a partir de 11 de dezembro de 1992 da Faculdade de Educação para as *Unidades Coordenadoras* dos cursos de Licenciatura. A Resolução nº 353 - CCEP, de 11 de dezembro de 1992, não explicita uma recomendação feita pelo relator do Processo nº 23070.055937/92-84, formulada nos seguintes termos: “*Que, ao findar 94, após dois anos de experiência, o Fórum de Licenciatura avalie a mudança, comparando as duas práticas, a anterior e a nova*”. (Idem, ibidem. p. 33)<sup>100</sup>.

Ao se depararem no final de 1992 com a decisão do Fórum de Licenciatura de remanejar a disciplina *Didática e Prática de Ensino* e seus respectivos professores do DFPE/FE para os Institutos Básicos a partir de 1993<sup>101</sup>, os referidos docentes articularam-se em torno de seus interesses comuns, propondo reunir-se sistematicamente para discussões e estudos, num espaço que denominaram de *Núcleo de Didática e Prática de Ensino - NDIPE*. Durante o ano de 1993, os professores reuniram-se periodicamente. Além da troca de experiências, sobretudo em relação à saída da disciplina *Didática e Prática de Ensino* da FE, discutiam-se os programas da disciplina de cada curso, analisavam-se textos teóricos sobre didática, metodologia de ensino, etc. No final do ano, o professor Dr. José Carlos Libâneo discutiu a possibilidade do *Núcleo de Didática* participar efetivamente da organização do *VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE*, realizado em Goiânia de 05 a 09 de junho de 1994.

O *Núcleo de Didática*, apesar de ter nascido pela iniciativa de seus membros (não foi criado pela Pró-Reitoria de Graduação, nem foi proposto pelo Fórum de Licenciatura), deu mostras de enfraquecimento já no segundo semestre de 1993, chegando ao final do seu primeiro ano de existência sem fôlego para continuar reunindo-se em 1994. As entrevistas e conversas informais com muitos dos atores envolvidos nessa polêmica possibilitaram verificar duas razões fundamentais para esta dificuldade. Se de um lado seus membros alegavam a

<sup>100</sup> Quando sugere a comparação entre as duas práticas, o relator está referindo-se à experiência da disciplina *Didática e Prática de Ensino* administrativamente lotada na Faculdade de Educação e seu remanejamento para os Institutos Básicos.

<sup>101</sup> Consular: Zaira da C. M. VARIZO. *Documento para discussão*. Goiânia, DFPE/FE/UFG. 1992. (mimeo). Trilha-se a história das discussões sobre a polêmica FE - Institutos e os cursos de Licenciatura nas reuniões da Congregação da FE e do DFPE. Mostra-se, neste documento, o pouco interesse da coletividade da FE e do DFPE. Mostra-se, também neste documento, o pouco interesse da coletividade da FE em assumir a tarefa de ser na Universidade o *locus* privilegiado de formação de professores.

importância e necessidade de um espaço acadêmico para congregar os diversos docentes da disciplina *Didática e Prática de Ensino*, articulando-os do ponto de vista acadêmico – já que acreditavam correrem o risco de não terem com quem discutir seus problemas relacionados à disciplina, com a transferência da mesma para os Institutos –, de outro lado, essa vontade passou a significar mais uma atividade com dedicação não reconhecida nos Institutos, representando uma sobrecarga aos docentes. Além disso, o próprio *Fórum de Licenciatura* (e os Institutos) via no *Núcleo de Didática* um foco de resistência às inovações administrativas propostas por ele em relação à Licenciatura e a quem cabe a tarefa de discutir a formação de professores na estrutura universitária.

Em 28 de dezembro de 1993, a professora Zaira da C.M. Varizo<sup>102</sup>, na condição de Coordenadora do *Núcleo de Didática e Prática de Ensino*, redige um relatório em que descreve a atuação do NDIPE naquele ano, analisando os problemas enfrentados. Mostra as dificuldades encontradas e as prováveis razões que justificam o seu esvaziamento. Mais à frente, neste capítulo, retomaremos a questão do *Núcleo de Didática* e sua relação com o *Fórum de Licenciatura*, tendo em vista a convocação feita pelo seu presidente para a avaliação de uma possível rearticulação dos professores da disciplina *Didática e Prática de Ensino* dos diversos cursos de formação de professores na UFG, resgatando a possibilidade de um trabalho interdisciplinar nesta disciplina.

### 3.2.2 - Lugar e papel do Colégio de Aplicação

Ao lado dos trabalhos desenvolvidos pelo Fórum de Licenciatura, que resultaram na realização do “III Seminário de Licenciatura”, o qual descreveremos mais à frente no presente capítulo, durante o segundo semestre de 1993, a redefinição do Colégio de Aplicação ocupou grande parte das reuniões, fundamentando a elaboração de um documento<sup>103</sup> que propõe alterações de caráter acadêmico e administrativo do mesmo. Assim, transforma-se o *Colégio de Aplicação*, ligado à Faculdade de Educação, desde sua fundação em 1968, em *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação - CEPAE*, a título experimental, ficando vinculado à Pró-Reitoria de Graduação<sup>104</sup>.

Na reunião do Fórum de Licenciatura do dia 14 de setembro de 1993, um dos itens da

<sup>102</sup> Zaira da C. M. VARIZO. *Núcleo de Didática e Prática de Ensino - Relatório de 1993*. Goiânia, PROGRAD/NDIPE. 1993. (mimeo)

<sup>103</sup> Consultar: “Exposição de Motivos”. In: - *Caderno n° 2...* Op. cit. pp. 35-39.

<sup>104</sup> Cf. *Portaria de n° 0713*, de 18 de março de 1994, emitida pelo então reitor da UFG.

pauta foi a “redefinição do Colégio de Aplicação”. Discutiu-se brevemente o papel do C.A. na estrutura da UFG nos últimos anos. Foi enfatizado que ele não deve caracterizar-se apenas como campo de estágio, porém precisa ser também um local de pesquisa acadêmica e de extensão universitária.

Considerando-se a busca de uma nova política de formação de professores na UFG nos últimos anos, levantou-se a questão que tratava da vinculação administrativa do C.A., já que o objetivo principal da Universidade é a graduação e pós-graduação. Frisou-se que o C.A. é um importante espaço acadêmico para o fortalecimento da Licenciatura.

*“As reflexões para se redefinir o C.A. devem considerar um pressuposto que é igualmente válido para a Licenciatura: as discussões devem partir do já pensado sobre a questão até o presente momento. Nesse sentido, faz-se necessário promover um diálogo com a Faculdade de Educação sobre a questão. Sugiro, e essa é a vontade do Conselho Departamental da FE, uma reunião ampliada do Fórum de Licenciatura na FE, para evitar o que ocorreu por ocasião dos debates do Fórum sobre a Didática e Prática de Ensino e sua remoção para os Institutos”* (representante do DePe/FE no Fórum de Licenciatura).

*“O Colégio de Aplicação não é uma instituição fim, mas é meio à medida que se define como laboratório de Licenciatura, colocando-se inteiramente a serviço do projeto de formação de professores. Os professores de cada uma das áreas do conhecimento (português, história, física, etc.) devem permanecer lotados numa mesma unidade, pois o contrário (sua lotação nos diversos institutos) leva ao risco da fragmentação da necessária unidade interdisciplinar do projeto pedagógico do C.A. Ao mesmo tempo, afastar o C.A. da Faculdade de Educação, pode conduzir ao isolamento acadêmico e administrativo do mesmo”* (representante do DFPE/FE no Fórum de Licenciatura).

A reunião foi encerrada com a sugestão de que fosse constituída uma comissão para discutir o papel do Colégio de Aplicação, seu *locus* na UFG do ponto de vista administrativo e sua estrutura pedagógica e administrativa<sup>105</sup>.

*“(...) o Colégio de Aplicação passa por vários problemas, dados principalmente ao fator distância da administração. Ou seja, estando vinculado à Faculdade de Educação onde funciona seu*

<sup>105</sup> A comissão ficou assim constituída: Professor Mauro Urbano (Matemática), Professora Maria Zeneide Almeida (Pedagogia) Professora Marialzira Cavalcante Ziller (Colégio de Aplicação), Professora Maria Zaíra Turchi (Letras) e Professora Genilda D’arc Bernardes (Ciências Sociais).

*único departamento, este só vivendo à parte os problemas do Colégio. A Prof<sup>a</sup> Marialzira<sup>106</sup> enumerou outros problemas advindos deste fato, a saber: a dificuldade do Diretor em lidar com o próprio organismo, Colégio de Aplicação, uma vez que há tantos que mandam, pois seus professores recebem ordens da direção do Colégio e da Faculdade de Educação; sente negativamente a falta de permanência dos professores no Colégio dado a existência de dois espaços de trabalho; o C.A. tem autonomia administrativa, mas não tem autonomia pedagógica, uma vez que estes assuntos são discutidos no Conselho Departamental da FE (...) o Colégio de Aplicação deve ser modelo pedagógico e de administração para a rede pública, passando-se pelo acesso à vaga à condição de permanência no Colégio (sic!). Lembrando que o C.A. tem também o objetivo da parte pedagógica na formação de professores, como campo de ensino, frisou que a Universidade deve usá-lo melhor como campo de estágio (...). Pensa-se que uma saída seria a criação de dois departamentos, um de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e outro da 5<sup>a</sup> série ao colegial, ou talvez na transformação do C.A. como órgão suplementar ligado à Pró-Reitoria de Graduação ou aos Institutos Básicos, pois sentem-se (sic!) um peso para a Universidade, uma vez não têm independência para vários assuntos” (Ata da reunião do Fórum de Licenciatura do dia 29/10/92. pp. 11 a 12).*

*“(...) a função do Colégio de Aplicação deve ser essencialmente o ensino de graduação, ou seja, a formação do aluno como professor, o que não ocorre na nossa instituição, onde o Colégio deveria estar voltado para a Licenciatura, como, por exemplo, o Hospital das Clínicas está para a Faculdade de Medicina. Ali deveria ser prioritariamente o local de atuação do estagiário que receberia a orientação do professor do próprio Colégio, mudando, por conseguinte, a situação atual onde o aluno é acompanhado, num mesmo momento, por dois professores. Para tanto, deveria haver a interligação direta do C.A. com todos os Departamentos das Licenciaturas, num trabalho integrado. (...) o Colégio de Aplicação deveria funcionar como instância política de definição dos problemas da Licenciatura, existindo em função dela (...). Ressaltou-se a necessidade da Faculdade de Educação estar a par destas discussões, ao mesmo tempo em que a senhora Presidente colocou que estas discussões vêm de longo tempo e, sob sua opinião, se as Licenciaturas assumirem a formação do professor neste intercâmbio com o C.A., ninguém sairá perdendo” (Ata da reunião do Fórum de Licenciatura do dia 19/11/92. pp. 13 e 13a).*

O CEPAE nasce como uma alternativa na busca de uma nova política de Licenciatura na UFG, a qual deve criar condições para o equacionamento do “círculo vicioso de má formação, do 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> graus que se estabeleceu no país” (in Cadernos nº 2, 1994. p. 35).

<sup>106</sup> A professora Marialzira Cavalcanti Ziller é neste momento a Diretora do Colégio Aplicação.

Tal mudança justifica-se pela necessidade de uma efetiva vinculação da Licenciatura com o 1º e 2º graus. A existência do CEPAE, enquanto Unidade Acadêmica, assume um caráter de fundamental importância para a configuração de um novo projeto de formação de professores. Por isso, como já aponta o *Relatório do GT de Reformulação da Licenciatura*, ele deve caracterizar-se como campo de estágio dos cursos de formação de professores da UFG e como centro de formação, voltados para o ensino de 1º e 2º graus.

Mostra a *Exposição de Motivos* que a existência de um Colégio no interior da Universidade somente tem sentido se ele se constituir em:

*“a) Centro de pesquisa de ensino fundamental, capaz de promover melhoria de ensino, inclusive com desenvolvimento de programas não convencionais e produção de material auxiliar para professores;*

*b) Campo de estágio, por excelência, dos futuros professores formados pelos cursos de Licenciatura da Universidade;*

*c) Centro de referência para projetos de aperfeiçoamento e de atualização de professores, bem como para projetos de ensino nas escolas das redes municipal e estadual” (Idem, ibidem. p. 36).*

Enquanto *Departamento de Estudos Aplicados à Educação - DEAE* da Faculdade de Educação, o *Colégio de Aplicação* apresentava várias dificuldades. Duas destacam-se no que se refere ao cumprimento de sua função básica, isto é, de ser um laboratório para pesquisa e exercício de atividades educacionais relacionadas ao processo de formação de professores: a) A relação do C.A. com a Faculdade de Educação não ocorria como era o desejável, considerando-se as dificuldades em relação à localização do primeiro no Campus II e da outra no Campus I. Isso gerava problemas de várias naturezas, entre eles, a localização das atividades administrativas na FE, onde funcionava o DEAE. Os professores eram obrigados a exercer atividades tanto num espaço quanto no outro, deixando sempre um deles sem ser ocupado; b) Da mesma forma que a relação do C.A. com a FE não era boa, a integração com os cursos de Licenciatura era frágil. O Fórum constatou que o C.A., por estar vinculado à FE, enquanto um de seus departamentos, seguia as determinações políticas, administrativas e acadêmicas traçadas em Reuniões de Congregação e Conselho Departamental desta. Essa prática nem sempre levava em consideração os anseios manifestados na política delineada pela Licenciatura.

A transformação do *Colégio de Aplicação* em *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação* vem ao encontro do que se propõe o Fórum de Licenciatura, à medida que atende ao princípio de fortalecimento da Licenciatura. O CEPAE passa a ser uma unidade acadêmica vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, a qual deve criar as condições de seu revigoramento, intensificando a articulação viva e efetiva dos diversos cursos de formação de professores entre si e destes com o CEPAE e o ensino de 1º e 2º graus em geral. Este é um discurso muito presente no interior do Fórum de Licenciatura.

Com estrutura administrativa e funcional como as demais unidades acadêmicas da UFG, o CEPAE terá dotação orçamentária própria. Ele terá um Diretor e um Vice-Diretor, sendo que este último deve exercer a função de Coordenador Geral das atividades desenvolvidas no ensino, na pesquisa e na extensão. Deverá o Vice participar também do Fórum de Licenciatura<sup>107</sup>. O corpo docente, por sua vez, será subdividido em cinco áreas ou coordenações: 1) Coordenação da Primeira Fase; 2) Coordenação de Letras e Artes (Português - Língua portuguesa e Literatura Brasileira; Línguas Estrangeiras e Artes - Artes Plásticas e Cênicas, Música); 3) Coordenação de Ciências Sociais e Filosofia (História, Geografia e Filosofia); 4) Coordenação de Ciências Exatas (Matemática, Física e Química); 5) Coordenação de Ciências e Educação Física (Ciências, Biologia e Educação Física).

Constituído pelo Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Geral, Coordenadores de Área e representante do Fórum, deve ser criado um Conselho Diretor (algo semelhante ao Conselho Departamental), para gerir "*questões mais imediatas em que não é possível ou necessária a Reunião de Congregação*" (Idem, *ibidem*. p. 38).

Prevêm-se reuniões periódicas entre o Coordenador de cada curso de Licenciatura com o Coordenador de Área e respectivos professores e o professor ou professores da disciplina de Didática e Prática de Ensino, para planejar atividades e avaliá-las tendo, em vista os pressupostos de uma nova política de Licenciatura.

*"O Colégio de Aplicação não pode ter uma proposta curricular (um projeto pedagógico) independente do projeto de Licenciatura da UFG. Deve observar-se um eixo teórico condutor que orienta as atividades propostas. O Fórum de Licenciatura deve ou não intervir para que cada área do C.A. observe no seu cotidiano a orientação teórico-prática adotada no curso de Licenciatura*

<sup>107</sup> Por um período de 1 ano, a título experimental, o CEPAE deve abrir concurso público para o cargo de titular que deverá exercer a função de coordenador de projetos que articulem as diversas áreas entre si e destas com os cursos de licenciatura.

*daquela área? Se acontecer da equipe do C.A. defender que seu projeto é mais avançado, como equacionar um problema assim?* (membro do C.A. no Fórum de Licenciatura).

*“O Colégio de Aplicação deve ser visto como uma instituição com atividades meio e fim dentro da Universidade. Por isso ele deve ter autonomia tanto em relação à Faculdade de Educação como aos Institutos. As atividades meio resultam na sua vocação enquanto laboratório no processo de formação de professores; as atividades fim caracterizam a autonomia do C.A. em desenvolver projetos de pesquisa e extensão a que se podem vincular os cursos de Licenciatura”* (relator de um dos grupos de trabalho durante o III Seminário de Licenciatura em 9 e 10/11/93).

*“O Colégio de Aplicação ou Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação deve transformar-se em Unidade Acadêmica que nasce a partir da atual estrutura, com adaptações conforme as necessidades postas por um novo projeto acadêmico e administrativo. Isso, todavia, não quer dizer que ele se restrinja apenas ao envolvimento dos profissionais que hoje nele atuam”* (Idem).

*“Cada curso de Licenciatura deveria ter no seu currículo uma disciplina que fosse oferecida no CEPAE com professores do curso da área do CEPAE a que se refere o curso”* (membro do curso de Matemática no Fórum de Licenciatura).

*“Existe na Faculdade de Educação um grupo de estudos para propor um Centro de Formação de Professores na UFG. Esta proposta deveria ser apreciada pelo Fórum”* (membro da FE no Fórum de Licenciatura).

A nova organização do C.A. é apontada pelo Fórum como sendo mais adequada para se tornar campo de estágio de todos os cursos de formação de professores, à medida que desenvolve atividades educacionais relacionadas ao processo de formação de professores para a escola de 1º e 2º graus, como: ensino, pesquisa e extensão. Discute-se que o Centro não deve limitar-se ao trabalho com alunos dos níveis de ensino fundamental e secundário. Há consenso, afirma o Fórum de Licenciatura, e a própria prática já tem demonstrado a importância disso, de que é preciso promover ações junto ao professorado das escolas de 1º e 2º graus mesmo porque se conhece que muitos deles não são qualificados para a função que exercem ou há muito tempo não tiveram oportunidade de dar continuidade aos estudos que possibilitem a sua capacitação permanente em serviço. Nesse sentido, a *Exposição de Motivos* cita o projeto da Licenciatura em Letras com a Área de Ensino de Português do CEPAE que se coloca o problema de pesquisar a atual situação do ensino de Português nas escolas públicas de Goiânia, para promover atividades de extensão junto aos professores destas escolas. Este projeto,

segundo o discurso do Fórum, vem avançando nos seus propósitos, tendo inclusive organizado um *Banco de Textos*<sup>108</sup> que compila material didático alternativo para substituir o uso do livro didático no ensino de Português. Está em andamento também, envolvendo o Departamento de Letras e o CEPAE, a montagem de um curso em nível de especialização na área do ensino de língua materna no 1º e 2º graus.

Em todas as reuniões nas quais se debateu a reformulação do Colégio de Aplicação, fica destacado que a relação dos cursos de Licenciatura com ele é frágil, pouco articulada, porque depende da vontade pessoal de alguns professores realizar projetos que estabeleçam um trabalho de parceria entre as duas partes. Enfatizou-se muito que a Faculdade de Educação também não tem conseguido este intento de maneira diferenciada. Espera-se que esta situação altere-se, porque as possibilidades proporcionadas pelo CEPAE como unidade acadêmica, a serviço de uma nova política de formação de professores, são variadas, não se limitando apenas a contatos esporádicos, pelos quais são realizadas atividades que chegam prontas de fora para serem aplicadas em situações de ensino. Precisa-se romper esta *tradição* de ver nos professores do C.A. executores passivos de conhecimentos produzidos nos cursos de Licenciatura. O que resta saber é se a mudança do Colégio para Centro (uma alteração essencialmente administrativa) produzirá transformações substantivas no modo das Licenciaturas tratarem-no e vice-versa. Como promover um amplo e efetivo envolvimento da totalidade dos diversos colegiados de cada Licenciatura com questões educacionais, transformando o CEPAE num dos espaços acadêmicos férteis para este trabalho, não deixando esta tarefa só a cargo da Didática e Prática de Ensino? Como transformar os cursos de Licenciatura em laboratório de questões educacionais que alimentam o CEPAE nas suas diversas áreas de atuação? São alguns questionamentos que eram colocados por vozes isoladas no Fórum. No interior da FE, muitos foram os profissionais que se manifestaram preocupados com os destinos do CA a partir dos debates do Fórum, com as medidas adotadas posteriormente.

### 3.3 Fórum de Licenciatura/UFG - Atividades de Extensão

Depois de discutir o lugar e o papel do Estágio Supervisionado e do Colégio de Aplicação com vistas a uma nova política de formação de professores, o Fórum chega ao final

---

<sup>108</sup> O *Banco de Textos* está localizado no Departamento de Letras ICIL/UFG. Ele parte do levantamento de textos alternativos de revistas, jornais, etc. Sustenta-se na idéia de troca de textos, à medida que passa a ser consultado pelos estagiários, professores das escolas de 1º e 2º graus, bem como professores do CEPAE.

de 1993 sentindo a necessidade de definir algumas metas para o ano seguinte<sup>109</sup> :

*"1) Discutir os projetos curriculares dos cursos de Licenciatura. Esta será uma prioridade para os trabalhos do Fórum para 1994. Objetiva-se avaliar o projeto curricular de cada curso de Licenciatura, verificando se está voltado para o processo de formação de professores na nova política de Licenciatura; 2) Retomar os convênios com as Secretarias de Educação Municipal e Estadual, com o objetivo de ampliar e aprofundar a articulação com as escolas de 1º e 2º graus; 3) Realizar uma jornada de Licenciatura. Serão promovidos debates por curso ou de diversos cursos integradamente para aprofundar as discussões para a reformulação dos mesmos e delineamento de ações conjuntas em nível institucional, fazendo avançar a implantação de um novo projeto de Licenciatura; 4) Acompanhar a experiência do Colégio de Aplicação como Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação. Melhorar os cursos de formação de professores e fazer avançar as pesquisas e os projetos de extensão voltados para o ensino de 1º e 2º graus, como uma atividade integrada entre a Licenciatura e o CEPAE, deve ocupar o Fórum em 1994 como uma de suas atividades centrais; 5) Estimular projetos na área de Licenciatura. Possuir informações sobre os projetos em andamento na UFG na Licenciatura é uma meta básica do Fórum para que possa estimular o aparecimento de novos projetos"* (Presidente do Fórum de Licenciatura).

O ano de 1994 tem início com a posse do novo Reitor da Universidade Federal de Goiás. Com a nova equipe administrativa, assume como Pró-Reitor de Graduação a Professora Eliana Maria França Carneiro, em substituição à professora Nazira Fátima Elias, da administração anterior. Destacamos que aquela ocupou na gestão anterior o cargo de diretora do Departamento de Assuntos Acadêmicos - DAA.

O Fórum de Licenciatura reuniu-se com regularidade ao longo de 1994, suspendendo apenas suas atividades no período de greve na UFG, em maio e junho. Entre suas realizações nesse ano, além das reuniões, estão: 1) Programa de Licenciatura - PROLICEN/1994. Este trabalho consistiu no envio de três projetos, totalizando quinze subprojetos à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Desporto - SESu/MEC<sup>110</sup>; 2) reunião entre

<sup>109</sup> O ano de 1994 é iniciado com a posse do novo reitor eleito no final do ano anterior, o professor Ary Monteiro do Espírito Santo. Esse fato, em parte, justifica a iniciativa da Pró-reitora de Graduação (Presidente do Fórum) preocupar-se em definir metas para 1994.

<sup>110</sup> Em 12 de abril de 1994, a SESu/MEC enviou à Universidade o chamado "Programa de Licenciatura - PROLICEN/1994". Este programa, sob o título "As Licenciaturas na Universidade Contemporânea", convoca as Universidades a se repensarem, diante da sua crise de identidade e dos desafios da sociedade atual. "É necessário retirá-la imediatamente deste estado letárgico em que se encontra chamando-a, como fórum privilegiado da consciência nacional, a incorporar, de forma crítica ao seu fazer cotidiano, os resultados do desenvolvimento científico e tecnológico e o compromisso de ser instrumento da construção de uma nova sociedade" (PROLICEN/1994. p. 2). Articulação teoria e prática é um princípio que deve nortear o novo projeto de Universidade, na qual os cursos devem repensar seus currículos para superar a fragmentação do saber. Neste contexto, os cursos de Licenciatura precisam aperfeiçoar o processo de formação do professor, com vistas às

membros do Fórum de Licenciatura, professores do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação e professores dos cursos de Licenciatura (professores da disciplina *Didática e Prática de Ensino*, dos diversos cursos); 3) reunião dos professores da disciplina *Didática e Prática de Ensino* de todas as Licenciaturas, convocada pela atual Pró-Reitora de Graduação (Presidente do Fórum de Licenciatura), para rearticular o *Núcleo de Didática e Prática de Ensino* que deixou de se reunir desde o final de 1993; 4) *Jornada das Licenciaturas em 1994*. Todavia, nessa parte do presente capítulo discutiremos apenas as atividades relacionadas ao Programa de Licenciatura - PROLICEN/1994. As demais atividades serão abordadas no tópico seguinte, isto é, no conjunto de atividades do Fórum que agrupamos no bloco temático “atividades de sensibilização”.

No projeto da SESu/MEC, denominado *Programa de Licenciatura - PROLICEN/94*, enviado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFG à SESu/MEC, em 27 de maio de 1994, busca dar-se continuidade a uma série de ações que resultem em melhoria do ensino de 1º e 2º graus e dos cursos de formação de professores. Descreveremos aqui os trabalhos do Fórum envolvendo este programa, visto que ocupou grande parte de suas atividades durante todo o ano de 1994, tornando secundárias, por exemplo, as discussões das reformas dos currículos de Licenciatura, apontadas com veemência pela FE como necessárias para a implantação de uma nova política de formação de professores na UFG, devendo ser, portanto, uma das metas prioritárias para aquele ano. Mesmo porque as medidas adotadas em relação ao Estágio e ao Colégio de Aplicação apontavam para isso.

Vejamos, pois, os três projetos coordenados pelo Fórum dentro do PROLICEN/94:

a) Projeto 1: *Treinamento em serviço de professores das redes públicas*. Este projeto consta de nove subprojetos, objetivando:

*“1) treinar professores em grande parte leigos, das escolas públicas de Goiânia, Córrego do Ouro-Go e Porto Nacional-To, ajudando-os a se construírem como profissionais do ensino;*

*2) contribuir para que a escola pública possa se tornar um espaço efetivo de ensino aprendizagem para todos;*

*3) motivar os professores da rede pública para a busca de uma*

---

atuais necessidades do 1º e 2º graus, defende o documento PROLICEN/1994. Os projetos solicitados pelo PROLICEN/1994 deveriam observar quatro diretrizes: a) Aprimoramento dos cursos de Licenciatura, levando-os a sua efetiva integração com o 1º e 2º graus para dar novos rumos ao processo educacional brasileiro como um todo. b) Revitalização da licenciatura, garantindo o ingresso, a permanência e conclusão do curso; c) Institucionalizar projetos que articulem as licenciaturas, visando a melhoria do processo de formação de professores; d) Garantir a indissociabilidade entre a teoria e a prática nos cursos de Licenciatura, estimulando projetos de ensino, pesquisa e extensão.

*qualificação crescente, através de cursos de licenciatura e de especialização, na UFG” (PROLICEN-UFG/1994. p. 8).*

São os seguintes subprojetos:

1) Curso de Atualização para professores de Matemática e Física da rede pública de ensino de Goiânia (Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física).

2) Curso de Atualização para professores de Biologia da rede pública de ensino de Goiânia (Licenciatura em Ciências Biológicas).

3) Curso de Atualização para professores do ensino fundamental (1ª e 2ª fase) da rede estadual e municipal de Córrego do Ouro-Go (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação - CEPAE/UFG).

4) Reciclagem de professores de Geografia da rede pública de Catalão-GO (Licenciatura em Geografia).

5) Curso de atualização para professores de Educação Física da rede pública de micro-regiões de Porto Nacional-To (Licenciatura em Educação Física).

6) Curso de atualização em desenvolvimento da leitura e produção de textos a partir da Literatura Infantil (Licenciatura em Pedagogia do Campus Avançado de Catalão-GO).

7) Reciclagem de professores de 1ª fase das escolas municipais de Catalão-GO na área de Estudos Sociais (Licenciatura em História do Campus Avançado de Catalão-GO).

8) Reciclagem de professores de Química das escolas de Goiânia, através da discussão de tópicos de conteúdo e metodologia do ensino de Química, levantados por esses professores (Licenciatura em Química).

9) Curso de reciclagem para professores das séries iniciais das escolas públicas de Jataí e municípios vizinhos (Licenciatura em Pedagogia do Campus Avançado de Jataí-GO).

b) Projeto 2: *Treinamento em serviço de professores das escolas e produção de material de ensino*. Este projeto consta de quatro subprojetos, objetivando:

*“1) treinar professores das escolas públicas de Goiânia, ajudando-os a se construírem como profissionais do ensino;*

*2) mostrar aos professores das escolas públicas a importância e como é possível se usar materiais de ensino existentes e até construí-los de forma bastante simples, para uso em suas aulas;*

*3) contribuir para que a escola pública possa se tornar um espaço efetivo de ensino-aprendizagem para todos;*

*4) motivar os professores da rede pública para a busca de sua qualificação crescente, através de curso de licenciatura e de especialização, na UFG". (Idem, ibidem. p. 12).*

São os seguintes subprojetos:

1) Treinamento de 20 professores das escolas públicas de Goiânia, no Laboratório de Educação Matemática (Licenciatura em Matemática).

2) "Projeto Colméia" - formação continuada de professores de Matemática e Física das escolas públicas de Goiânia (Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física).

3) Cadernos de Licenciatura: Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências (Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Ciências Biológicas).

4) Criação de um Banco de Textos e promoção de 04 debates sobre o ensino de Português nas escolas públicas de Goiânia (Departamento de Letras e Centro e Ensino e Pesquisas Aplicados à Educação - CEPAE/UFG).

c) Projeto 3: *Articulação UFG/IES Isoladas dos Estados de Goiás e Tocantins*. Este projeto consta de dois subprojetos, objetivando:

*"1) promover o intercâmbio entre a UFG e as escolas isoladas dos Estados de Goiás e Tocantins;*

*2) contribuir para uma maior qualificação dessas IES isoladas e para a melhoria de seus cursos de licenciatura;*

*3) fazer com que esse intercâmbio possa trazer retorno para a UFG, entre outros, novas preocupações em termos de ensino e pesquisas que venham exigir o aprofundamento de nossas buscas e, quem sabe, a criação de novas linhas de pesquisas (Idem, ibidem. p. 16).*

São os seguintes subprojetos:

1) Seminário "A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino na formação de

professores no Estado de Goiás” (Faculdade de Educação).

2) A Didática e Prática de Ensino no processo de formação do professor de língua materna (Departamento de Letras).

Os debates nas reuniões do Fórum de Licenciatura sobre a implantação de laboratórios de Licenciatura e a criação de oficinas pedagógicas, para dinamizar e fortalecer o projeto de formação de professores da Universidade, de um modo geral, e, de cada curso em particular, ocorreram sobretudo a partir do momento em que a SESu/MEC sinalizou com o projeto PROLICEN/94 e a conseqüente liberação de verbas. Mas a preocupação já vinha sendo levantada com o remanejamento da disciplina Didática e Prática de Ensino.

*“A Universidade deve oferecer condições materiais aos cursos de Licenciatura para que eles possam desenvolver projetos (ensino, pesquisa e extensão) nas diversas áreas. Existem projetos mas faltam incentivos dos órgãos superiores. Uma nova política de Licenciatura requer que a Universidade coloque à disposição dos diversos cursos os incentivos necessários para a montagem de laboratórios, criação de oficinas pedagógicas, realização de encontros e seminários, realização de pesquisas”* (representante de Ciências Biológicas, na reunião do dia 19/08/93).

*“Cada curso deve montar seu projeto de Laboratório de Licenciatura. O Fórum deve levar em consideração as necessidades e especificidades de cada curso. Os problemas e carências variam de curso para curso. Não é possível o mesmo currículo para todos os cursos. Da mesma forma, cada curso deve ter autonomia na montagem de seus projetos de laboratório”* (representante do curso de Química, no dia 10/02/94).

*“A maioria dos professores está muito desmotivada em relação aos trabalhos na Licenciatura. Não crêem que receberão apoio para os seus projetos, como vem ocorrendo há muito tempo em relação aos cursos de formação de professores na Universidade”* (representante do curso de Enfermagem, no dia 10/02/94).

*“O PROLICEN dispõe de pouca verba. Ele é um projeto piloto que deve ir se fortalecendo nos próximos anos. Mesmo assim, é bom que os cursos mantenham seus projetos, observando alguns critérios básicos que a PROGRAD está encaminhando a cada curso de Licenciatura. Os projetos devem obedecer a princípios que lhes dêem uma unidade. Isso facilita a solicitação e liberação de recursos, que ainda são muito precários”* (Presidente do Fórum de Licenciatura, no dia 10/02/94).

Esses elementos sobre a extensão colocados acima servirão de base para uma análise

do Fórum de Licenciatura/UFG na busca de uma nova política de Licenciatura. Trata-se de discutir a prática extensionista enquanto um aspecto a ser considerado na elaboração e implementação de um novo projeto de capacitação dos profissionais da educação.

### **3.4 - Fórum de Licenciatura/UFG - Atividades de Sensibilização**

Ao longo do triênio 92/94 de funcionamento do Fórum, verificamos a promoção de uma série de eventos, objetivando sensibilizar os sujeitos envolvidos com o processo de capacitação de professores na UFG, tais como: reuniões ampliadas, seminários, jornadas, etc. A descrição desses eventos é o que faremos em seguida. Rastreamos as principais atividades propostas, tendo em vista os fins da nossa investigação.

#### **3.4.1 - Reunião ampliada do Fórum de Licenciatura - I**

O “III Seminário de Licenciatura da UFG”, de caráter interno, mas com proporções bem mais modestas, se comparado ao seminário anterior, realizado em 1989, foi antecedido por uma *reunião ampliada* do Fórum de Licenciatura, no dia 9 de setembro de 1993, no auditório da Faculdade de Nutrição, localizada no *Campus I*, realizada nos turnos da manhã e tarde. Além dos membros do Fórum, foram convidados para a reunião mais quatro representantes por curso. Só o de Filosofia não se fez presente. Cada curso foi convocado a fazer um relatório breve, apresentando seu projeto curricular, suas maiores dificuldades e sua relação com o Colégio de Aplicação. Para dar mais objetividade aos debates pela manhã, a mesa propôs a seguinte pauta, que foi acatada por todos: “1. *O que viabiliza ou inviabiliza a execução de um projeto de Licenciatura no curso?* 2. *O currículo está promovendo a formação do professor?* 3. *O curso já implantou mudanças na estrutura curricular visando a um projeto de Licenciatura?* 4. *Como vem acontecendo a articulação formal e real da Didática e Prática de Ensino com o Colégio de Aplicação?*” (Mesa Coordenadora da reunião).

Depois de discutida a pauta para as atividades da manhã, a presidente do Fórum de Licenciatura enfatizou que os objetivos dessa “reunião ampliada” eram basicamente dois: *a) “discutir os empecilhos para a implementação de uma nova política de Licenciatura na UFG, bem como indicar caminhos para a ação; b) levantar os principais problemas dos cursos de Licenciatura, tendo em consideração a realização do III Seminário de Licenciatura em outubro ou novembro do corrente ano”.* (Presidente do Fórum de Licenciatura).

Os representantes dos cursos presentes na reunião, juntamente com o Coordenador de Curso (que é membro do Fórum de Licenciatura) foram convocados pela mesa para apresentarem dados, como número de vagas no vestibular e de alunos em média que se formam anualmente.

Assim, coletamos as informações devidamente checadas posteriormente, de que a Universidade Federal de Goiás oferece hoje Licenciatura nas áreas de Artes, (Artes Plásticas e Música), Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Enfermagem, Geografia, História, Letras (Português, Português e Inglês, Português e Francês)<sup>111</sup>, Matemática, Pedagogia, Química. Os cursos com o maior número de vagas no vestibular são os de Letras e Pedagogia, respectivamente têm 160 e 120 vagas. Matemática tem 60 vagas, no entanto, as demandas não preenchem todas elas. Artes tem 40 vagas, que são desmembradas em 20 para a Habilitação em Artes Plásticas e 20 para Música. Letras e Pedagogia coordenam também cursos nos *campis* de Jataí e Catalão. Recentemente criou-se o Curso de Educação Física em Catalão, sob à coordenação do curso desta área em funcionamento na UFG.

Os cursos com o maior número de concluintes são Letras e Pedagogia, em média respectivamente 80 e 100 alunos a cada ano. Matemática, Química, Física, Enfermagem e Ciências Sociais formam anualmente entre 3 e 5 novos professores, nas respectivas licenciaturas.

Quanto aos currículos e da sua adequação ao momento atual das discussões sobre a necessidade de se construir uma nova política de formação de professores, o que implica uma ampla reformulação das grades curriculares de cada curso, 41,6% dos cursos explicitaram que ainda não realizaram estudos para este fim. No conjunto dos relatos feitos, dois tipos destacaram-se. Um chamou a atenção no que se refere à pouca importância dada à Licenciatura, tanto no plano interno do curso, como externo, ou seja, o mercado de trabalho. Aqui se enquadram os cursos de Física, Química e Enfermagem que dizem não possuir ainda um projeto curricular específico para a Licenciatura, o que favorece para que a formação de professores e a realização de pesquisas em educação seja ainda um *subproduto*, isto é, ocupa um papel secundário na organização e execução de atividades.

O outro grupo de relatos mostra uma maior preocupação dos cursos com relação ao

---

<sup>111</sup> A partir de 1995, o curso de Letras passará a oferecer a Licenciatura em Português e Espanhol.

processo de formação dos professores. Isso tem favorecido a construção de um *novo projeto curricular*, objetivando teoricamente a indissociabilidade entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. Todavia, esbarra-se na dificuldade em relação ao mercado de trabalho, que não oferece condições dignas para o exercício profissional do magistério. Este, aliás, é um problema apontado por todos os cursos.

No item referente à relação de cada curso com o Colégio de Aplicação, foi possível verificar que alguns deles já avançaram neste sentido, outros retrocederam e alguns ainda estão iniciando esse processo. Os cursos de Ciências Sociais, História e Letras enquadram-se no primeiro grupo, à medida que há um trabalho sendo feito conjuntamente, envolvendo projetos que não se limitam apenas à relação do curso com o Colégio de Aplicação através das disciplinas de Didática e Prática de Ensino. Geografia afirmou que em 1993 a relação do curso com o Colégio de Aplicação estava deixando a desejar, por alguns problemas da própria disciplina Didática e Prática de Ensino de Geografia. Já o curso de Pedagogia declarou que suas atividades com o Colégio de Aplicação limitavam-se a algumas iniciativas individuais, não havendo um trabalho articulado em nível de projeto de curso, envolvendo a coletividade de ambos os lados. Em vários momentos, sobretudo nos relatórios dos cursos de Letras e Matemática, enfatizou-se que a integração entre os Institutos e o Colégio de Aplicação não deve restringir-se a trabalhos e projetos ligados à disciplina Didática e Prática de Ensino e às áreas congêneres no Colégio de Aplicação. Mas deve ser um objetivo a ser alcançado por cada uma das licenciaturas como um todo.

Outros aspectos foram destacados, como o desprestígio dos cursos de formação de professores na Universidade, considerando-se a precariedade de instalações físicas, laboratórios e bibliotecas. O baixo nível das demandas que ingressam nos cursos de Licenciatura e a necessidade de se articular uma ação institucional no sentido de repor a esta clientela os pré-requisitos que lhe falta é um problema que deve ser levado a sério por todos, com um conjunto bem articulado de ações.

Discutiu-se também a importância da integração dos diversos cursos com os ensino de 1º e 2º graus, bem como a necessidade de se criar condições na Universidade para que o professor – que muitas vezes sequer teve oportunidade de realizar estudos e pesquisas em nível superior – desses níveis de ensino tenha opções de se capacitar em serviço na área em que atua

no interior dos cursos de Licenciatura.

Os elementos levantados por esta “reunião ampliada” do Fórum de Licenciatura indicaram-lhe trilhas a serem seguidas em seus trabalhos doravante, bem como de cada uma das áreas do conhecimento onde são oferecidos os cursos de Licenciatura. Entre as diretrizes ali arroladas, destacam-se:

- “a) elaboração de projetos curriculares específicos para as licenciaturas;*
- b) integração com o 1º e 2º graus;*
- c) melhoria do nível do aluno de Licenciatura;*
- d) melhoria da estrutura física e dos laboratórios;*
- e) articulação institucional entre o Colégio de Aplicação e as Licenciaturas;*
- f) qualificação do professor;*
- g) valorização da carreira docente”.* (in Caderno nº 2, 1994, pp. 28 e 29).

De mão das discussões da reunião do dia 9 de setembro de 1993, o Fórum de Licenciatura organiza para os dias 9 e 10 de novembro daquele ano o *III Seminário de Licenciatura da UFG*. Cada curso teve direito a enviar dez participantes, entre alunos e professores.

#### 3.4.2 - III Seminário de Licenciatura/UFG

No primeiro dia houve uma mesa redonda pela manhã e outra pela tarde. Contando com as professoras Maria José Feres (Diretora do Departamento de Políticas do Ensino Superior da SESu/MEC) e Mindé Badauy de Menezes (Secretária Municipal de Educação de Goiânia), debateu-se o tema *Política de Licenciatura* pela manhã. À tarde falaram os professores Aloyson Gregório de Toledo e Roberto Ribeiro da Silva da Universidade de Brasília e responsáveis pela elaboração do projeto de curso noturno daquela Universidade do Distrito Federal. O tema foi *Projetos de Licenciatura*. A mesa-redonda teve também a participação do professor da Faculdade de Educação da UFG, Ildeu Moreira Coêlho.

As atividades propostas para o segundo dia organizaram os participantes em grupos para discutir os seguintes tópicos: projetos curriculares; espaço institucional; relação com o 1º

e 2º graus; Licenciatura e Colégio de Aplicação; valorização da carreira.

Em relação aos projetos curriculares, foram feitas discussões chamando a atenção para a importância de serem considerados os princípios básicos para uma política de Licenciatura que norteiam os trabalhos desenvolvidos pelo Fórum de Licenciatura. As análises feitas no Fórum a respeito do papel e o lugar da disciplina de Didática e Prática de Ensino e do Colégio de Aplicação, bem como as medidas implementadas a esses respeito, foram citadas como avanços observáveis desde a criação do Fórum de Licenciatura no que diz respeito à construção de um novo projeto de formação de professores na UFG. Chamou-se atenção para a necessidade e importância de se promover debates e implementar mudanças nos pressupostos que norteiam as disciplinas Fundamentos da Educação dos currículos de Licenciatura (Educação Brasileira, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus). Trata-se, segundo o discurso de significativa parcela dos membros do Fórum, de articular os programas das mesmas às necessidades de cada curso no processo de formação de professores. Alguns acreditam que, assim como a disciplina Didática e Prática de Ensino passou a ser ministrada pelos próprios Institutos, os Fundamentos da Educação deveriam ficar também ao seu encargo.

Esse tema gerou polêmica com os representantes da FE, presentes no evento. Questionaram, principalmente, o risco de se transformar as disciplinas pedagógicas em um subproduto da formação dos profissionais da educação, visto que suas especificidades ficariam prejudicadas, à medida que seriam obrigadas a deslocar o eixo central de suas discussões, isto é, a educação. Trata-se de uma função teórico-prática básica de capacitar o professor para o exercício do magistério de forma crítica, com vistas a transformar a escola, resgatando seu papel na escolarização dos indivíduos para o exercício da cidadania. Nesse sentido, colocou-se a integração das disciplinas pedagógicas com os projetos de cada curso como um tema a ser tratado pelo Fórum, o que até então não havia sido feito ainda a contento.

*“Hoje se tem maior clareza da importância das disciplinas de Fundamentos da Educação nos currículos de Licenciatura. Os professores destas disciplinas devem voltar o programa das mesmas às necessidades e especificidades de cada curso. Não faz sentido aplicar-se a mesma ementa para todos os cursos indistintamente. Os professores destas disciplinas devem viver o curso em que lecionam, conhecer profundamente o projeto curricular. Eles devem ser lotados no Instituto em que lecionam para operacionalizarem a construção de um novo projeto de*

*formação de professores, como já foi feito com a disciplina de Didática e Prática de Ensino e respectivos professores no início deste ano” (representante de Educação Física).*

*“O efetivo engajamento dos professores das chamadas disciplinas de Fundamentos da Educação, no caso da formação do professor de língua materna na Licenciatura em Letras, tornaria o atual currículo mais consistente do ponto de vista teórico-prático. Isso, certamente, deve ser uma necessidade nos diversos cursos de formação de professores da UFG. Tudo indica que a operacionalização de uma nova política de formação de professores em nossa Universidade coloca o desafio de se repensar o papel dos chamados fundamentos da Educação nos novos currículos da Licenciatura” (representante do Curso de Letras).*

Para construir seu projeto específico, é preciso que cada curso de Licenciatura delinear sua proposta, tomando as condições concretas de seu cotidiano e estabeleça relações com os problemas que afetam os cursos de formação de professores no interior da estrutura acadêmica e administrativa da UFG em particular. Todavia, faz-se necessário levar em conta os problemas do contexto social que determinam o processo educacional em todos os níveis. Trata-se de construir o específico do ponto de vista epistemológico, sem perder de vista a dinâmica da sociedade na atual conjuntura nacional e internacional. Construir um projeto político de formação do profissional da educação à inserção do futuro professor num conjunto de competências que implica domínio de conteúdo da área de conhecimento de sua opção, capacidade de desenvolver pesquisas neste campo científico, ao mesmo tempo que é capaz de promover análises sobre a função da educação escolar na sociedade, organizando ações que incentivem o compromisso com a transformação da escola pública e da sua democratização.

*“Artes, Letras, Pedagogia, Matemática e Educação Física são os cursos que têm implantado um novo currículo. É possível estabelecer distinções entre currículo de Bacharelado e Currículo de Licenciatura? Deve superar-se a separação entre conteúdos específicos (Bacharelado) e conteúdos pedagógicos (Licenciatura). O professor, independente de qualquer área do saber, necessita conhecer o conteúdo da ciência da área em que leciona, historicizar o conhecimento, relacioná-lo com o momento atual e deve, antes de mais nada, conhecer o aluno e o seu contexto sócio-histórico” (membro da mesa coordenadora).*

*“Sempre se discute os problemas da formação de professores como se sobre a Licenciatura não existisse nenhum conhecimento sistematizado. Tem-se a impressão de que sempre se está começando da estaca zero. Deveria partir-se do já acumulado e do já construído” (membro da plenária).*

*“Entre o Bacharelado e a Licenciatura deve haver um tronco comum. Isso dá maior consistência teórica ao projeto curricular. O aluno, ao optar pelo Bacharelado ou Licenciatura (momento a partir do qual passará a verticalizar seus estudos na graduação) terá tido a oportunidade de passar por uma série de experiências que possivelmente lhe possibilitaram um maior amadurecimento. É uma fase de amadurecimento que não pode ser queimada. Só faz sentido falar em específico na graduação quando isso representa a idéia de verticalização dos estudos” (membro da plenária).*

*“No processo de formação de professores a Universidade deve ter uma nova política de Licenciatura. É preciso institucionalizar o projeto de formação de professores. Mas não se pode esquecer que não é possível um único projeto, válido para todos os cursos. A existência de um projeto geral só se justifica quando os currículos de cada curso observam sua especificidade, referindo-se àquele enquanto uma proposta da Universidade numa perspectiva global de valorização da Licenciatura” (membro da plenária)*

*“Montar um projeto ou uma política de formação de professores só faz sentido quando a Universidade institucionalizar um efetivo compromisso com a Licenciatura. Por outro lado, a coletividade de cada curso, sobretudo o corpo docente, deve conhecer profundamente as implicações que se referem a um currículo voltado para a formação do professor crítico científica e politicamente. Pergunta-se então: Como encaminhar no cotidiano de cada curso de Licenciatura a construção e aplicação de um novo currículo, já que na prática, ao longo dos últimos anos, grande parte dos professores mostram-se pouco engajados no revigoramento da Licenciatura? (membro da plenária).*

As discussões dos currículos da Licenciatura, como um projeto coletivo, devem ser assumidas pela Universidade, levando em conta o *compromisso institucional* com a causa. O Fórum de Licenciatura/UFG é um *“espaço privilegiado para discussões de políticas para o desenvolvimento das licenciaturas na UFG”* (in Caderno nº 2, 1994, p. 31), o que o caracteriza como importante espaço da instituição. Nesse sentido, tirando proveito da força aglutinadora que lhe é atribuída pela totalidade dos cursos de Licenciatura, este órgão acadêmico deve continuar estabelecendo programas e projetos que impulsionem o desenvolvimento de pesquisa e da extensão no campo educacional. A promoção de seminários e outras atividades de formação e divulgação viabiliza a socialização dos propósitos, dos trabalhos e objetivos alcançados, bem como a avaliação permanente de tais produções, impulsionando a redefinição de rumos e caminhadas. O Fórum de Licenciatura deve, portanto, concentrar-se em seus trabalhos que levem à construção de uma nova política de Licenciatura. Para isso, deve ampliar seu espaço de atuação no meio acadêmico e educacional, não atingindo

só os que estão diretamente envolvidos com a formação de professores. A Universidade deve assumir como uma de suas funções primordiais o ensino, a pesquisa e a extensão na área educacional, assim como deve fazê-lo na área de saúde, agronomia, engenharia, etc.

À medida que as questões sobre educação escolar tornam-se prioridade no ensino superior, a *relação com o 1º e 2º graus* leva a Universidade a se nutrir de novos projetos que, de uma ou de outra maneira, dinamizam-na em sua atuação enquanto promotora da produção de ciências e tecnologia.

*“A Universidade não tem cumprido a contento a sua função social em relação às escolas de 1º e 2º graus. Não há uma política que incentive e valorize a pesquisa e a extensão voltados para a escola básica (ensino fundamental e secundário). Sem uma articulação entre a Universidade e esses níveis de ensino, não se pode falar de uma política de formação de professores”* (membro da plenária).

*“As demandas que anualmente ingressam na Universidade apresentam um baixo nível de domínio dos conhecimentos básicos em função da desqualificação do professor de 1º e 2º graus. Ou ele está defasado ou, o que normalmente ocorre, não tem habilitação profissional para a função competente no magistério”* (membro da plenária).

Em síntese, as discussões levantam questões sérias entre as quais se podem destacar algumas: o crescente distanciamento da Universidade em relação ao contexto histórico em que está inserida vem produzindo o agravamento dos problemas educacionais no país; não reverter esta postura da academia significa para os cursos de graduação, de um modo geral, depararem-se com alunos defasados e sem base para a atividade universitária, o que caracteriza um círculo vicioso; a Universidade não se compromete com as questões educacionais, o que se reflete na ausência de um projeto vigoroso de Licenciatura, levando conseqüentemente a um ensino de baixa qualidade no 1º e 2º graus; isso, sem dúvida, contribui de modo determinante para os cursos de graduação não se tornarem altamente produtivos do ponto de vista acadêmico<sup>112</sup>.

*“O nível do aluno que ingressa na Licenciatura é um problema sério no processo de formação do professor das mais diversas áreas. Precisa-se sanar as dificuldades do aluno no campo da leitura, da escrita, além dos outros conhecimentos gerais”* (membro da plenária).

<sup>112</sup> Não se pode perder de vista que a crise da Universidade deve-se a uma gama muito ampla de fatores. Não trataremos especificamente destas questões aqui, embora sejam de suma importância também.

Ao lado desses problemas, há necessidade de se criar condições em termos de laboratórios, biblioteca, recursos didáticos diversos (TV, Vídeo e filmadora, retroprojeto, projetor de slides, máquina de xerox, computadores, etc.) para o funcionamento satisfatório, em curto prazo, da Licenciatura.

*“Quando se fala na Universidade em valorização da Licenciatura, para não se permanecer no discurso vazio, é preciso que todos os cursos reivindiquem veementemente dos órgãos da administração acadêmica recursos para a implementação de laboratórios, aquisição de livros, periódicos, assinatura de jornais e revistas. Esse é um requisito básico para o revigoramento dos cursos de formação de professores e para se falar em construção de um novo projeto de Licenciatura”* (membro da plenária).

*“Diversos cursos têm solicitado recursos para montarem seus laboratórios de Licenciatura. A PROGRAD está encaminhando à SESu/MEC o projeto Laboratório de Ensino das Licenciaturas da UFG”* (membro da mesa coordenadora)<sup>113</sup>

Reconhece o Fórum que há ainda um grande contingente de professores leigos nas mais diversas áreas do conhecimento exercendo a docência. São pouquíssimos os professores de Biologia, Química, Física Matemática, Artes<sup>114</sup> das escolas de 1º e 2º graus de Goiânia e região que são formados para o trabalho do magistério. As áreas de Letras e Pedagogia, apesar de formarem anualmente um significativo número de professores, ainda se deparam com muitos docentes não qualificados atuando naqueles níveis de ensino. No bojo desta discussão há um agravante que merece uma resolução democrática e de qualidade: A importância da formação continuada em serviço do professor. A graduação não é suficiente no processo de formação do professor. Pela sua própria natureza, a docência pressupõe capacitação permanente, considerando-se os constantes avanços da tecnologia e da ciência, cujas conseqüências sobre os campos sócio-político-culturais avolumam-se dia-a-dia, atingindo nosso modo de viver de uma forma bastante contundente<sup>115</sup>.

A relação da Universidade com os outros níveis de escolarização coloca ao Fórum de Licenciatura a necessidade não só de articular projetos que superem as iniciativas isoladas de

<sup>113</sup> Consultar o plano de Trabalho “Laboratório de Ensino das Licenciaturas da UFG” encaminhado à SESu/MEC, em 21 de setembro de 1993.

<sup>114</sup> Consultar:

- Zaira da C.M. VARIZO. *O professor de matemática, sua vida e cotidiano*. Goiânia, UFG/FE/MEEB. 1990. (dissertação de mestrado).  
 - Lana de S. CAVALCANTI. *O ensino crítico de geografia em escola pública de ensino fundamental*. Goiânia, UFG/FE/MEEB. 1991. (dissertação de Mestrado).  
 - Monique A. NOGUEIRA. *A formação do ouvinte: um direito do cidadão*. Goiânia, UFG/FE/MEEB. 1994 (dissertação do mestrado).

<sup>115</sup> Consultar : Válder S. GUIMARÃES. *A capacitação docente em serviço: intenções e resultados*. Goiânia, UFG/FE/MEEB. 1992. (dissertação de mestrado).

alguns professores dos cursos de Licenciatura, através de um compromisso institucional, assumido por todas as Licenciaturas. Porém, é indispensável abrir o Fórum de Licenciatura para a participação de representantes de classes dos professores de 1º e 2º graus, membros das Secretarias de Estado de Educação e dos Municípios, bem como representantes dos *Campi* Avançados de Jataí e Catalão<sup>116</sup> e demais faculdades isoladas do Estado de Goiás.

*“A Universidade deve, ao se sensibilizar com as questões educacionais, estabelecer um intenso diálogo com as escolas de 1º e 2º graus. Aliás, é função básica da Universidade formar professores para o ensino público. Reconhecer isso implica um contato contínuo com o professor e o aluno de escola pública. A melhor maneira de fazer isso é organizando-se encontros para debates, possibilitando ou facilitando o acesso do profissional do magistério público à Universidade”* (membro da plenária)

*“O Fórum de Licenciatura não deve assumir um papel de mais um desses órgãos acadêmicos em que pessoas iluminadas se reúnem e dão respostas aos graves problemas com que se defronta a Universidade. Qual é a participação das agências empregadoras no Fórum? Por que as entidades de classe como SINTEGO, por exemplo, não estão ali representadas? O professor que está na ativa tem espaço de participação no Fórum? Os alunos dos cursos de Licenciatura estão representados nele? Os campi avançados, as faculdades isoladas do interior de Goiás foram contempladas no direito e necessidade de participarem do Fórum de Licenciatura?”* (membro da plenária).

*“A tendência dos últimos decênios de se valorizar mais a pesquisa que o ensino na Universidade gerou a supervalorização do bacharelado em detrimento da licenciatura. Por isso, quanto mais claro ficar de que a valorização da licenciatura resulta de um compromisso da coletividade acadêmica com o processo educacional e a definição de uma outra política de graduação mais será possível avançar política e academicamente na construção de um novo projeto de formação de professores. É bom que fique muito claro também que a vontade política na Universidade não depende de um grupo restrito ou do administrador. Mas da instituição na sua totalidade. Esta totalidade força a implementação do projeto que é pensado na*

<sup>116</sup> Os *Campi Avançados* de Jataí, Porto Nacional (hoje um dos municípios do Estado de Tocantins) e Catalão foram criados na década de 1980. “A finalidade principal dos *Campi* é oferecer base para estágios de alunos, além de desenvolver outras atividades de interesse da comunidade” (Propostas para interiorização dos cursos da UFG, 1993, p. 2) Em Jataí funcionam atualmente os seguintes cursos: Pedagogia, Letras/Português, Educação Física e Geografia, num total de 165 vagas nos vestibulares. Em Catalão são seis cursos, com um total de 255 vagas: Letras/Português, Matemática, Geografia (Bacharelado e Licenciatura), História (Bacharelado e Licenciatura), Pedagogia e Educação Física. Ver : *Proposta para o programa de interiorização da UFG*. Goiânia, UFG, 1993. Consultar: José M. BALDINO. *Ensino Superior em Goiás...* Op. cit. O autor mostra o processo desordenado de expansão do ensino superior em Goiás, principalmente na segunda metade de 80, quando a UFG deixou de ser a gestora deste processo, assumindo esse papel o governo estadual, sendo governador nesta época Iris Rezende Machado.

*base, pela coletividade* (grifos nossos). *Fica posta uma importante questão a ser pensada por todos: Como forçar a instituição (os órgãos governamentais) a implantar e oferecer todas as condições necessárias para se executar um projeto de licenciatura que tenha suporte institucional para responder aos desafios hoje postos pela realidade sócio-política e cultural?*” (membro da plenária).

No que diz respeito à *relação da Licenciatura e do Colégio de Aplicação*, os grupos apreciaram o documento *Exposição de Motivos*, que nasceu no debate das diversas reuniões do Fórum de Licenciatura sobre a redefinição do Colégio de Aplicação<sup>117</sup> e seu papel enquanto *unidade acadêmica* a serviço do projeto de formação de professores da UFG.

*“Repensar o Colégio de Aplicação implica uma ruptura de estruturas que se cristalizaram ao longo dos anos. Significa que o C.A. de hoje reflete uma situação de forte descaso com a Licenciatura. Qual é o projeto de formação de professores da nossa Universidade? Como isso se reflete na estrutura pedagógica do C.A., que só tem sentido de ser na sua relação com os cursos de formação de professores? Discutir o C.A. pede uma ampla e profunda análise da Licenciatura e repensar os cursos de formação de professores exige um novo trato do C. A. com a graduação e deste com ele”* (membro da plenária).

O tópico sobre a *valorização do professor* retoma muitos aspectos apontados nos seminários anteriores e discussões advindas deles. Enfatizou-se que *“a UFG deve estar sempre à frente de uma luta pela valorização do professor, a qual sem dúvida, implica, primeiramente, a luta por condições salariais mais justas”* (in Caderno nº 2, 1994, p. 32). A busca de uma nova política para os cursos de formação de professores não se dá descolada de uma ampla campanha pela valorização dos profissionais da educação, cujo prestígio social beira o descaso absoluto, tanto pelos órgãos responsáveis pela promoção da escola, quanto pela sociedade em geral. Ser professor no Brasil tornou-se uma opção que traz nenhuma ou muito poucas vantagens. A Universidade deve lutar para que este quadro se altere profundamente.

*“Quando a Universidade se propõe discutir o seu papel na formação de professores, ela não pode só discutir questões acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), bem como questões administrativas (recursos, incentivo através de projetos institucionais de pesquisa e extensão). Ela deve se perguntar: com*

<sup>117</sup> Os trabalhos do Fórum de Licenciatura, que resultaram na redefinição do Colégio de Aplicação em Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação - CEPAE foram apresentados anteriormente neste mesmo capítulo no item 3.2.

*que estímulo profissional, com que perspectivas salariais e de carreira se depara hoje o estudante formado em Licenciatura? Sem uma séria política de valorização profissional do professor não há como avançar na construção de uma nova política de Licenciatura” (membro da plenária)*

Ao relatarem suas análises, observando os tópicos na ordem acima apresentados, os grupos trouxeram propostas, como: 1) O Fórum deve discutir os pressupostos da política de Licenciatura da UFG; 2) O Fórum deve promover a efetiva integração entre o Departamento de Fundamentos da Faculdade de Educação e cada um dos cursos de Licenciatura, conforme as necessidades do eixo epistemológico deles; 3) O Fórum deve articular os cursos para projetos de pesquisa e extensão, garantindo mecanismos institucionais para a efetiva integração das Licenciaturas com o 1º e 2º graus; 4) O Fórum deve lutar para que sejam criados cursos noturnos de Licenciatura, obedecendo a condições especiais, como: maior duração do curso, horário vago para o estudo; 5) O Fórum deve levar a UFG a criar condições para suprir deficiências básicas dos alunos ao ingressarem nas Licenciaturas; 6) O Fórum deve levar a UFG a garantir uma parcela das vagas do vestibular para professores leigos principalmente no noturno; 7) O Fórum deve se posicionar contra a prática da Secretaria de Estado de Educação que obriga professores a complementarem sua carga horária em disciplinas que não correspondem à área básica de formação; 8) O Fórum deve levar a UFG a priorizar a Licenciatura<sup>118</sup>.

#### 3.4.3 - Reunião Ampliada do Fórum de Licenciatura/UFG - II

Com a reunião conjunta do Fórum de Licenciatura com professores do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação e professores dos cursos de Licenciatura, realizada em 05 de julho de 1994, objetivou-se estreitar as relações da Licenciatura com o ensino de 1º e 2º graus, tendo no CEPAE um laboratório voltado para o ensino e a pesquisa no processo de formação de professores.

Na nova concepção de formação de professores nos cursos de Licenciatura, desempenhando o Fórum de Licenciatura um papel articulador de todos os cursos nesse processo, o CEPAE deixa de ser um departamento da Faculdade de Educação, tornando-se uma Unidade Acadêmica vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Sendo assim, o Fórum convoca reuniões como esta de que estamos tratando aqui para sensibilizar os “atores” da nova

<sup>118</sup> Cf. *Caderno n° 2*. Op. cit. pp. 32-33.

estrutura do CEPAE e seu papel no processo de formação de professores.

Durante a reunião, foi possível perceber que o discurso dos professores do CEPAE não entrava em contradição com aquilo que os membros do Fórum diziam. Os professores das disciplinas Didática e Prática de Ensino da maioria das Licenciaturas presentes, por sua vez, fizeram questionamentos que acabavam demonstrando a existência de posições divergentes em relação ao discurso do Fórum. Vejamos inicialmente os posicionamentos dominantes, ou não-divergentes.

*“À oportunidade falou da responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação, uma vez que, agora, o CEPAE a ela está vinculado, numa tentativa de melhor articulação com as Licenciaturas. Lembrou também a responsabilidade deste Fórum para com o Centro (...). Foi ressaltado que o ponto básico sempre foi, desde o início das discussões, a melhor formação dos professores pela Instituição”* (Presidente do Fórum de Licenciatura, Ata da reunião do dia 17/03/94, p.33b).

*“O CEPAE só faz sentido na estrutura acadêmica da UFG quando ele se volta especificamente à formação de professores através de sua articulação com as Licenciaturas. Ele deve ser um laboratório de formação de professores, atendendo às necessidades de uma nova política de Licenciatura em construção na Universidade. O Centro é um dos espaços mais privilegiados na estrutura universitária para a formação de professores. É uma instância essencialmente política do ponto de vista pedagógico. A relação do CEPAE não pode se restringir somente à FE. Por isso, a articulação do Centro com as Licenciaturas deve ser vista como uma aprendizagem, ou seja, a passagem do discurso interdisciplinar à prática interdisciplinar. Enfatizamos que o Fórum de Licenciatura compreende o CEPAE como o laboratório do novo projeto em construção de capacitação de professores na UFG através dos diversos cursos de Licenciatura hoje em funcionamento”* (Presidente do Fórum na abertura da reunião entre Fórum de Licenciatura, Professores de Didática e Prática de Ensino e Professores do CEPAE, no dia 05/07/94)<sup>119</sup>.

*“Precisamos superar a idéia de que para o professor dos cursos de formação de professores desenvolver projetos no CEPAE ele precisa ter vínculo afetivo com este órgão. O que deve motivar as pessoas a trabalharem no CEPAE é a importância dele na construção de um novo projeto educacional”* (representante do CEPAE).

<sup>119</sup> Não foi lavrada ata dessa reunião. O Fórum de Licenciatura voltou a se reunir no dia 07/07/94, quando se discutiu aspectos do encontro a que se refere essa fala de seu Presidente.

Apesar das discussões nessa reunião não terem gerado grandes polêmicas, algumas vozes isoladas manifestaram-se, explicitando questionamentos aos quais a coordenação não retrucou.

*“Por que esta reunião só convocou os professores de estágio dos cursos de Licenciatura? Quem deve discutir questões de ensino na Licenciatura? Todas as áreas dos diversos currículos devem se empenhar para que haja uma rearticulação do projeto de Licenciatura da UFG. Convocando-se só o professor de estágio não reflete um isolamento deste professor em relação ao todo do curso, o que foi tão criticado quando ele era lotado no DFPE/FE? Devemos superar a concepção que dissocia o específico do pedagógico. Não é só o CEPAE que está sendo repensado, mas sim a Licenciatura. Precisamos repensar a Licenciatura de modo que ela tenha suporte institucional para de fato realimentar os outros níveis de ensino, otimizando a escola básica”* (representante do curso de Educação Física)

*“Por que o Fórum de Licenciatura passa a impressão de que trabalha muito de forma espontânea, o que dificulta a integração de todos na Universidade envolvidos com o processo de formação de professores para a construção da tão propalada nova política de Licenciatura na UFG?”* (representante do curso de Filosofia).

Uma fala, entretanto, de um dos professores chama atenção, na medida em que ela sinaliza para a necessidade de se avaliar não só a formação pedagógica na Licenciatura, mas também a formação específica de cada campo do conhecimento dos cursos envolvidos no processo de capacitação de professores.

*“O Fórum de Licenciatura precisa dialogar mais com todos os professores envolvidos na UFG com a formação de professores. Uma das questões que devem ser levantadas é a seguinte: Já que se fala tanto que o Bacharelado é prioridade nos cursos de Ciências Humanas, como se explica que o aluno desses cursos ao vir para o CEPAE demonstra um conhecimento específico muito frágil, o que acaba lhe impossibilitando de dar aulas com a segurança necessária para o exercício com competência do magistério? A que se deve esse flagrante despreparo teórico?”* (representante do CEPAE).

Uma característica muito explícita dessa reunião do Fórum é que ela foi direcionada para a abordagem de questões gerais sobre Licenciatura (disciplinas específicas x disciplinas pedagógicas) e sua relação com o CEPAE. Em seguida descrevemos os principais pontos

arrolados no debate.

Conforme o Fórum de Licenciatura, se até as atuais mudanças na Licenciatura na UFG a Faculdade de Educação era considerada um espaço privilegiado de discussões sobre educação, a construção de uma nova política nessa área da Universidade convoca os diversos cursos a assumirem sua função no processo de capacitação de professores não só enquanto promotores de atividades específicas relacionadas ao eixo epistemológico de cada um deles, obedecendo à organização do saber por área. Mas devem envolver-se efetivamente na formação de professores à medida que não se dicotomiza o *currículo da Licenciatura* entre *disciplinas específicas* e *disciplinas pedagógicas*, como vinha ocorrendo na estrutura administrativa e acadêmica em que na Faculdade de Educação oferecia-se as disciplinas de Fundamentos da Educação (Educação Brasileira, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino) e Didática e Prática de Ensino, por um lado. Enquanto isso, os Institutos Básicos ofereciam *disciplinas de conteúdo*, como se fosse possível separar *conteúdo e método* na prática docente. Esse projeto curricular gerava fragmentação, levando tanto a Faculdade de Educação a não se integrar com os Institutos Básicos, como estes a trabalharem divorciados daquela. Essa postura gerou na prática um grande abismo entre as duas instâncias formadoras, em detrimento de um projeto de capacitação de professores que colocasse no centro dos debates a busca da qualidade do ensino em todos os níveis como um compromisso da Universidade.

Nesse sentido, divulga o Fórum que o surgimento do CEPAE como um espaço institucionalizado para articular os cursos de formação de professores é uma conquista importante para a Licenciatura. Este Centro representa a passagem do *discurso interdisciplinar* para a *prática interdisciplinar*, tendo na integração do ensino, da pesquisa e da extensão a sua principal via de atuação, colocando-se as questões educacionais como área de concentração.

Depois dos membros do Fórum levantarem essas questões de cunho mais geral, os participantes da reunião organizaram-se em grupos, obedecendo ao critério das novas coordenações do CEPAE, para analisarem as possibilidades criadas com o remanejamento da disciplina *Didática e Prática de Ensino* da Faculdade de Educação para os Institutos Básicos, em dezembro de 1992 e a criação do CEPAE no início de 1994, no sentido de se avançar na construção de uma nova política de formação de professores na UFG.

Os principais aspectos levantados dizem respeito à importância da Universidade levar em conta que as mudanças não dependem somente de alterações administrativas, remanejando professores de uma Unidade Acadêmica a outra. Deve-se considerar os agentes-sujeitos envolvidos no processo, a maneira como concebem o processo educacional e a função da Universidade de se comprometer com o ensino de 1º e 2º graus. Os currículos precisam ser repensados, tendo em vista as reais necessidades colocadas pela realidade sócio-histórica. Não é mais possível entregar somente às *disciplinas pedagógicas* a tarefa de investigar as questões educacionais; deve-se superar o princípio de que estas disciplinas agregam-se mecanicamente aos conteúdos do curso, no último ano, como forma de complementação do Bacharelado. O término dessa deturpada concepção curricular na Licenciatura impõe envolvimento do curso, como um todo, com o cotidiano do 1º 2º graus, desde o primeiro instante da formação do futuro professor. Daí ser inconcebível que a ida à escola ocorra só no último ano da Licenciatura, mesmo assim, só através da *Didática e Prática de Ensino*. Haverá mudança qualitativa nos cursos de formação de professores, quando a organização escolar tornar-se uma questão central desses cursos, o que significa dizer que todas as disciplinas do currículo devem envolver-se com a problemática relacionada à prática pedagógica do ensino de 1º e 2º graus. Para isso, é preciso definir os objetivos de cada curso de Licenciatura, sem perder de vista os princípios de uma nova política acadêmica de formação de professores, para que a coletividade de cada área de concentração do conhecimento engaje-se de verdade no compromisso de elevar a qualidade da educação brasileira.

O relatório<sup>120</sup> dos professores presentes da área de Português revela que se tem conseguido avançar, embora existam dificuldades de muitas naturezas. O grupo vê que é possível articular o curso de Letras com o CEPAE. Isso vem sendo feito de várias maneiras. Além dos projetos *Banco de Textos* e a *Pesquisa sobre o ensino de Português na segunda fase do 1º grau nas escolas públicas de Goiânia*, em que estão diretamente envolvidos os professores e alunos de *Didática e Prática de Ensino de Português*, bem como os professores de Português do 1º e 2º graus do CEPAE, há um importante projeto sendo coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Sílvia L. B. Braggio<sup>121</sup> sobre o ensino de língua materna. Mesmo assim, isso

<sup>120</sup> Citamos aqui os cursos de Letras e Matemática porque eles se sobressaem em termos de realização de projetos voltados para a escola. Ver também como Matemática se destaca no conjunto de projetos do PROLICEN/94. Não nos ocuparemos em detalhar as discussões de cada área do CEPAE, que se reuniu para debater o tema proposto pela coordenação da reunião. Consideramos que os aspectos centrais dessa reunião promovida pelo Fórum e que contribuem significativamente para o nosso estudo encontram-se no seu primeiro momento. Isso, entretanto, não descarta o fato de apresentarmos elementos dos relatórios dos Grupos de Trabalho de Matemática e Português, pois servem para ilustrar um pouco o que foi realizado pelos participantes nas respectivas áreas e relatado em plenária, posteriormente.

<sup>121</sup> O Departamento de Letras, sobretudo, na Área de Lingüística, vem desenvolvendo um trabalho sistemático, objetivando articular o curso de Letras com o ensino de 1º e 2º graus para otimizar o ensino de língua materna. A professora Dr<sup>a</sup> Sílvia L. B. BRAGGIO coordena pesquisas em

representa pouco, diante do que deve ser feito e é possível de se realizar.

O curso de Matemática vem colocando em discussão a importância das questões do ensino na formação do professor. Existe no atual currículo uma disciplina específica de *Metodologia do Ensino de Matemática*, uma espécie de laboratório no curso, onde são feitas experiências sobre o ensino de Matemática. Esta disciplina forma uma unidade com outras duas que buscam trabalhar integradamente, de forma programada: *Fundamentos de Matemática e Didática e Prática de Ensino de Matemática*. Durante o curso, cada licenciando é orientado a realizar estudos, pesquisas e experiências sobre determinados aspectos de seu interesse sobre o ensino de Matemática, devendo entregar uma monografia no último ano. Mesmo assim, o grupo reunido, reconhece em seu relatório que não existe um trabalho sistemático entre a Licenciatura em Matemática e o CEPAE, o que deve ser colocado como uma meta daqui para diante.

De modo geral, são desenvolvidos projetos envolvendo os cursos de Licenciatura e o CEPAE. Todavia, é patente que são iniciativas isoladas, quase sempre se restringindo à *Prática de Ensino*. A dinamização do Centro, através de sua articulação com a Licenciatura, depende de uma proposta institucionalizada que leve a Licenciatura a alimentar os trabalhos do CEPAE nas diversas áreas de sua atuação, ao mesmo tempo em que esta relação deve refletir-se num maior comprometimento dos cursos de capacitação docente com as questões ligadas ao ensino de 1º e 2º graus. À medida que a Licenciatura colocar-se isto como importante, – oferecidas todas as condições de funcionamento, das quais depende o revigoramento da educação em todos os níveis, – certamente surgirão projetos inovadores que levarão a Universidade cada vez mais a assumir uma de suas funções básicas no que diz respeito à escola, isto é, formar profissionais competentes técnica, científica e politicamente para o exercício do magistério, concluíram os professores durante a reunião ampliada do Fórum de Licenciatura/UFG.

---

*Linguística Aplicada* junto aos Mestrados em Linguística e em Educação Brasileira da UFG. Ver: - Sílvia L. B. BRAGGIO. *Letura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1992.

A equipe de professores da disciplina Didática e Prática de Ensino de Português, juntamente com os professores da Área de Português do CEPAE, está desenvolvendo trabalhos que buscam articular a licenciatura com o ensino de 1º e 2º graus. Ver:

- Projeto: *O ensino de Português nas escolas públicas de Goiânia*. Goiânia, ICHL/Departamento de Letras/CEPAE/UFG. 1993.

- Projeto: *Banco de Textos e ensino de português*. Goiânia, ICHL/Departamento de Letras/CEPAE/UFG. 1993.

- Projeto: *Contadores de Histórias*. Goiânia/Rio de Janeiro, ICHL/Departamento de Letras/CEPAE/Biblioteca Nacional. 1993.

Nos últimos dois anos, esta equipe realiza periodicamente "seminários abertos e oficinas", envolvendo alunos de Didática e Prática de Ensino de Português e professores das escolas de 1º e 2º graus de Goiânia, tematizando o ensino de língua materna no que diz respeito: a) À produção de texto na escola; b) A prática de leitura na escola; c) Ao ensino da gramática na escola; d) Ao exercício da oralidade na escola; etc. Foi encaminhado ao PROLICEN/94 o projeto *O papel da Didática e Prática de Ensino de Português no Processo de Formação do Professor de Língua Materna de 1º e 2º graus*, visando integrar o curso de Letras da UFG com os professores dos cursos de Letras de Jataí, Catalão, Porangatu e Porto Nacional, esta última cidade localiza-se no Estado do Tocantins e as demais em Goiás.

### 3.4.4 - Reunião para a Rearticulação do Núcleo de Didática e Prática de Ensino - NDIPE

No dia 11 de novembro de 1994, o presidente do Fórum de Licenciatura reuniu-se com os professores das disciplinas *Didática e Prática de Ensino*, tendo como pauta a possibilidade de rearticulação do *Núcleo de Didática e Prática de Ensino - NDIPE*, que foi organizado no final de 1992 no Departamento de Fundamentos e Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Educação por ocasião das polêmicas causadas com a indicação do Fórum de Licenciatura ao Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG o remanejamento das referidas disciplinas e respectivos professores do DFPE/FE para os Institutos Básicos, a partir de 1993.

Segundo a professora Zaira da C. M. Varizo<sup>122</sup> são funções fundamentais do NDIPE:

*“caracterizar a disciplina, definindo os tópicos a serem abordados e a prática de ensino (sem pensar em uniformização); definir o papel da Didática e Prática de Ensino nos cursos de licenciatura da UFG; estudar, intercambiar e debater textos visando o aprimoramento do professor, aprofundando em alguns conteúdos; atualizar, tomando conhecimento da pesquisa de ponta na área da educação; formar grupos de pesquisa em Didática e Prática de Ensino, inserindo Goiás no cenário nacional não só com um elemento, o qual nem pertence ao núcleo (sic!). Além disso, avaliar o desenvolvimento das Didáticas e Práticas de Ensino de forma sistemática” (Varizo, 1993. p. 4)<sup>123</sup>.*

Quando analisa as razões do esvaziamento das reuniões convocadas pelo coordenador do NDIPE, a professora Zaira da C. M. Varizo afirma que a ausência dos seus membros eram plenamente justificáveis, pois *“em geral eles assumiram várias atividades nos seus departamentos, outras disciplinas, comissões, coordenações e até mesmo a chefia”* (Idem, ibidem. p. 4). Ao lado disso, destaca a professora o descaso do DFPE/FE em relação à programação do Núcleo de uma reunião conjunta entre professores de Didática e Prática de Ensino (agora lotados nos diversos Institutos) e os professores de Psicologia Educacional, Educação Brasileira e Estrutura e Funcionamento de Ensino no final de 1993, pois, além de nenhum deles comparecer às reuniões previamente convocadas, não foi apresentada nenhuma

<sup>122</sup> A professora Zaira da C.M. Varizo foi coordenadora do Núcleo de Didática e Prática de Ensino no biênio 1993/1994. Ministra a disciplina didática e Prática de Ensino de Matemática na UFG.

<sup>123</sup> A Universidade Federal de Goiás tem se inserido no cenário nacional em termos de pesquisas e publicações em Didática através dos trabalhos coordenados pelo professor Dr. José Carlos Libâneo de forma bastante significativa.

justificativa.

Destaca ainda o relatório da Coordenadora do NDIPE, entre outros aspectos, o reconhecimento da maioria dos membros do núcleo da validade do mesmo e as atividades por ele propostas, manifestando o desejo de sua continuidade em 1994. Para isso, alerta a professora, é essencial que a Universidade assuma como um todo o compromisso de construir uma nova política de formação de professores na UFG. A transferência da Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Educação para os diferentes Departamentos evidencia a necessidade de superar a idéia de que as discussões sobre educação só dizem respeito a uma Unidade Acadêmica da Universidade, isto é, à FE. Portanto, devem interessar a todos os Departamentos que oferecem as Licenciaturas. Conclui que o núcleo tem seu papel a cumprir, embora ainda veja com reservas alguns trabalhos por ele desenvolvidos, na sua curta existência. Deve ter sua estrutura repensada, considerando-se que ainda não se formou nos Institutos “*um grupo de professores voltados para as questões educacionais do ponto de vista teórico e da pesquisa educacional*” (Idem, *ibidem*. p. 5).

Feita esta breve retrospectiva sobre o surgimento do Núcleo de Didática e Prática de Ensino e sua desarticulação depois de um ano de existência, passemos agora à reunião acima referida, para a qual o comparecimento dos representantes dos Cursos de Licenciatura não foi significativo<sup>124</sup>. Em contrapartida, os professores da Faculdade de Educação fizeram-se presentes, demonstrando grande interesse pelas discussões durante a reunião. Alguns professores, como foi o caso da Licenciatura em Enfermagem, deram o depoimento de que se sentem isolados, sem pares para discutir questões sobre educação como era favorecido no DFPE/FE, antes do remanejamento da Didática e Prática de Ensino, no início de 1993. Sente-se falta de intercâmbio no interior do cotidiano dos cursos e com outras áreas do saber, em que se forma professores.

Quanto à rearticulação do *Núcleo de Didática e Prática de Ensino*, o grupo reunido reconheceu o seu papel no fortalecimento das discussões sobre educação, com vistas a uma nova política de formação de professores na UFG. Entretanto, dividiu-se quando surgiu a proposta de se institucionalizar o NDIPE enquanto um espaço de debates, estudos e produção acadêmica sobre educação. Há uma boa parte dos membros, entre eles professores da FE, que

<sup>124</sup> Os professores do CEPAE (pelo menos os Coordenadores da Área) não fizeram parte da reunião. Acreditamos que os mesmos têm um papel importante no *Núcleo de Didática*, levando em consideração as funções do CEPAE no processo de construção de uma nova política de Licenciatura, conforme o próprio discurso do Fórum de Licenciatura.

preferem reunir-se por afinidade e interesse, julgando não ser produtivo a utilização da estratégia da institucionalização do núcleo. Teme-se que ele se tornaria improdutivo na medida em que fosse transformado numa instância acadêmico-administrativa.

Questionou-se o perigo de não se imprimir ao Núcleo um *status* institucional, uma vez que, grande parte do desprestígio dos estudos e pesquisas em educação na Universidade deve-se ao fato de os docentes nesta área do saber não demonstrarem a necessidade e importância da existência com reconhecimento institucional de uma sólida *área de cognição* em educação no meio acadêmico, problema que não é enfrentado pela Medicina, Agronomia, Direito, etc., pois são áreas que se impuseram ao longo do tempo e gozam hoje de reconhecimento dentro do meio universitário<sup>125</sup>, porque são áreas com um corpo teórico consolidado.

A reunião foi encerrada sem uma tomada de decisão clara. Os professores saíram não sabendo qual é o efetivo apoio institucional a iniciativas desta natureza. Foi feito, entretanto, pelo presidente do Fórum de Licenciatura um chamamento aos professores para efetivamente participarem na construção de uma nova política de formação de professores, devendo para isso continuar a luta por um espaço que lhes possibilite a troca de experiências, a realização de estudos, a produção teórica sobre Didática e Metodologia do Ensino no processo de formação de professores nas mais diversas áreas do saber.

#### 3.4.5 - Jornada de Licenciatura em 1994

Finalmente, consideremos agora o que o Fórum de Licenciatura denominou de *Jornada de Licenciatura - 1994*. Como já mostramos neste capítulo, ele, na reunião de 2 de dezembro de 1993, traçou cinco propostas de ação para o ano de 1994. Entre elas, a realização de uma "*jornada de debates para todos os cursos de licenciatura*" (Caderno nº 2, 1994. p. 41 - grifo nosso).

Observamos que, pela importância desta meta para o ano letivo em questão (sobretudo no que se refere a um efetivo envolvimento do conjunto do Fórum no cotidiano de cada curso), a sua realização foi prorrogada por diversas vezes. Entre os motivos que chamam mais atenção em relação a isso, destacamos: a mudança do Pró-Reitor no início do ano (ele é

<sup>125</sup> Vale a pena chamar atenção aqui que o desprestígio dos cursos de formação de professores na Universidade Brasileira deve-se, principalmente, a fatores que se relacionam ao pouco valor que tem a escola nas políticas públicas, onde a educação escolar não comparece como prioridade, diferente do que ocorreu, por exemplo, em países como o Japão e a Alemanha no pós-guerra, nações em que se investiu na formação das novas gerações como parte do projeto de desenvolvimento sócio-econômico e político-cultural. Nesse sentido, aqueles que hoje lutam por um projeto educacional que reverta o estado de perigo da educação brasileira, devem redobrar seus esforços e sua vigilância para que se chegue a reconhecer dentro e fora da Universidade que produzir saber em educação requer investimento e valorização profissional do professor.

presidente do Fórum); a constante rotatividade dos membros do Fórum (a cada reunião comparecia um representante diferente de determinados cursos, como Letras, Geografia, História, Filosofia, Colégio Aplicação, DFPE, Enfermagem, Química); não comparecimento às reuniões previamente convocadas (durante o ano de 94 houve pelo menos três reuniões em que não houve quórum); suspensão de convocações, distanciando ainda mais o encontro do Fórum de uma a outra reunião; etc.

Na reunião de 13/10/94, foram levantados questionamentos que ilustram bem o problema acima.

*“As discussões do Fórum devem chegar aos cursos. Precisa-se de uma ação coletiva, que leve todos os cursos de formação de professores da UFG a se envolverem com a construção de uma nova política de Licenciatura”.*

*“Até que ponto o coordenador de Licenciatura é um [representante do Fórum] no cotidiano das Licenciaturas. O coordenador [representante do curso no Fórum] não tem carga horária para desempenhar a contento o seu papel”.*

*“O Fórum de Licenciatura tem que trabalhar com o colegiado de cada curso, promovendo discussões com vistas à construção de uma nova política de Licenciatura. Precisam-se criar instrumentos legais que levem os professores dos diversos cursos a se envolverem com as discussões sobre a Licenciatura. É preciso oficializar a participação de cada professor neste processo, levá-lo a se comprometer com o novo projeto”.*

Nesta mesma reunião, foi levantada a importância da realização da *Jornada da Licenciatura* ainda em 1994, considerando-se a necessidade do Fórum de Licenciatura estimular discussões nos Institutos, levantando elementos que evidenciem o que se está fazendo-pensando em termos de formação de professores nas diversas áreas, principalmente com o remanejamento das disciplinas *Didática e Prática de Ensino* do DFPE/FE<sup>126</sup> para os Institutos Básicos e a criação do *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação - CEPAE*.

Foi cogitada a possibilidade de serem convidadas as agências empregadoras para participarem da realização da *Jornada da Licenciatura* na UFG, visto que a reversão do estado precário dos cursos de formação de professores está diretamente relacionada a um novo

<sup>126</sup> Como já dissemos anteriormente, o remanejamento da disciplina *Didática e Prática de Ensino* e respectivos professores do DFPE/FE para os Institutos Básicos deveria ser avaliado no final de 2 anos, portanto, ao término de 1994

trato dos órgãos públicos (Municípios, Estado e União) com relação à educação escolar. Quer dizer, garantir condições de trabalho ao profissional da educação (espaço físico adequado, recursos didáticos), capacitação em serviço, salários condizentes com a função do magistério, etc.

Definiu-se que a *Jornada de Licenciaturas/94* devia caracterizar-se como um primeiro momento de um seminário amplo a ser realizar em 1995 sobre Licenciatura, ou seja, deve ser entendida como a preparação para um debate arrojado rumo à construção de uma nova política de formação de professores. Nesse sentido, estabeleceu-se que ela ocorresse entre os dias 21 a 25 de novembro de 1994, devendo os coordenadores de cada curso virem com uma data de realização do evento na unidade de que fazem parte. Nesse sentido é que na reunião do Fórum de 10/11/94 discutiu-se o calendário da *Jornada de Licenciatura/94*, que ficou assim definido: 21/11/94 à tarde - Enfermagem (Campus I) e Matemática e Física (Campus II); 22/11/94 pela manhã - Letras, Filosofia, Ciências Sociais e História (Campus II); 23/11/94 à tarde - Pedagogia (Campus I); 24/11/94 pela manhã - Educação Artística e Música (Campus II); 25/11/94 pela manhã - Educação Física (Campus I). Os cursos de Geografia, Química e Ciências Biológicas não trouxeram proposta, mas acabaram se articulando com Matemática e Física.

No dia 15 de dezembro de 1994, o *Fórum de Licenciatura* reuniu-se e a pauta principal tratava da avaliação da *Jornada de Licenciatura*. De um modo geral, os relatos evidenciam que houve pouca participação dos professores e alunos dos diversos cursos de Licenciatura nesta proposta de debates do *Fórum de Licenciatura*. Muitos Coordenadores, ao fazerem seus relatos e análises, disseram que a divulgação da "Jornada" foi falha, devendo o Fórum repensar a sua estratégia de comunicação. Além disso, verificou-se que grande parte dos cursos não reconhecem que é importante e mesmo necessário discutir Licenciatura. Quando esta discussão é proposta no final do ano, momento em que todos estão se sentindo sobrecarregados, fica ainda mais difícil demonstrar para a coletividade acadêmica a necessidade e importância desse tipo de debate.

*"No IQG houve manifestação de pouco caso com a Jornada de Licenciatura, pois na Universidade já virou rotina falar em revigoramento da Licenciatura. Até agora, porém, fez-se muito pouco que resultasse em melhoria na prática"* (representante de Química).

Durante a realização deste evento em novembro de 1994 nos diversos Institutos com a participação de representantes das respectivas áreas do CEPAE, vários cursos externaram uma certa insatisfação com a implantação do regime seriado há dez anos atrás. Segundo os depoimentos, este novo sistema acadêmico vem criando uma série de dificuldades para a dinamização dos cursos e sua articulação com as necessidades das demandas que ingressam sobretudo nos cursos de Licenciatura. A PROGRAD vem sendo desafiada a promover uma avaliação da atual política de graduação na UFG, adotada a partir de 1984.

*“O Curso de Física formou em 1985 pelo menos onze novos professores, quando ainda existia o regime de crédito. Hoje, dez anos depois, sob o regime seriado, este número reduziu-se para a média de um ou dois novos licenciandos. No cotidiano da vida do curso, atribui-se esta queda à introdução do regime seriado na estrutura dos currículos, impondo uma série de restrições e empecilhos para um número cada vez maior de professores de Física do secundário fazerem o Curso. Fica difícil conciliar, por exemplo, estudo e trabalho quando a estrutura do currículo impõe a rigidez que se constata no seriado”* (representante do curso de Física).

*“Foi criticado o regime seriado, pois dificulta a flexibilização de horários e a integralização do Curso, sobretudo dos alunos que trabalham e estudam. Representantes do IMF e ICHL manifestaram a existência da mesma preocupação naquelas unidades acadêmicas”* (observadores do Fórum de Licenciatura durante a realização da “Jornada de Licenciatura” no IQG, IMF e ICHL)<sup>127</sup>.

*“No ICHL a Jornada de Licenciaturas foi vista com desconfiança. Embora uma significativa parte dos professores tenha participado, não houve boa receptividade da ação proposta pelo Fórum de Licenciatura. O ICHL demonstrou, de modo geral, pouco entusiasmo. O evento ficou forçado, foi apressado. O aspecto bom do trabalho proposto: colocou-se o problema da Licenciatura no ICHL. Todavia, será difícil articular o conjunto do ICHL para uma ampla discussão, considerando-se a necessidade da construção coletiva de uma nova política de formação de professores. Vale a pena discutir Licenciatura? A Licenciatura, até o presente momento, não se coloca como problema nos diversos Cursos do ICHL. Diante disso, fica a impressão de que a Licenciatura é problema somente para os órgãos superiores da UFG”* (representante do Curso de Filosofia).

Um aspecto muito enfatizado pelos relatores é o envolvimento das agências

<sup>127</sup> A Jornada de Licenciatura foi organizada por agrupamento de cursos, tendo os coordenadores (membros do Fórum) como organizadores. O Fórum destacou membros para serem observadores da referida atividade nos diversos Institutos.

empregadoras, sobretudo as Secretarias de Educação do Estado e as municipais, merecendo destaque as de Goiânia e do em torno da Capital.

*“A Universidade como um todo precisa atuar junto às agências empregadoras para melhorar o tratamento dado ao professor de escola pública, caso contrário as demandas que ela profissionalizar acabam não sendo absorvidas pela rede pública de ensino, o que contribui para que o círculo vicioso de baixa qualidade não vislumbre perspectivas de reversão a curto e médios prazos”* (representante do Curso de Educação Física).

*“É necessário implementar-se um conjunto de ações institucionais da Universidade que levem a um maior estreitamento com as agências empregadoras para se construir mecanismos que resultem numa efetiva melhoria da qualidade do ensino e da valorização do professor. Fica a sugestão de que em 1995 o Fórum convide os órgãos públicos de educação (Secretaria de Estado e Municipais) a tomarem parte dele enquanto membros seus, interessados nas discussões rumo a uma nova política de formação de professores”* (representante do Curso de Física).

O Fórum de Licenciatura/ UFG, como a quarta fase da história das políticas de formação de professores da Universidade Federal de Goiás, apresentou quatro blocos de atuação no período que delimitamos para nossa análise. Foi a descrição exaustiva desses momentos que serviram de base para a elaboração do capítulo que ora finalizamos. Acreditamos, assim, ter construído um razoável quadro empírico, somado aos elementos colocados nos capítulos um e dois, para promover um exame crítico do movimento no interior de umas das Universidades Brasileiras por uma outra política de formação de professores.

## CAPÍTULO IV

### LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - LIMITES E PERSPECTIVAS

*“São os homens que transformam as circunstâncias e o educador tem necessidade ele próprio de ser educado”.*

**Karl Marx e Friedrich Engels<sup>128</sup>**

O presente capítulo objetiva analisar o Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás. Pinçaremos aspectos que a leitura dos dados indicam para discutir perspectivas e limites de construção de uma política de Licenciatura nos anos 90, observando a abordagem feita no capítulo dois. As sínteses aqui precisam ser tomadas como provisórias, em construção, à medida que devem assentar-se nos pressupostos da passagem das leituras monológicas às leituras dialógicas dos fatos (Bakhtin, 1990), evitando o engessamento do saber e da prática social.

Nossa investigação, possibilitou-nos um debruçar sobre o discurso e a ação do Fórum de Licenciatura da UFG, um caso particular no quadro do ensino superior nacional, identificando os possíveis avanços sinalizados por ele, suas contradições no que diz respeito as suas funções e aos resultados produzidos. As contradições no interior do *já existente* impulsionam a elaboração do novo, do *não ainda existente*, mas desejado e necessário (Cury, 1989). Não buscamos equilíbrio ou consenso num órgão acadêmico caracterizado pela

---

<sup>128</sup> Karl MARX e Friederick ENGELS. *Ideologia alemã - Teses sobre Feuerbach*. São Paulo, Moraes, 1984. p.108.

pluralidade, visto que congrega uma gama diversificada de cursos, de tradições epistemológicas variadas, e muitas vezes com interesses divergentes entre si. As discussões sobre a temática formação de professores está marcada por conflitos, levando em consideração o próprio estatuto da área educacional no meio acadêmico, cuja tradição é ainda muito recente, porém já bastante consolidada, graças aos esforços despendidos por aqueles profissionais da educação que em todo o contexto nacional vêm se dedicando com afinco no interior das Faculdades de Educação, garantindo, desse modo, o *locus* da produção de conhecimento educacional na Universidade Brasileira.

Entendido o movimento do Fórum como produto de ações contraditórias, observemos como Guadilla (1987) discute a questão do *equilíbrio* e do *conflito* no interior da prática histórico-social. Seus estudos demonstram que existem duas formas de se explicar as mudanças sociais. Pelo “paradigma do equilíbrio”, os fatores de mudança na sociedade são considerados como mecanismos naturais de progressão não conflituosa, através da qual se alcançam etapas ou planos superiores de aperfeiçoamento cultural; já por intermédio do “paradigma dos conflitos”, as transformações sociais encontram-se sustentadas numa concepção de que os sistemas sociais são produtos historicamente situados e determinados pela contradição, ou seja, pelo movimento da instabilidade que gera embates, proporcionando as mudanças de valores e de princípios. Em verdade, no primeiro caso não ocorrem alterações que afetam profundamente as estruturas sociais hegemônicas; processam-se apenas alguns rearranjos, fortalecendo ainda mais o *status quo* vigente.

Esta concepção crítica das práticas sociais fornece-nos elementos básicos para a análise de nossos dados. O Fórum de Licenciatura/UFG, à medida que se constitui como um espaço institucionalmente criado pela PROGRAD para o fim de realizar a construção de uma política de formação de professores na Universidade Federal de Goiás, fornece um conjunto dinâmico de ações que precisam ser abordadas de forma crítica, com vistas à explicitação de suas contradições e conflitos.

Partindo, basicamente, de leituras e releituras rigorosas dos quatro blocos temáticos apresentados no capítulo precedente, sem perder de vista as discussões que foram feitas no capítulo dois, foi possível delimitar essencialmente três momentos marcantes na vida do Fórum, os quais articulam-se entre si.

Numa primeira fase, o referido órgão da UFG foi impulsionado por um franca *empolgação*. Trata-se do período que vai desde a sua criação em março de 1992 até dezembro de 1993, ocasião em que no seu interior as discussões abordavam o lugar da disciplina Didática e Prática de Ensino dos cursos de Licenciatura e o papel e lugar do Colégio Aplicação no processo de formação de professores. O outro período caracterizou-se como de *desânimo* pelas discussões e atividades promovidas de um modo geral. À medida que os membros do Fórum obtiveram êxito nos seus propósitos de deslocar da Faculdade de Educação a referida disciplina e respectivos professores, bem como o Colégio Aplicação, cujas ações consumaram-se ao longo do biênio 1992-1993, instaurou-se no seu interior uma certa “desmotivação”. De algum modo, reduziu o interesse dos Institutos Básicos pelos debates e trabalhos propostos, tais como: reformas dos currículos dos diversos cursos de Licenciatura, proposição de convênios e projetos de parceria com as agências empregadoras, realização de pesquisas no campo de formação de professores etc. Interessante, observar que a PROGRAD nesta ocasião lança o desafio ao Fórum de implementar projetos através do PROLICEN/94, os quais concentraram-se em atividades de natureza essencialmente extensionista, como descrevemos no capítulo três. Finalmente, enveredou-se por um período de *descaso*. Em nossas observações e participações sistemáticas das atividades desenvolvidas pelo Fórum, pudemos constatar que se alojou no seu interior, já a partir da metade do segundo semestre de 1993, um espírito de pouco ou nenhum interesse pelas discussões e trabalhos propostos. Eram crescentes as ausências dos membros e muitos deles solicitaram inclusive substituição de seus nomes na representação junto ao Fórum de Licenciatura. Essa tendência perdurou até dezembro de 1994, quando encerramos as nossas atividades de observação junto a este órgão da UFG.

Julgamos necessário definir o que compreendemos por cada um dos três níveis de participação e/ou motivação dos membros do Fórum:

a) **empolgação** - as atividades desenvolvidas pelo Fórum estavam marcadas por um nível de participação de seus membros que revelavam interesse pelas discussões, com assiduidade dos participantes e envolvimento, até certo ponto, palpitante nos debates; b) **desânimo** - o nível de participação dos membros caiu, revelando pouco interesse pelos debates e trabalhos propostos, surgiram dificuldades para se garantir quórum nas reuniões, poucos membros assumiam tarefas, enfim, a produtividade reduziu significativamente, revelando uma motivação bastante baixa, se comparada aos semestres anteriores de existência do Fórum; c)

**descaso** - já no primeiro semestre de 1994 a produtividade do Fórum apresentou uma redução significativa, na medida em que as reuniões precisavam ser suspensas por várias vezes, muitos membros afastaram-se da função representativa junto ao Fórum.

Verificamos que o estado de **desânimo** e **descaso** cresceu a partir dos embates criados pela Faculdade de Educação, questionando as medidas adotadas pelo Fórum (remoção da disciplina Didática e Prática de Ensino para os Institutos Básicos e a transformação do Colégio Aplicação em Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação). Na verdade, os debates promovidos pela FE colocavam em cheque a pouca consistência acadêmica das ações adotadas pelo Fórum com vistas à implementação de uma política de Licenciatura. Além disso, explicitavam o papel deste órgão nas disputas de poder entre Institutos e FE, em que o processo de formação de professores era uma questão apenas de pano de fundo. Portanto, a *empolgação* cedeu espaço ao *desânimo* e *descaso* à proporção que os membros do Fórum de Licenciatura foram desafiados a pensar academicamente a problemática da capacitação de professores, requerendo deles posturas administrativas fundamentadas em pesquisas e produções teóricas.

Nossos dados apontam que a fase de **empolgação** é um momento de uma significativa produção. Discutia-se, principalmente, sobre o papel da disciplina Didática e Prática de Ensino nos currículos de Licenciatura e seu espaço administrativo dentro da estrutura acadêmica, no processo de formação de professores. Foi um período de entusiasmo, muitos embates e debates, atingindo diretamente a Faculdade de Educação na sua tarefa de ministrar as disciplinas pedagógicas da Licenciatura. A polêmica girava em torno da questão que vai se efetivar a partir de 1993, isto é, o remanejamento da referida disciplina e seus professores da FE para os Institutos Básicos.

Acreditava-se, com isso, garantir basicamente uma maior articulação entre as disciplinas de conteúdo ou específicas e a formação pedagógica do licenciando, nos diversos campos do conhecimento. Entretanto, os professores, de um modo geral, que ministravam a disciplina Didática e Prática de Ensino, não estavam suficientemente convencidos da validade dessa medida, mostrando-se apreensivos com os rumos da Licenciatura a partir de então. Consideravam que perderiam a riqueza do diálogo interdisciplinar do DFPE/FE, à medida que nele se reuniam todos os professores de Fundamentos e Prática de Ensino dos Cursos de Licenciatura. Ao mesmo tempo, ficariam isolados (uma só voz) nos diversos cursos de

formação de professores, que há muito davam pouco valor a esse papel, privilegiando o Bacharelado.

A tensão Faculdade de Educação x Institutos Básicos possibilita, a partir do que constatamos em nossa pesquisa, apontar duas questões fundamentais que se articulam com a temática da construção de uma política de Licenciatura. Por um lado, a criação da Faculdade de Educação representa a constituição de um espaço acadêmico específico para uma área que até então era frágil e diluída, gozando de pouco prestígio na estrutura acadêmica, em que a educação era apenas uma das seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cujo papel no processo de formação de professores não era bem definido e mesmo diluído, o que consequentemente dificultava a área de educação cumprir a contento a sua complexa função de garantir a capacitação de profissionais da educação<sup>129</sup>; por outro lado, acaba proporcionando dedicação ao específico de seu objeto de concentração, impulsionando o campo educacional através de uma crescente produção acadêmica<sup>130</sup>, o que equivocadamente vem sendo interpretado pelos Institutos Básicos/UFG como centralização da referida área acadêmica nas mãos de profissionais da educação formados no curso de Pedagogia e/ou mestrado ou doutorado em educação. Eles parecem não reconhecer que a educação é hoje um campo que produz conhecimento, capaz de responder à boa parte das demandas educacionais do país, naquilo que compete à Universidade.

A FFCLs da UFG, na verdade, teve vida curta, o que impõe dificuldades para avaliá-la no seu papel no processo de formação de professores em Goiás. Mesmo assim, no pouco que levantamos a respeito de sua história, pudemos verificar que ela teve suas origens na atual *Universidade Católica de Goiás*<sup>131</sup>, sendo já em 1949 apontada como carro-chefe da então *Sociedade de Educação e Ensino de Goiás*, fundada pela Arquidiocese de Goiânia. Interessante destacar, conforme mostramos no capítulo dois, o papel da Igreja Católica na origem do ensino superior em Goiás, gerando conflitos e polêmicas entre o *público* e o *privado* nessa campo da produção cultural goiana. Outro dado instigante<sup>132</sup> é o fato do corpo docente da FFCLs da UFG, de caráter público, ter sido praticamente o mesmo de sua similar na IES católica, de caráter privado.

<sup>129</sup> Consultar: Maria J. WEREBE. *Grandezas e misérias ... Op. cit.*

<sup>130</sup> Id. *ibidem*.

<sup>131</sup> Consultar: José M. BALDINO. *Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*. Goiânia, UFG, 1991. (Dissertação de Mestrado).

<sup>132</sup> Id., *ibidem*.

Este resgate sumário permite-nos colocar questões que estão relacionadas a nossa investigação, mas que não se constituíram como elemento de centralidade a ser equacionado ou elucidado, requerendo mais pesquisas, portanto. **Em que medida a atuação do corpo docente da célula máter na história de formação de professores da UFG, isto é, a FFCLs, não foi marcada por disputas que perduram até o presente momento, tendo em vista a contradição público x privado e laico x confessional, caracterizando uma eterna não solucionada luta interna de poder, tendo como palco o processo de formação de profissionais da educação na UFG? De que modo tais conflitos se sobrepõem nas lutas pela constituição de um espaço fortalecido ou de uma política de realização de ensino-pesquisa-extensão educacional na UFG, garantindo a função política e social desta na área de educação no contexto em que está assentada?**

Segundo levantamos através de entrevistas com intelectuais que participaram da criação da UFG e implementação de sua Faculdade de Filosofia, esta última ocupou uma condição, de certo modo, bastante marginal no processo de fundação daquela, além disso, sendo desmantelada em seguida com a Reforma Universitária de 1968. Em face disso, perguntamos: **o que teria levado a área de educação, anos depois, mais precisamente a partir de 1980, jogar um papel de protagonista nas lutas pela reconstrução política e acadêmica na UFG, na medida em que impulsionou as discussões que desencadearam um conjunto amplo de reformas? Paradoxal e contraditoriamente, as discussões que se iniciaram sobre a necessidade de reformas nos cursos de Licenciatura naquele momento acabaram não avançando muito, pelo menos nas instâncias superiores da administração universitária, as quais passaram a prestigiar reformas gerais, que atingissem todos os cursos de graduação. Em tese, isso acabou trazendo prerrogativas para os cursos das áreas técnicas que, de uma ou de outra forma, já gozavam de privilégios e reconhecimento no interior da Universidade e na sociedade. Assim, a Licenciatura deixou de ser objeto de discussões, numa perspectiva institucional, por quase uma década, visto que o “II Seminário de Licenciatura” só ocorreu no final de 1989, sendo que o “I Seminário” já fora promovido em julho de 1980.**

Existem autores que mostram a problemática da Licenciatura no Brasil como uma questão historicamente não resolvida. O papel ambíguo das Faculdades de Filosofia na Universidade Brasileira é um exemplo histórico disso, conforme análises de Werebe (1994). Elas foram criadas principalmente para introduzir no ensino superior brasileiro um espírito

mais acadêmico, dando vida e unidade ao papel da Universidade, que com a função precípua de formar docentes secundários. Daí Hamburguer (1983) afirmar que um dos maiores dilemas da Licenciatura em nosso meio ser a sua condição de orfandade no interior das instituições de ensino superior.

Sendo assim, o quadro com que se depara na UFG no final dos anos 80 é fruto de um movimento histórico da Universidade anterior à Reforma de 1968. Indiscutivelmente, ele está também estreitamente articulado às lutas da sociedade civil no final da segunda metade dos anos 70 contra o regime militar. Como discute Coêlho (1993), na Universidade resistiu-se ao modelo de sociedade adotado pelo Regime Militar como se pôde, desde o início<sup>133</sup>. Mas é com a reabertura política que o meio acadêmico insurgiu-se abertamente contra grande parte das práticas burocratizantes implantadas com a Reforma Universitária pela Lei Federal 5.540/68, adquirindo força para algumas transformações iniciais.

Na Universidade Federal de Goiás, no dizer dos pró-reitores de graduação da época, foram observados alguns cuidados para que as discussões assumissem não só um caráter político, porém estivessem imbuídas de uma sustentação acadêmica. Com este intuito, a PROGRAD nomeou comissões, conforme tratamos no capítulo dois, para pesquisar e encaminhar propostas no que se refere ao Concurso Vestibular; outra para analisar a política de graduação (o regime de créditos), visando a apontar caminhos. Basicamente, temos aqui dois fatos marcantes que fornecerão subsídios para os trabalhos desenvolvidos no *Simpósio sobre a Graduação na Universidade Federal de Goiás*, em 1983, a partir do qual são implementadas algumas mudanças. A adoção do *regime seriado anual* foi uma medida ousada, porque pressupunha uma opção teórica-prática coletiva que negasse o projeto de formação profissional anterior, essencialmente tecnicista, segundo os pró-reitores de graduação daquele período. Para isso, o Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa editou as Resoluções nº 184/83 e nº 294/89, as quais incorporaram as discussões feitas coletivamente<sup>134</sup>, oficializando-as.

Tomando esses debates e estudos, vale fazer algumas considerações para mais adiante compreendermos certos discursos e ações do Fórum de Licenciatura, tendo em vista os objetivos fundamentais de nossa investigação. Ressaltamos, entre outros, os seguintes

<sup>133</sup> O professor Dr. Ildeu Moreira Coêlho foi Pró-Reitor de Graduação na UFG entre 1986 e 1989, com vários artigos publicados sobre política de graduação.

<sup>134</sup> As discussões realizadas no Simpósio e a edição das referidas resoluções são tratadas no item 2.3 do capítulo dois.

aspectos: a) a integração do ensino, pesquisa e extensão na ação acadêmica; b) a definição do *perfil profissional* na construção dos novos currículos; c) o compromisso dos intelectuais da Universidade no processo de construção de uma outra política de formação.

Segundo Cunha (1988) e Fávero (1993), a realidade do ensino superior dos anos 80 é fruto do procedimento do Estado em relação à Universidade Brasileira, na medida em que é colocada a serviço de um determinado projeto de desenvolvimento nacional ao longo das décadas anteriores. A educação, bem como as demais instituições da vida nacional, de um modo geral, foram atreladas compulsoriamente e deliberadamente aos interesses da empresa capitalista, nessa fase<sup>135</sup>. Na Universidade, incentivava-se um certo tipo de pesquisa e a pós-graduação, atribuindo-se à prática extensionista um papel central na graduação, por intermédio de programas, como projeto Rondon e CRUTAC. Na realidade, os incentivos voltaram-se para uma excessiva ênfase na articulação entre o ensino superior e o mercado de trabalho, cujas conseqüências refletiram-se no estreitamento das funções da Universidade, seja na produção teórica e exercício da erudição, seja na formação de profissionais críticos para a cidadania<sup>136</sup>. A Universidade ficou cerceada na sua função primeira de produzir cultura, ciência e tecnologia, no seu compromisso social com a consolidação do processo democrático. Aqui não se pode desconsiderar a crescente política de restrição orçamentária em relação ao ensino superior público (Werebe, 1994, p. 182), adotada pelo Estado, sobretudo a partir da década de 70, embora a tendência privatista já tenha sempre existido<sup>137</sup>.

Como na UFG a extensão tornara-se um elemento que vinha sobrepondo-se às outras duas dimensões da vida universitária, esta foi uma questão que gerou alguns embates de início, no enfrentamento dos problemas da graduação<sup>138</sup>. Isso esclarece os motivos pelos quais nas Resoluções nº 184/83 e nº 294/89 *omitiu-se* a extensão enquanto uma das faces da ação acadêmica. Chamamos atenção que num primeiro momento até se justificaria esta omissão nos princípios e critérios fixados pela resolução de 1983, mesmo porque era preciso fortalecer o

<sup>135</sup> Cf. Lucília R. de S. MACHADO. *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo, Cortez, 1989; \_\_\_\_\_. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo, Cortez, 1991; Acácia Z. KUENZER. *Pedagogia da fábrica: as relações do trabalhador*. São Paulo, Autores Associados, 1989; Gaudêncio FRIGOTTO. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez, 1983.

<sup>136</sup> Cf. Luiz A. Cunha. *A Universidade reformanda*. Op. cit.; Maria de L. de A. FÁVERO. *A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais*. In: Maria de L. de A. FÁVERO (Org.). *A universidade em questão*. São Paulo, Cortez, 1989b, p. 4-53; \_\_\_\_\_. *Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada: Acton e Meira Matos*. São Paulo, Cortez, 1991.; \_\_\_\_\_. *Universidade e estágio curricular*. Op. cit.

<sup>137</sup> Consultar Carlos B. MARTINS. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo, Cortez, 1988; \_\_\_\_\_. *O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980)*. In: Carlos B. MARTINS (Org.). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo, Brasiliense, 1989, p. 11-48.

<sup>138</sup> Os embates gerados neste momento entre a Reitoria e a PROGRAD foram devidos principalmente ao projeto extensionista defendido pelo Reitor da UFG na época. O então Pró-Reitor de Graduação afastou-se da PROGRAD, retornando como reitor a partir de 1986, quando se extinguiu a Pró-Reitoria de Extensão, tornando-a uma sessão da PROGRAD, como perdura até o presente momento.

ensino de graduação nas suas dimensões de ensino e pesquisa, levando a uma nova *práxis* nos currículos, segundo o discurso da PROGRAD. Entretanto, é de se questionar as razões que fizeram o CCEP manter na Resolução nº 294/89 a redação da Resolução de nº 184/83 que omite ou, na melhor das hipóteses, secundariza a extensão no aspecto que trata da “*integração entre ensino e pesquisa à realidade social*” (Art. 1º, Inciso I - Resoluções nº 184/83 e nº 294/89). Se num primeiro momento era preciso criar as condições que recolocassem as questões ligadas à integração ensino e pesquisa no processo de formação, tendo em vista a hipertrofia da extensão, num outro, fazia-se necessário reavaliar os rumos adotados, para que fossem feitos alguns ajustes, considerando as funções da Universidade, enquanto promotora da produção científica, tecnológica e cultural. Objetivando fortalecer o ensino e pesquisa na graduação, um dos fundamentos básicos da crítica ao projeto de formação anterior, passou-se à atrofia da prática extensionista<sup>139</sup>. Qual é o papel da extensão na Universidade? Como ela pode contribuir na construção de um novo projeto de formação, articulando a teoria e a prática? No caso da Licenciatura, como a extensão poderia implementar projetos de formação continuada de professores?

A Reforma de 68 instaurou um processo de burocratização tão intenso na Universidade que a formação, genericamente, voltou-se em muitas áreas explicitamente para atender ao mercado de trabalho. Ocorre que a crença nos pressupostos da “teoria do capital humano” levou à extrema valorização dos aspectos práticos da formação profissional no ensino universitário, em prejuízo da teorização e da erudição acadêmica. Essa política teve efeitos profundos no interior da graduação que em 1983 as discussões sobre um novo projeto de formação profissional caiu no viés do tecnicismo, o que teve que ser corrigido posteriormente. Estamos referindo-nos à importante e necessária diferenciação teórica entre a categoria “perfil profissional” e “projeto profissional” (de curso). Conforme pudemos verificar nas entrevistas com intelectuais que exerceram papel de liderança na adoção do *regime seriado*, os primeiros momentos dos debates para a construção de uma outra política de graduação não explicitavam ainda algumas contradições teóricas fundamentais que faziam grande diferença filosófica. Falava-se em “perfil profissional”. Era um grande equívoco, pois esta categoria traz em si toda uma carga tecnicista-psicologista no dizer de Coêlho (1987 e 1993), emperrando os trabalhos na construção das novas grades curriculares em diversos cursos. Tratava-se de uma clareza teórica essencial que devia ser corrigida na Resolução nº

<sup>139</sup> Interessante observar que na década de 1990, sobretudo a partir do Fórum de Licenciatura, cria-se na área de educação uma grande expectativa em relação aos projetos de extensão da Licenciatura, com apoio do Programa PROLICEN/1994 - SESU/MEC.

184/83.

Diante disso, a PROGRAD coordenou uma série de estudos a partir de 1986, objetivando chegar a este ajuste pela redefinição dos princípios e critérios fixados pelo CCEP em 1983, para a consolidação do *regime seriado*. A Câmara de Graduação reuniu-se periodicamente para discutir os problemas vivenciados nos diversos cursos em todas as áreas do saber na incrementação de seus currículos, sob a óptica de uma nova política de formação, com a adoção do *regime seriado*. Eram explícitas e flagrantes as barreiras enfrentadas. Faltava clareza que possibilitasse uma nova postura de cada um dos sujeitos envolvidos, no que faziam e pensavam no cotidiano nos diversos cursos. Atribuía-se este problema ao ideário tecnicista que impregnava a categoria “perfil profissional”, enquanto uma das metas básicas da nova política de graduação, em fase ainda de implantação. Acreditava-se que as reflexões da Câmara de Graduação chegassem às bases de cada curso e dinamizassem os estudos para uma efetiva transformação da *práxis* curricular, até então vigente.

A Resolução nº 294/89 alterou basicamente a redação do Inciso II do Artigo 1º da anterior. A primeira falava em “definição do perfil profissional” (Resolução nº 184/83, Artigo 1º, Inciso II), enquanto que a segunda imprimia outra formulação: “definição do projeto de formação” (Resolução nº 294/89, Artigo 1º, Inciso II.) Esta última permanece sendo a referência legal na UFG, para os cursos fazerem suas reformulações curriculares, até o presente momento.

Se epistemologicamente nesse período o discurso estava claro dentro da PROGRAD, no que se refere a sua política de graduação, de acordo com depoimentos dos Pró-Reitores de Graduação e outros intelectuais que atuavam na UFG nos últimos quinze anos, as reformas nas grades curriculares nesse mesmo período não se efetivaram nas bases da vida de cada curso na mesma profundidade para a qual o “Simpósio de Graduação” acenava em 1983. Contribuíram para isso uma série de fatores internos e externos à estrutura universitária<sup>140</sup>. Destacam-se entre eles: falta de compromisso de boa parte dos intelectuais com um projeto crítico de Universidade; defasagem teórico-prática de boa parte dos professores; inexistência de uma política interna de fortalecimento dos cursos que têm na educação sua principal área de concentração; ausência de ações críticas da Universidade, face às demandas do contexto sócio-

---

<sup>140</sup> A propósito desse debate, em nível nacional, consultar, principalmente: Maria de L. de A. FÁVERO. Da universidade “modernizada”... Op. cit.; \_\_ Universidade e estágio... Op.cit.

histórico; inexistência de uma política global de ciência, tecnologia e cultura, do que decorre a instabilidade orçamentária para a educação; instâncias de poder conservadoras e centralizadoras na estrutura acadêmica; interesse do governo de desmontar as Universidades públicas, entre outros. Esses mesmos empecilhos comparecem agora na década de 1990 para dificultar a construção de um outro projeto de formação de professores. **No caso da UFG, cabe perguntar que garantias existem hoje de que a coletividade está hoje mais preparada para fazer um enfrentamento dos problemas dos cursos de formação dos profissionais da educação, se compararmos o momento atual com o do início de 1980?** Todavia, a FE não estacionou. Sua produção avançou, possibilitando a criação e consolidação de seu programa de pós-graduação em nível de mestrado, ampliando o diálogo da área de educação em Goiás com entidades científicas nacionais.

Grande parte das mudanças necessárias na Universidade Brasileira não se efetivam em função de práticas cristalizadas no seu próprio interior. Algumas críticas colocam os intelectuais universitários enquanto vilões da crise na Universidade em nosso país. Apontam que as práticas corporativistas alimentam a baixa produtividade acadêmica nacional, pois se sustentam na manutenção de interesses de pequenas agremiações internas ou de indivíduos, em detrimento dos objetivos institucionais<sup>141</sup>, discurso esse que tem sido apropriado pelo governo para o desmonte das IFES e por isso deve ser melhor avaliado por todos nós. Para outros, a falta de um projeto de educação nacional sustentado numa política democrática de cultura, ciência e tecnologia inviabiliza qualquer iniciativa que se propõe ser ousada e inovadora na Universidade e nas escolas de modo geral<sup>142</sup>. Delega-se a culpa da baixa qualidade da educação brasileira às estruturas burocratizadas das instituições, sendo o Estado o principal responsável por esta situação. Nesse caso, os intelectuais são tomados como *vítimas* porque não se lhes oferecem as condições de trabalho para o exercício competente da profissão do magistério. Uma outra forma de abordar a problemática, todavia, situa-se entre as duas acima apontadas. O intelectual da Universidade Brasileira nem tanto é *vilão* como também não é somente *vítima* na crise do ensino na sua globalidade. Ele é um sujeito histórico e por isso deve fazer o *discurso crítico* sobre a instituição e sobre sua própria atuação. Partindo disso, deve articular *ações críticas* que levem a instituição a se repensar a partir de uma nova *práxis*

<sup>141</sup> Consultar: José A. GIANOTTI. *A universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

<sup>142</sup> Cf. Maria de L. de A. FÁVERO. *A universidade em questão...* Op. cit.; \_\_\_\_\_. *Da universidade "modernizada"...* Op. cit.; \_\_\_\_\_. *Universidade e estágio ...* Op. cit.; Ildeu M. COELHO. *Saber e regime seriado em cursos de graduação - a experiência da Universidade Federal de Goiás*. In: UFMS/Pró-Reitoria de Ensino. *O regime seriado e o plano de ação da PRENS*. Campo Grande, UFMS. 1987b. p. 11-34. \_\_\_\_\_. *Ensino de graduação e currículo*. In: *Universidade e Sociedade*. Brasília, ANDES -SN. 5 (3): 64-72. jul. 1993.

de seus sujeitos - intelectuais, a principal força propulsora dela. Essa postura supõe um professor do *tipo novo* (Menezes, 1987), capaz de fazer opções políticas em favor das lutas dos oprimidos, atuando de forma competente científica e tecnicamente<sup>143</sup>.

Portanto, uma prática renovadora nasce da reflexão crítica do intelectual que se sente insatisfeito consigo mesmo e com o mundo. Não é aceitável o discurso de que a Universidade falhou ou está fracassando em função deste ou daquele grupo. Pela sua própria natureza, ela só tem sentido de existir à medida que exercitar a crítica e a produção teórica. Os limites da prática social devem ser avaliados numa perspectiva histórico-crítica. Sendo assim, a Universidade como produto da ação histórica do homem é uma prática social em permanente mudança, do que se depreende que a escola é um espaço sempre inacabado, sempre passível de transformações. As instituições sociais, enquanto projetos em construção, a serviço da humanização do homem e da natureza, sofrem ajustes, entram em crise quando o homem concreto, situado no movimento histórico da produção econômico e sócio-cultural, busca superar suas insatisfações na sua condição de sujeito impulsionador da ação da história humana.<sup>144</sup>

Se os limites que os homens encontram no mundo, no interior das instituições, são de natureza de classe social, em que um grupo hegemônico sobrepõe-se a outros, organizam-se ações que fortaleçam àqueles que num dado momento encontram-se subjugados nas lutas de classe. Exemplo disso, no caso da Universidade, é a rearticulação do movimento sindical docente a partir de 1979, pelo qual um projeto crítico de Universidade Brasileira ergue-se com força, apesar das estratégias e mecanismos repressivos do projeto sócio-político do Regime Militar contra qualquer tipo de manifestação política e cultural da sociedade civil contrária a ele<sup>145</sup>. Na verdade, o país como um todo começava a se organizar em favor de sua redemocratização política.

Identificar, nesta perspectiva de análise, culpados para o fracasso de projetos que nasceram nos anos de 1980 na Universidade somente no seu interior é uma leitura equivocada. Mesmo assim, pode questionar-se: **em que medida não houve avanços por questões de luta**

<sup>143</sup> Para Menezes (1987) são necessárias mudanças no trato da Licenciatura, garantindo ao processo de formação de professores que não se transforme num subproduto, do Bacharelado. É preciso, portanto, um formador de professores com outra concepção na Universidade. Ver: Carlos de MENEZES. Formar professores: tarefa da universidade. In: Denice B. CATANI, et al (Org). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense. 1987. p. 115-125.

<sup>144</sup> Cf. Antônio CRAMSCI. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987; \_\_\_\_\_. *Maquiavel: a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988a; \_\_\_\_\_. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988b; Paulo FREIRE. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

<sup>145</sup> Cf. Mindé B. MENEZES. *As estratégias de construção ...* Op. cit.

de poder no próprio interior do meio universitário? Ou ainda, a ânsia inovadora de um determinado tipo de gestão acadêmica centralizadora não teria imposto reformas revestidas de um bem construído discurso de valorização do diálogo sem que a coletividade estivesse capacitada para assimilá-las? Não teria a coletividade acadêmica alcançado a mesma clareza de alguns dos intelectuais que conduziram o processo de discussão sobre o problema regime de créditos x regime seriado? De um modo geral, as reformas desejáveis não saíram das discussões, apesar da oficialização do regime seriado anual através das Resoluções nº 184/83 e nº 284/89, emitidas pelo Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa? Noutras palavras, o discurso oficializado em documentos legais poderia estar traduzindo um pensamento que não chegou a ser produzido de forma democrática pela coletividade como se tem divulgado, visto que, no cotidiano da graduação, grosso modo, verifica-se uma descontinuidade entre o proposto e o praticado? Quais foram os resultados alcançados e como esse processo tem se refletido na reconstrução da UFG como um todo? São algumas das questões que se levantam dentro deste contexto de considerações, que melhor investigadas eventualmente deitariam luz sobre este quadro em que todos são culpados e ninguém deixa de ser também inocente. Como diz Freire (1985), as mudanças requerem uma conscientização de cada sujeito envolvido no processo. O saber revolucionário não é doação da liderança revolucionária aos oprimidos. É reflexão e ação coletiva.

Quando abordamos essa questão, estamos cientes de que ela merece um estudo aprofundado, inclusive para a UFG dispor de elementos para proceder a uma melhor avaliação da graduação como um todo a partir da adoção do regime seriado. Referimo-nos ao problema com o sentido de fazer uma ponderação básica: **Agora na década de 1990, não se estaria repetindo o mesmo processo em relação às mudanças implementadas para a construção coletiva de uma política de Licenciatura?** Pelo remanejamento da disciplina Didática e Prática de Ensino e a transformação do CA em CEPAE, verifica-se que do ponto de vista administrativo (ou político?) o Fórum de Licenciatura mostrou-se eficiente. **Todavia, tais tomadas de decisão garantem o necessário impulso para a construção de uma outra práxis da Licenciatura?**

A esta questão geral sobre o projeto de formação da Universidade, articulam-se problemáticas que emergem da investigação sobre a construção de uma política de Licenciatura na UFG que nos propusemos fazer neste estudo. Elas devem ser tomadas na

perspectiva da prática social como movimento de contradições que impulsionam a história, enfim, a ação do homem (Lefebvre, 1995). Estamos nos referindo à clássica indissociabilidade teórico-prática na formação do professor. Quando na UFG se remaneja a disciplina Didática e Prática de Ensino para os Institutos Básicos, gera-se toda uma expectativa de que avanços na academia seriam alcançados, com um significativo e inédito suporte institucional da Universidade. **Em que medida na UFG, nos cursos de Licenciatura, é possível notar já outra práxis curricular?**<sup>146</sup> Por outro lado, não dispomos ainda de estudos, no caso particular da UFG, que ofereçam elementos para uma avaliação acadêmica de como se dava dentro da Faculdade de Educação, especialmente no DFPE / FE, a articulação dos aspectos específicos e pedagógicos na formação de professores nas diversas áreas do saber. Num determinado sentido, o *locus* que a FE em tese garantia nesse processo (e questionado pela PROGRAD) apresenta as condições básicas para o exercício interdisciplinar que se fragiliza nos currículos de Licenciatura com as medidas do Fórum de Licenciatura, segundo o Núcleo de Didática e Prática de Ensino.

Interessante notar, a partir da análise de nossos dados, que a PROGRAD define um discurso específico para a Licenciatura somente com a realização do II Seminário de Licenciatura em 1989, depois de uma década de atividades promovidas pela FE, articulada ao movimento nacional, visando colocar para a Universidade como um todo as questões relacionadas à importância do processo de formação de professores e desenvolvimento de pesquisas em educação para o cumprimento de umas das funções básicas da academia em relação ao ensino fundamental e médio. Estamos nos referindo à bandeira que o Fórum de Licenciatura empunha com veemência: a construção coletiva de uma política de Licenciatura na Universidade Federal de Goiás. Trata-se, como já afirmamos anteriormente, de uma problemática discutida de modo até abrangente, à medida que sua abordagem não ficou restrita só à Universidade, da retomada das questões levantadas no *I Seminário de Licenciatura / UFG*, que data de 1980. Nesse intervalo, adotou-se o *regime seriado anual* para a graduação como um todo e muitas discussões foram realizadas na área de educação, encabeçadas pela Faculdade de Educação, a qual, por sua vez, mantinha-se articulada e engajada com os movimentos em nível nacional. Nesse âmbito, na FE/UFG foram realizadas reformas significativas no currículo do curso de Pedagogia, privilegiando-se a Habilitação em Magistério. Foram implementadas cursos de pós-graduação em educação, tendo hoje um programa de mestrado consolidado e reconhecido pela CAPES.

<sup>146</sup> Entre 1993 e 1994, realizamos uma instigante pesquisa sobre a Licenciatura em Letras da UFG. Parte do relatório foi publicado no Caderno 3 do Fórum de Licenciatura. Consultar: Erineu FOERSTE. Elementos para aprofundar a discussão rumo a uma nova política de licenciatura, na perspectiva do currículo do Curso de Letras. In: *CADERNO Nº 3 - Fórum de Licenciatura - UFG*. Goiânia, CEGRAF/ Pró-Reitoria de Graduação. 1995. p. 53-65. Ver no anexo 4 o roteiro de questões usado nessa pesquisa.

Este interesse tardio da PROGRAD pelos cursos de formação de professores só no final dos anos 80 explica-se por duas razões básicas. A conjuntura política e econômica da sociedade era outra, conforme discutimos no capítulo dois. Além disso, a Universidade tinha passado por uma série de debates na busca do equacionamento de sua crise. Assim, vale lembrar que o II Seminário caracterizou-se como uma atividade interna, situando-se, de uma certa maneira, dentro do conjunto de experiências dos trabalhos desenvolvidos para a implantação do regime seriado. Visava recolocar os problemas da Licenciatura, tratando o processo de formação de professores do ensino fundamental e médio na perspectiva de uma política de formação discutida coletivamente. Pretendia levantar elementos para a construção de um projeto de capacitação de professores para os anos 90. Nesse quadro, é preciso considerar, basicamente, que: a) **A PROGRAD só teria se sensibilizado para as questões relacionadas à formação de professores depois de mais de um decênio de intensas discussões promovidas pela FE?** c) **A área de educação precisava ser fortalecida, tendo em vista o processo de formação de professores, segundo a PROGRAD. Para isso, devia se eximir necessariamente a FÉ do papel que historicamente construiu nesse campo de atuação da Universidade, à medida que se retirou do seu interior a disciplina Didática e Prática de Ensino, bem como eliminou a vinculação do Colégio Aplicação a ela, tornando-o um órgão diretamente ligado à PROGRAD?** c) A PROGRAD tornou-se porta-voz oficial das lutas de poder entre Institutos Básicos e FE, assumindo o discurso da construção coletiva de uma política de Licenciatura. Para isso, adotou medidas concretas, sem muitas vezes dispor de elementos acadêmicos bem fundamentados em termos empíricos e teóricos.

Sem dúvida, a FE cumpriu ao longo da década de 80 um papel fundamental em relação aos cursos de formação de professores, enquanto a PROGRAD se omitia em relação a essa área, silenciando-se frente aos movimentos da sociedade civil (sobretudo dos trabalhadores em educação) por uma escola pública de qualidade. Enquanto isso, a FE assumiu a tarefa de encabeçar em Goiás e região discussões que levaram a mudanças importantes do ponto de vista epistemológico nos currículos de Licenciatura<sup>147</sup>, com a criação das disciplinas Educação Brasileira e Didática e Prática de Ensino. Esse processo não se deu sem conflitos. Os Institutos Básicos, de um modo geral, não reconheciam o discurso dos intelectuais da educação, cujos fundamentos articulavam-se com as lutas da ANFOPE pela construção de uma *base comum nacional*. Na UFG, esse conflito estaria evidenciando uma recusa de tais

<sup>147</sup> A Faculdade de Educação constituiu uma comissão de professores para promover estudos e propor alternativas para a Licenciatura na UFG, através da *coordenação das Disciplinas Pedagógicas da Licenciaturas*. O relatório dessa Comissão sugeriu a formação de um grupo de professores para dar continuidade aos estudos sobre a Licenciatura, tendo em vista as questões em discussão em nível nacional sobre formação dos profissionais da educação.

**pressupostos fora do espaço dos intelectuais lotados na Faculdade de Educação? Embora essa questão requeira estudos mais específicos, vale destacar também que há resistências nos Institutos Básicos no sentido de construir mecanismos de articulação entre a formação específica e pedagógica nos currículos de Licenciatura na perspectiva apontada pela ANFOPE. Se hoje o projeto curricular da Licenciatura enfatiza as disciplinas específicas (Bacharelado), em detrimento das disciplinas pedagógicas (Licenciatura), estariam os Institutos receosos de que o eixo de formação seria deslocado para os aspectos pedagógicos no processo de capacitação de professores<sup>148</sup>?**

Mesmo assim, nosso estudo possibilita verificar que as medidas implementadas pelo Fórum para a construção de uma política de Licenciatura apresentam pontos afins e de aproximação a três eixos básicos pelo menos das discussões e produções acumuladas pela ANFOPE<sup>149</sup>, embora não tenha se fundamentado e “inspirado” nesta entidade. Estamos falando da: articulação teoria-prática; relação de parceria entre agência formadora x agências empregadoras; produção coletiva de conhecimentos (por meio de núcleos ou linhas de pesquisa). Quanto ao primeiro, o enfoque do Fórum limita-se ao plano meramente administrativo da questão do conflito em que se situa a Licenciatura na Universidade em relação ao seu espaço físico (Faculdade de Educação x Institutos Básicos); no que se refere à relação agência formadora x agências empregadoras, com projetos de formação inicial e continuada de profissionais da educação bem construídos, a ênfase recai na necessidade de se promover atividades nessa direção, mas sem ações efetivas implementadas, garantindo a institucionalização dos mesmos; enfim, quanto à produção do conhecimento, este é o ponto nevrálgico do Fórum, embora já tenha até buscado qualificar novos interlocutores, como ocorreu quando chamou o Núcleo de Didática e Prática de Ensino, objetivando sensibilizá-lo para esse papel.

As ações do Fórum, no sentido de desqualificar a FE no seu papel de ser o *locus* interdisciplinar de produção de saber em educação, perdem força, tornando-se um discurso burocrático e incompatível com o trato que requer a Licenciatura frente às demandas do

<sup>148</sup> Entre os desdobramentos de nossa investigação que poderiam desencadear novas pesquisas, situa-se a maneira como nos departamentos dos Institutos Básicos repercutiam as discussões do Fórum de Licenciatura. Nesse sentido, os dados que levantamos num trabalho feito no Departamento de Letras/ICHL/UFG indicam elementos interessantes, mas que acabaram ficando secundários para a elaboração deste relatório de pesquisa. ver: Erineu FOERSTE. *Licenciatura em Letras na Universidade Federal de Goiás : iniciando uma leitura crítica do Fórum de Licenciatura/ UFG*. Goiânia, UFG/ ICHL, 1994 (mimeo).

<sup>149</sup> Consultar: CONARCFE. *Coletânea de documentos*. São Paulo, Coordenação Nacional da ANFOPE. 1992; ANFOPE. *Documento final do VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte, Comissão Nacional. 1992. \_\_\_\_\_. *Documento final do VII Encontro Nacional*. Niterói, Comissão Nacional. 1994.

contexto sócio-histórico neste final de século. Assim, mesmo que a PROGRAD se aproprie de muitos elementos colocados pelas discussões da FE e do movimento sindical dos trabalhadores em educação, mais precisamente no que tange ao papel e importância da capacitação profissional, não se processam as desejáveis mudanças na Licenciatura.

Confronta-se, então, no meio acadêmico com uma dificuldade essencial: um outro projeto de formação (uma outra política de graduação) pressupunha dois elementos que estavam relacionados entre si e determinados pelo projeto de educação do país. Primeiro: para a Universidade receber demandas preparadas para o exercício acadêmico, ela devia integrar-se à escola básica com ações planejadas, tendo em vista cumprir sua tarefa social em uma área específica de suma importância política e cultural na sociedade. Segundo: a superação da crise do ensino de terceiro grau, na sua dimensão multifacetada, requeria intelectuais com elevada capacitação técnica, científica e política.

Logo, o processo de formação de professores, com programas que articulassem todos os níveis de ensino, era uma medida básica para a implantação de uma política de formação na Universidade. Sem um efetivo investimento na construção coletiva de um outro projeto de formação de professores, resgatando o papel da educação na Universidade como uma área de interesse acadêmico organicamente vinculado ao projeto global de capacitação da pessoa para a cidadania, os entraves na construção de currículos críticos e de fato inovadores não seriam superados. Uma nova *práxis* pressupunha uma forma crítica de pensar e fazer a educação enquanto prática social. O professor era ainda o sujeito indispensável para dar novo alento à educação nacional. Esta constatação dizia respeito à Universidade e, mais especificamente, aos cursos de formação de profissionais para o magistério. Este é um eixo temático básico das discussões da ANPEd e ANFOPE, entidades que enfatizam o papel democrático e de consolidação da identidade nacional da educação, sem negar a sua função no processo de desenvolvimento.

O relatório do “II Seminário de Licenciatura” fez aflorar muitas das contradições que podiam ser apontadas como causas do pouco efeito, em termos teórico-práticos, da passagem do regime de créditos para o seriado, em se tratando do estabelecimento de uma reforma substancial nos currículos de cada curso. Salientava-se o pouco preparo, muitas vezes até mesmo descompromisso docente e discente com um autêntico espírito universitário, o que só poderia ser qualitativamente alterado com uma nova prática de avaliação dos professores,

devendo para isso ser construídos instrumentos válidos para todos os cursos. Também os alunos deviam ser avaliados a partir de critérios e princípios acadêmicos.

Além desses aspectos, indicavam-se elementos que sinalizavam para a importância de estudos permanentes que possibilitassem a cada curso uma avaliação fundamentada academicamente de seus currículos, considerando as mudanças na sociedade e os desafios colocadas pela realidade às mais diversas áreas de investigação e produção científica na Universidade. Tal projeto impunha a necessidade de compromisso da instituição em oferecer condições de funcionamento dos cursos dentro das três dimensões do ensino superior, isto é, o ensino, a pesquisa e a extensão. Não se definindo com clareza os elementos básicos de uma nova política de formação adotada pela instituição, devendo ser colocada em prática pela coletividade universitária, inviabilizar-se-ia o exercício da interdisciplinaridade e a articulação da prática com a teoria e vice-versa.

Ressaltamos novamente, na leitura histórica que vimos fazendo da construção de uma política de formação na UFG, as contribuições da Faculdade de Educação para a instituição na sua totalidade. Quando nos debruçamos no período que se refere à década de 1980, esta constatação acentua-se significativamente. As comissões organizadoras tanto do “I Seminário” no ano de 1980, quanto do “II Seminário” no ano de 1989, são constituídas de docentes, na sua maioria, dos quadros da Faculdade de Educação. Não bastando isso, que por si só é um dado interessante, fornecendo indicações do envolvimento da FE em momentos históricos da UFG, surpreende a presença dela, por meio de seus intelectuais, em cargos administrativos como a Reitoria e a Pró-Reitoria de Graduação.

Não obstante, pudemos notar que o Fórum de Licenciatura explicitou de forma sistemática que era preciso no atual momento na UFG superar a idéia de que a educação não dizia respeito somente à Faculdade de Educação. Segundo este discurso, a Universidade como um todo deveria estar interessada pelas questões da área educacional, voltando-se para o desenvolvimento de projetos que tratassem de construir alternativas tanto na educação formal como informal. No que diz respeito à Licenciatura especialmente, a ênfase recaía sobre a necessidade de se promover ações, visando à superação da antinomia teoria e prática, considerando que os Institutos tinham a incumbência de ministrar na proposta curricular vigente as disciplinas específicas e a Faculdade de Educação, as do eixo pedagógico. **Estaria embutida nesta posição um mito freqüente entre os que não investigam especificamente**

no campo da educação de que “a erudição é a única condição necessária ao exercício do magistério: quem sabe, sabe ensinar” (Werebe, 1994, p. 208)?

Este argumento tem justificado boa parte dos posicionamentos dos cursos das diversas áreas do saber, que na Universidade têm a função de formar professores, imprimindo na Licenciatura um caráter de subproduto do Bacharelado. Interessa-lhes, desde a época das Faculdades de Filosofia, preparar pesquisadores, isto é, profissionais competentes cientificamente nas áreas específicas do saber. O professor<sup>150</sup> precisa de conteúdo, de aprofundado conhecimento da linguagem científica da área de atuação, dominar a história e o desenvolvimento dessa ciência. Mas isso é apenas uma face que o currículo de Licenciatura deve respeitar e garantir. Isso é inegavelmente fundamental e necessário ao exercício do magistério. Porém, a Universidade precisa estar aberta para que os cursos de capacitação de professores articulem de forma orgânica a formação específica e a pedagógica, através de um projeto bem construído de formação inicial e continuada de docentes. Nesse sentido, a ANFOPE, em mais de dez anos de contínuas discussões, deita luz nessa problemática na academia, quando define uma concepção crítica de *profissional da educação*<sup>151</sup>, o qual deve ser qualificado sob a égide dos pressupostos da *base comum nacional*.

Um quadro assim permite questionar: No caso da Licenciatura na UFG, até que ponto os cursos de formação de professores, a partir da criação do Fórum de Licenciatura, deixam de ser um campo velado de disputa de poder ao longo de mais de duas décadas, tornando-se agora um espaço favorável e estratégico aos interesses dos Institutos Básicos nas lutas históricas pelo desmonte da Faculdade de Educação?. Com o discurso de que se objetiva construir uma política de formação de professores, a PROGRAD torna-se a mentora oficial dos propósitos de desconstrução<sup>152</sup> da FE por aqueles. Afirmamos isto, considerando dois aspectos, que no nosso entender podem auxiliar na compreensão dos fatos relacionados à Licenciatura na IES de nosso estudo: 1) Como historicamente, os cursos de formação de professores compareceram no projeto da Universidade? 2) As acusações à FE são contextualizadas dentro de seus condicionantes históricos, apontando onde se avançou e onde se retrocedeu desde a época da FFCLs até nossos dias no processo de

<sup>150</sup> Cf. José C. LIBÂNEO. A prática pedagógica ... Op. cit.; \_\_\_\_\_. Fundamentos teóricos e práticas do trabalho docente: um estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo : PUC, 1990.

<sup>151</sup> Para Freitas (1992), “profissional da educação” é aquele que foi devidamente preparado para exercer certas funções dentro ou fora da escola. Incorporando o discurso da ANFOPE, defende que o trabalho pedagógico constituir-se como elemento básico de sua formação. Destaca, todavia, que a docência é uma das funções desse profissional, embora a ênfase na sua formação deva recair na sua atuação como professor. Consultar: Luiz C. de FREITAS. Em direção a uma política ... Op. cit.

<sup>152</sup> Cf. Jacques DERRIDA. A escritura e a diferença. São Paulo, Perspectiva, 1971; \_\_\_\_\_. Gramatologia. São Paulo, Perspectiva, 1973.

### **formação de professores?**

Sem dúvida, temos aqui uma franca disputa por hegemonia no sentido gramsciano dessa categoria<sup>153</sup>. Entende-se por construção de uma política de Licenciatura o movimento paradoxal de enfraquecimento e desconstrução<sup>154</sup> deliberada da FE no seu papel de formar professores na UFG, nos anos 90. Ela que não se fechou em si mesma no decênio anterior no compromisso da Universidade com a escola pública. **Por que a PROGRAD ou o Fórum de Licenciatura vem admitindo os trabalhos de engajamento político e acadêmico promovidos na UFG durante a década de 80 em relação à Licenciatura, objetivando diagnosticar os problemas do projeto de formação de professores para a construção de alternativas viáveis a partir de questões não desejáveis que deveriam ser superadas? Que interesses velados levam a ignorar todas as ações promovidas, envolvendo a FE e os Institutos Básicos, que levaram à criação da disciplina Educação Brasileira e Didática e Prática de Ensino datam desse período?**

Nessa discussão, é preciso considerar também que a Universidade, ao criar o Fórum de Licenciatura, já dispunha de pelo menos dois espaços acadêmicos interdisciplinares com funções político-acadêmicas importantes, do ponto de vista da dinamização dos projetos em andamento ou necessários para o pleno desenvolvimento das funções da UFG. Referimo-nos ao Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa e à Câmara de Graduação. **Como se portaram essas duas instâncias da estrutura organizacional da academia frente à polêmica FE x Institutos? Qual é a tarefa da Câmara de Graduação senão a de discutir, por exemplo, as reformas curriculares, a implementação de políticas que levem a Universidade a cumprir as suas funções?**

A criação do Fórum de Licenciatura/UFG, por conseguinte, como analisaremos em seguida, guarda duas contradições: a) Repete-se, com a sua criação, basicamente, a mesma estrutura da Câmara de Graduação, com um agravante: **Pretende-se isolar os debates da área de educação dos demais campos do saber?** b) A existência do Fórum exime igualmente o CCEP de discutir os problemas da Licenciatura. Este porém, continua deliberando sobre esse assunto, na medida em que aquele só propõe e este decide, como foi com o caso da disciplina Didática e Prática de Ensino e o Colégio de Aplicação. **Assim,**

<sup>153</sup> Cf. Antônio GRAMSCI. *Maquiavel, a política...* Op. cit.; *Concepção dialética...* Op. cit.

<sup>154</sup> Cf. Jacques DERRIDA. *A escritura ...* Op. cit.; *Gramatologia ...* Op. cit.

**poderia se dizer que o Fórum teria, em tese um papel mais acadêmico do ponto de vista da dinâmica e funcionamento da Universidade? Estranha, entretanto, que o CCEP como uma das instâncias máximas da estrutura organizacional da academia não se ocupe de conduzir todo o processo relacionado à necessidade de se promover mudanças na Universidade, considerando a construção e implementação de uma política de formação de professores. Isto estaria a indicar que em sua dinâmica a educação é uma temática que não mereça maior atenção da coletividade de seus membros, já que no seu interior tem assento tanto a FE como os Institutos Básicos? Quanto à Câmara de Graduação, não se estaria duplicando esforços através do Fórum, quando a função daquela é discutir e acompanhar os destinos da graduação? Em princípio, ela deveria dispor de um significativo conjunto de discussões acumuladas ao longo de todo o processo de passagem do regime de créditos para o regime seriado, o que a credenciaria para conduzir os trabalhos agora também na construção de um outro projeto de Licenciatura. Isso até acabaria justificando a ênfase da PROGRAD nos anos 80, quando priorizou as discussões genéricas sobre uma política de graduação.**

Na nossa compreensão, a atuação do Fórum - se partíssemos do pressuposto de que ele poderia alimentar academicamente a Câmara de Graduação e o CCEP com pesquisas e discussões teóricas, e mesmo sugerindo alternativas para serem experimentadas no processo de formação de professores<sup>155</sup> - não tem sinalizado para uma *práxis* acadêmica que diferencie o trato dado à educação até então, grosso modo, tanto na Câmara de Graduação como no CCEP. Por ser um órgão específico de educação, é pelo menos estranho a ausência dos membros do Fórum nos eventos nacionais de peso no campo educacional, como as reuniões da ANPEd e encontros da ANFOPE. É sintomático o pouco ou nenhum espaço das produções coletivas sobre formação de professores de tais entidades científicas e articuladas aos programas de pós-graduação em educação no interior dos trabalhos do Fórum.

A PROGRAD, nesse sentido, não tem atentado para uma questão central. Trata-se de capacitar os próprios membros do Fórum para que eles conduzam de forma competente os trabalhos que lhes são atribuídos. Como isso não vem ocorrendo, então perguntamos: **Em que medida os trabalhos do Fórum diferenciam-se qualitativamente das discussões até então empreendidas por instâncias administrativas legalmente instituídas para garantir o pleno desempenho das funções da academia nas mais diversas áreas do saber, como é o**

<sup>155</sup> Acreditamos que um estudo específico sobre o papel e a trajetória da Faculdade de Educação da UFG permitiria afirmar que esta unidade acadêmica no interior daquela IES desempenhou com competência tal função dentro das instâncias superiores da sua Universidade.

**caso da Câmara de Graduação e o CCEP?** É verdade que o Fórum publicou dois cadernos, onde são resgatados aspectos dos antecedentes da criação do Fórum, bem como os documentos que lhe deram estatuto institucional e pareceres/resoluções das medidas adotadas<sup>156</sup>. Considerando as implicações teórico-práticas na busca de uma política de Licenciatura, é no mínimo estranho a atrofia teórica do Fórum de Licenciatura/UFG. Até dezembro de 1994, ele não publicou textos para estimular o debate, nem indicou para a coletividade as principais publicações sobre formação de professores no contexto nacional.

Talvez caberia questionar, no bojo dessas afirmações, qual é o papel do representante/membro do Fórum tanto no seu funcionamento como no debate junto às bases. Como este não foi objetivo deste estudo, não nos ocupamos de verificar como os colegiados de curso influenciavam as decisões do Fórum e como eram afetados pelos trabalhos por ele desenvolvidos. **Cabe inquirir até que ponto estabelece-se uma ponte de ida e volta entre o Fórum e os Institutos? A título de exemplo, os embates estabelecidos por ocasião da chamada Jornada de Licenciatura / 1994<sup>157</sup> poderiam estar indicando resistências nos Institutos Básicos em relação à PROGRAD, que tomou decisões referenciadas pelo Fórum de Licenciatura, cujos membros supostamente representavam as bases da Licenciatura.**

Não houve preocupação no sentido de se promover produções teóricas sobre seus trabalhos que pudessem ser levadas às reuniões anuais da ANPEd e encontros da ANFOPE, que hoje são duas das mais representativas entidades científicas em educação no país. Não houve também preocupação em estudar as produções científicas dessas entidades. Isso, inegavelmente, situa-se numa *prática paroquialista* que emperra a construção qualitativa do *novo* na educação, em específico no processo de formação de professores. Compreendemos que esse quadro é preocupante diante das metas do Fórum, pelas quais se objetiva, acima de tudo, segundo os discursos, construir coletivamente uma política de Licenciatura, voltando os cursos de educação para a qualificação de professores competentes para se desencadear um conjunto de ações com vistas a uma *práxis* transformadora, revertendo a grave crise em que se encontra a educação brasileira.

Diante do exposto, podemos afirmar que está maquiado o discurso oficial da

<sup>156</sup> O Caderno 3 publica em 1995 uma série de textos sobre formação de professores, com abordagens variadas.

<sup>157</sup> Ver o anexo A

PROGRAD de que existe na UFG um processo coletivo de construção de uma política de formação de professores. Encobrem-se outros interesses dos Institutos e da PROGRAD com uma abordagem desfocada da Licenciatura, isto é, desqualificar a Faculdade de Educação no seu papel dentro da Universidade Federal de Goiás.

Não se pode negar, no entanto, que em algumas Universidades, o curso de Pedagogia constitui-se historicamente como a âncora da Faculdade de Educação, em detrimento da formação de professores das diversas áreas do saber. Quando essas IES não dispõem de um programa de pós-graduação com linhas de pesquisa bem consolidadas, como por exemplo, em Didática e Licenciatura, podem ser questionadas por uma certa improdutividade no processo de formação de professores como um todo<sup>158</sup>. Esse certamente não é o caso da Faculdade de Educação da UFG, que jogou um papel importante nesse campo ao longo da sua história. Esse seu engajamento é o que, de um certo modo, levou a PROGRAD a se aliar aos Institutos Básicos pela disputa de hegemonia na área de educação, no nosso entender. O grave disso refere-se ao fato de fazê-lo sem avaliar criteriosamente os avanços teórico-práticos conseguidos através da atuação histórica da FE, sem os quais ficaria praticamente impossível construir uma política de Licenciatura academicamente fundamentada.

Em função disso, entendemos que é preciso superar o abismo que se criou entre os Institutos e a FE. Esse talvez devesse ser o papel da PROGRAD, fazendo, por exemplo, a Câmara de Graduação imprimir um outro caráter a sua prática, no trato da Licenciatura. O novo nascerá da relação interdisciplinar das diversas áreas do conhecimento, o que é um dos pressupostos básicos da *base comum nacional*. Os substantivos Faculdade de Educação e Institutos Básicos devem ser aproximados, o que beneficiará o processo educacional na sua totalidade, certamente. Não se trata de um retorno à Faculdade de Filosofia; porém, é necessário, respeitadas as especificidades de cada campo do saber, estreitar o diálogo entre eles. Esse procedimento possibilitará a construção de um projeto coletivo de Licenciatura que contribuirá significativamente para o resgate político-pedagógico da escola no país. Resta saber se o Fórum se propõe a realizar esse intento e se tem competência para tal empreendimento. Do contrário, caminhar-se-á por estradas em cujo percurso poucos resultados serão produzidos para fortalecer a Licenciatura na UFG, com vistas a uma política

---

<sup>158</sup> No nosso entender, esta problemática não tem sido ainda abordada com a atenção que ela merece, dados os questionamentos que são arrolados dentro de alguns espaços da Universidade sobre a competência das Faculdades da Educação. A ANFOPE vem se colocando esta questão historicamente. NO VII ENDIPE, foi organizada uma mesa-redonda, tratando aspectos deste tema: "O papel dos Centros ou Faculdades de Educação". Com certeza, nosso estudo aponta que uma investigação específica sobre o papel da FE/UFG na construção de uma política de formação de professores se faz necessária.

de formação de professores. Estaria a hipertrofia da atividade de extensão, sob a coordenação do Fórum de Licenciatura, indicando uma certa anemia do referido órgão, quando se depara com a necessidade de uma efetiva produção teórica sobre os rumos da Licenciatura a partir das experiências implementadas? No instante em que o Fórum deveria dar respostas aos problemas surgidos com a criação do CEPAE e o remanejamento da disciplina Didática e Prática de Ensino para os Institutos, ele concentra grandes esforços nas atividades de extensão. Precisamos avaliar academicamente o que vem ocorrendo nesse sentido na UFG.

Tomamos como preocupante, ao lado do que discutimos até aqui, o fato do Fórum de Licenciatura não considerar as mudanças estruturais que se processam no campo da produção econômica em nível internacional, quando se propõe a discutir uma política de formação de professores (Freitas, 1993; Moreira, 1995). Mudanças essas que afetam a organização não só econômica, mas política, e sócio-cultural. Como explicar, por exemplo, a superficialidade dos debates por ocasião das leituras dos textos sobre política de graduação<sup>159</sup>? Não houve uma maior repercussão no que respeita às noções de *Verdade*, *Ciência* e *Razão* discutidas em um deles. Era de se esperar ao menos que fossem levantados alguns questionamentos, considerando os debates desse tema nos últimos anos a partir da Escola de Frankfurt<sup>160</sup>, da pós-modernidade e da flexibilização paradigmática<sup>161</sup>. Certamente, para legitimar as lutas e interesses de desqualificar a FE presentes no interior do Fórum, uma produção acadêmica nesse nível não viria ao caso. O que é, inegavelmente, um equívoco e incompatível em tese com os objetivos do Fórum de Licenciatura, quando se propõe promover o fortalecimento dos cursos de formação de professores.

Algumas considerações podem ser feitas a partir do que expusemos anteriormente. Primeiro, o Fórum acreditava, pelo menos oficialmente, que havia nos colegiados dos diversos

<sup>159</sup> Em 1994/2 foram discutidos dois textos sobre política de graduação, publicados por professores da própria UFG. Ildeu M. COELHO. Ensino de graduação e currículo. Op. cit.; José TERNES. Contribuições para uma política de graduação. In: Estudos. Goiânia, UCG. 21 (1/2) :7-13. jan./jun. 1993.

<sup>160</sup> A Escola de Frankfurt, através de alguns de seus teóricos, promoveu muitas discussões tematizando a problemática da razão, numa perspectiva dialética, explicitando a contradição *razão instrumental x razão crítica*. Consular, principalmente, Max HORKHEIMER. Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt, Fischer Verlag 1967; Theodor ADORNO e Max HORKHEIMER. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

<sup>161</sup> Consultar, entre outros: Jean-François LYOTARD. O pós-moderno. Rio de Janeiro, José Olympio, 1993; Michael FOUCAULT. Verdade e poder. In: Roberto MACHADO (Org). Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Graal, 1990a p. 1-14; \_\_\_\_\_. Os intelectuais e o poder. In: Microfísica... Op.cit. p. 69-78; \_\_\_\_\_. Genealogia e poder. In: Microfísica .... Op. cit. p. 167-177; Otávio IANNI. A crise de paradigmas na Sociologia. In: Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, UNICAMP. N. 20. S/D; Michael LÖWY. Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchehausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo, Busca Vida, 1987.

cursos de Licenciatura uma vontade política e acadêmica de promoverem profundas reformas nos currículos. Isso favoreceria um significativo intercâmbio entre a disciplina Didática e Prática de Ensino e as disciplinas específicas, revigorando mutuamente as respectivas áreas de concentração, criando inclusive as condições para a vinda aos Institutos das demais disciplinas pedagógicas, (Psicologia Educacional, Educação Brasileira, Estrutura e Funcionamento do Ensino). Isso acabou não ocorrendo. Em muitos casos, no cotidiano, o professor de Prática de Ensino viu-se obrigado a ministrar outras disciplinas, não podendo dedicar-se com afinco as suas pesquisas e ao acompanhamento de alunos-estagiários. Sabe-se que em alguns cursos há um revezamento de professores nesta disciplina, acreditando que assim se viabiliza a articulação entre o específico e o pedagógico. Segundo, o Fórum não acompanhou de perto o processo de "adaptação" do professor de Prática de Ensino nos Institutos, deixando-o encontrar seus próprios caminhos, cumprindo suas obrigações docentes conforme as regras estabelecidas pela coletividade de cada colegiado. Ao mesmo tempo, não se promoveu a avaliação da experiência ao final de dois anos de sua implementação. Não foi dado o devido apoio para o pleno funcionamento do *Núcleo de Didática e Prática de Ensino*.

Mesmo antes da adoção da medida que levou ao remanejamento da mencionada disciplina e respectivos professores, muitas vezes ergueram-se alertando para um sério risco a que estava sendo exposta. O Fórum de Licenciatura poderia gerar uma situação que resultaria numa fragilização perigosa para a formação pedagógica na Licenciatura, com sérios prejuízos para a área de educação na Universidade. Frente a isso, apesar de se garantir no Fórum que os docentes de Didática e Prática de Ensino não ficariam desassistidos, recebendo acompanhamento e assessoria, eles organizaram-se e criaram o *Núcleo de Didática e Prática de Ensino*. Objetivavam manter-se unidos num espaço aglutinador das discussões específicas que faziam parte dos trabalhos acadêmicos no Departamento de Fundamentos e Prática de Ensino, na Faculdade de Educação.

Os professores de Didática e Prática de Ensino, "removidos" para os Institutos foram desqualificados em suas necessidades de se manterem articulados através de um espaço próprio (e interdisciplinar), visto que o Fórum não lhes deu cobertura, mesmo que sua meta e compromisso fosse dar assistência a esses professores a partir do seu remanejamento da FE no primeiro semestre de 1993. Porém, mais tarde, na fase de pouca produtividade e baixo interesse dos membros do Fórum, a PROGRAD despertou para a importância do diálogo com

o *Núcleo de Didática e Prática de Ensino*, tornando-o um sujeito coletivo necessário para interlocução no Fórum. Os dados mostram que o Presidente daquele (também pró-reitor de graduação) rechaçara, até então, veementemente a tendência dos Institutos enviarem a partir de 1993 como seus representantes no Fórum esses mesmos professores. Alegava-se que todos tinham nos Institutos competências para discutir educação, mais especificamente formação de professores. Justificava-se assim que o Fórum não devia se constituir de professores de Didática e Prática de Ensino, embora eles fossem reconhecidos como seus necessários interlocutores.

Tão logo os Institutos alcançaram suas metas de tirar da FE a Didática e Prática de Ensino e o Colégio Aplicação, depararam-se com discussões provindas da FE que exigiam do Fórum de Licenciatura posições acadêmicas sobre a propalada construção de uma política de formação de professores. Esse desafio explicitou a fragilidade de boa parte dos membros do Fórum, levando-os a se ausentar e paulatinamente se afastarem dele. Notou-se assim que dia-a-dia crescia no Fórum o número de professores transferidos da FE para os Institutos. **Poderiam, desse modo, as posições da FE adquirir força no interior do Fórum, visto que a maioria daqueles docentes questionavam e eram desfavoráveis ao modo violento como foi feita a transferência da disciplina Didática e Prática de Ensino? Ao lado disso, corria-se o risco de explicitar a pouca competência dos Institutos para abordar questões da educação, nos níveis requeridos crescentemente pela Faculdade de Educação?**

No âmbito dessa discussão, verifica-se algumas contradições importantes. Entre elas, como já falamos anteriormente, nota-se pouca profundidade do Fórum nas suas análises de como os Institutos Básicos articulavam-se ao longo dos anos com o Colégio Aplicação e a Faculdade de Educação, sobretudo no que se refere à formação inicial e continuada de professores, bem como à realização de pesquisas educacionais nos mais diversos campos do saber. Porém, critica-se oficialmente a FE, através do Fórum, acusando-a de pouco compromissada com o CA, visto que, segundo a PROGRAD, ela não vinha promovendo desejavelmente projetos junto a ele. Além disso, os Institutos questionavam a formação pedagógica da Licenciatura oferecida pela Faculdade de Educação.

Assim, com a passagem do Colégio Aplicação para Centro de Ensino e Pesquisas Aplicados à Educação, observa-se um deliberado deslocamento das discussões sobre o lugar da área educacional na Universidade, ou seja, como os Institutos poderiam não se voltar de uma hora para a outra às questões da educação, instituiu-se o CEPAE para dar sustentação (pelo menos

no discurso), à ida da Didática e Prática de Ensino às Unidades Acadêmicas em que são ministradas as disciplinas específicas de cada campo do saber. **Não se estaria com isso aceitando que nos Institutos não há lugar para a pesquisa educacional? Em que diagnósticos e discussões teóricas o Fórum fundamentou-se para transformar o Colégio de Aplicação?** Sem dúvida, fazem-se necessárias pesquisas sobre as discussões relacionadas especificamente ao Colégio de Aplicação e seu papel no processo de formação de professores na UFG, para uma análise mais aprofundada das implicações administrativas, políticas e acadêmicas desse objeto de estudo.

Esses embates, que colocam de um lado a Faculdade de Educação e de outro os Institutos, no nosso entender, expõem de forma bastante dissimulada a não aceitação por parte de uma significativa parcela de cursos que constituíam até 1968 as chamadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, da nova Unidade Acadêmica, a Faculdade de Educação. A criação das Faculdades de Educação ou Centros Pedagógicos veio acompanhada de um contundente discurso de que exerceriam um papel fundamental na Universidade, por natureza cumpriram uma força aglutinadora e de dinamização acadêmica. (Chagas, 1979). Teriam o papel básico de serem o *locus* de produção de conhecimento em educação.

Chama atenção o pouco empenho do Fórum para discutir algumas questões fundamentais, quando se tratava de analisar o papel da FE na Universidade, na sua articulação com a Licenciatura, com o CA, bem como com o processo de capacitação em serviço dos quadros docentes e administrativos da UFG. Além disso, não convém perder de vista que a educação possui um prestígio ainda muito baixo na academia, apesar do ensino ser um dos elementos centrais (ao lado da pesquisa e extensão), dentro das funções da Universidade. No caso específico de Goiás, nem sempre foram proporcionadas as condições básicas para que a FE/UFG pudesse cumprir plenamente a sua tarefa não só de pesquisar educação e formar professores, mas também capacitar os próprios quadros da Universidade (professores e administradores). **Desse modo, pode-se inferir dos debates do Fórum que os Institutos Básicos estavam impedidos de desenvolver projetos de educação pelo fato de existir uma Unidade Acadêmica onde, *a priori*, era o espaço exclusivo da educação, ou seja, a Faculdade de Educação? Já que os Institutos vêm manifestando interesses desde a década de 80 em dinamizar seus cursos de formação de professores, não seria interessante divulgar suas produções nessa campo? Do modo como a PROGRAD**

conduziu as discussões sobre formação de professores, entre 1992 e 1994, fica a impressão de que a construção de uma outra política de Licenciatura inicia-se com a criação de dois “fatos novos” nessa área na UFG: com o remanejamento da disciplina Didática e Prática de Ensino e a transformação do Colégio Aplicação em Centro de Ensino e Estudos Aplicados à Educação. A história da FE aponta, entretanto, para outra direção.

Nesse sentido, o Fórum de Licenciatura não avançou quando foi desafiado a discutir as medidas adotadas por ele com a Faculdade de Educação. Tratava-se, em síntese, de uma avaliação acadêmica do projeto de formação de professores defendido pelo Fórum, tendo como interlocutores intelectuais da área de educação (Arroyo, 1994; Warde, 1994; Libâneo, 1994).

Para o professor José Carlos Libâneo, o Fórum deveria, no conjunto de suas ações, estar pelo menos cotejando suas discussões com a produção teórica sobre formação de professores da ANPEd e ANFOPE. Aponta também como grave a “inexistência de diagnósticos aprofundados sobre o processo de formação de professores para fundamentar os debates propostos no Fórum”. Mostra-se preocupado com uma certa “prática de caráter paroquial” no trato de problemas sérios no interior dos órgãos da administração na UFG, tendência já manifestada por ocasião das discussões sobre uma outra política de graduação na década de 1980<sup>162</sup>. Nesse sentido, a reflexão de Miriam Warde resgata aspectos da problemática da área da educação, enquanto campo de investigação no interior da Universidade Brasileira. Aponta que atualmente a educação constitui-se como *área de cognição* na academia nacional, contribuição que atribui inquestionavelmente à existência das Faculdades de Educação, apesar de reconhecer as conturbadas circunstâncias históricas no MEC quando foram criadas, cujos interesses nem sempre estavam voltados para os ideais defendidos pelos intelectuais da ala mais progressista da Universidade.

Nas palavras de Arroyo, que não se contrapõe aos autores referidos acima, é necessário redefinir o papel da Universidade no que diz respeito à educação, mais especificamente à formação de profissionais para atuarem na escola e à realização de pesquisas educacionais.

<sup>162</sup> Segundo o professor José C. Libâneo, e essa é uma discussão com muitos adeptos no interior da UFG, quando se procedeu às reformas curriculares por ocasião das análises sobre o *regime de créditos semestral* e o *regime seriado anual*, não houve uma maior preocupação por parte das lideranças do movimento em articular os debates internos com a produção teórica nacional sobre a problemática. Com certeza, isso gerou dificuldades para a implementação de mudanças acadêmicas no cotidiano dos mais diversos cursos. Agora, com o Fórum de Licenciatura, repete-se essa situação. Não há uma maior preocupação em estabelecer uma relação profunda com a produção teórica sobre formação de professores em nível nacional. Assim, mudam-se nomes de disciplinas, desloca-se o seu lugar na Universidade sem uma garantia maior de que os problemas serão enfrentados com qualidade, resultando numa outra *práxis* de formação de profissionais da educação.

Assim como todas as áreas do saber atualmente estão se repensando em função das mudanças estruturais que se dão nos campos da ciência e tecnologias, os cursos de Licenciatura não podem ficar na contramão da história, como se tudo permanecesse inalterado. A educação, portanto, mais que qualquer outra área, por se ocupar da formação das novas gerações, precisa contemporizar-se com os nossos dias. Sendo assim, é tarefa da Universidade repensar a Licenciatura, colocá-la diante de uma das tarefas mais complexas do momento presente na sociedade brasileira, isto é, reverter a baixa qualidade do ensino em todos os níveis de escolarização. Mas para fazer isso, são necessárias algumas condições. Antes de tudo, deve-se garantir um espaço próprio à educação na academia. Igualmente, sem um efetivo trabalho político junto aos órgãos governamentais por uma política voltada para uma maior valorização do profissional da educação, poucos serão os avanços a se alcançar. Não se trata de uma questão que fique limitada somente à estrutura interna da academia, portanto.

O discurso e as medidas implementadas na UFG a partir do Fórum de Licenciatura colocaram-no diante do desafio de ampliar qualitativamente seu leque de atuação. Estabelecer parcerias com as agências e possibilitar uma efetiva participação de entidades de classes (sindicatos, associações, organização estudantil etc.) é essencial. Sem isso, os problemas estruturais que afetam o magistério não são enfrentados com ousadia e força política. Isso é fundamental, uma das pilstras básicas, quando se trata de tornar os debates sobre Licenciatura um trabalho coletivo. **Estaria o Fórum capacitado acadêmica e politicamente para cumprir essa tarefa, considerando as demandas colocadas para a educação na atual conjuntura goiana, de forma articulada às mudanças estruturais que se processam hoje no país e em nível internacional?**

Se o Fórum de Licenciatura pretende continuar fazendo frente à complexidade da tarefa que vem se propondo, é preciso no mínimo que no seu interior se discuta o estado de *desmotivação* e *descaso* que ali se instaurou. Do contrário, pouco terá de contribuição para a Universidade Federal de Goiás construir e assumir na prática uma outra política de Licenciatura, fortalecendo o trato das questões educacionais no seu cotidiano. Interpretar e fazer face aos motivos que geram esses comportamentos no seu interior é uma forma de ousadia tão necessária quanto aquela utilizada para redefinir o papel e o lugar da Prática de Ensino e do Colégio de Aplicação no processo de formação de professores. Trata-se de uma ousadia, todavia, que extrapole o plano político, situando-se também no plano acadêmico. Só

assim, acreditamos ser possível o Fórum assumir de maneira vigorosa e academicamente aquilo para que veio : liderar na Universidade o movimento de construção coletiva de um outro projeto de formação de professores.

Nossas investigações sobre o Fórum de Licenciatura possibilitam-nos afirmar que a Licenciatura na UFG nos anos 90 é um campo de disputa de poder, em que a PROGRAD se articula com os Institutos Básicos para promover o desmonte da Faculdade de Educação, conforme já previra no início dos anos 80 a professora Eliane G. Dayrell. Com o discurso de elaborar coletivamente uma política de Licenciatura, a PROGRAD promove a desqualificação da FE no seu papel historicamente construído de produzir conhecimento em educação, bem como cria barreiras para os cursos de formação de professores exercitarem a prática interdisciplinar. Assim, a formação do professor de ensino fundamental e médio vê-se diante de impasses que agravam a fragmentação do saber, dificultando ainda mais a superação da antinomia teórico-prática na Licenciatura. Isto representa, em Goiás, um adiamento pernicioso da assunção, na Universidade como um todo, da área de educação, sobretudo no que se refere à formação de professores.

## CAPÍTULO V

### UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES - APONTAMENTOS PARA DISCUSSÃO, POR UMA POLÍTICA DE LICENCIATURA

*O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.<sup>163</sup>*

**Paulo Freire**

A questão da Licenciatura, que examinamos ao longo do nosso estudo, coloca-nos o desafio de esboçarmos algumas discussões, considerando a tarefa da Universidade de formar professores, qualificando-os da melhor maneira possível para um enfrentamento coletivo das dificuldades por que passa a escola atualmente no país. O planejamento e a implementação de projetos curriculares nesses cursos motiva-nos a apontarmos algumas perspectivas, sem, entretanto, termos a intenção de apresentá-las como pacote fechado. Nossa pretensão é levantar elementos que possam contribuir de algum modo com as discussões necessárias sobre Universidade e o seu papel no processo de produção de conhecimento em educação e formação de professores.

---

<sup>163</sup> Paulo FREIRE. *Pedagogia do oprimido*. 14ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. p. 77.

No limiar do século XXI, a sociedade vem passando por mudanças fundamentais nos campos da cultura, ciência e tecnologia. O avanço da informática, a busca de fontes alternativas de energia, o desenvolvimento da engenharia genética, o agravamento do desemprego estrutural, a busca de um novo trato das questões ecológicas,<sup>164</sup> a crescente globalização econômica, política e sócio-cultural,<sup>165</sup> a crise de referenciais paradigmáticos, a crescente crise do pensamento moderno, tendo na queda do Leste Europeu uma das facetas de um significativo conjunto de transformações do momento atual. Inquestionavelmente esse quadro coloca para a Universidade novas e desafiadoras tarefas na sua função crítica de produção de cultura, ciência e tecnologia avançadas, capazes de apontar caminhos ao homem contemporâneo.

A educação é uma área que necessita interpretar historicamente a realidade, devendo atentar para as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais neste final de século, apropriando-se criticamente delas para formar e promover a emancipação e a cidadania. Entendemos que este é um papel revolucionário da escola, à medida que não só promove ações de resistência, mas qualifica os indivíduos para a prática social transformadora. A educação, portanto, pode e deve apontar caminhos alternativos, por intermédio de projetos curriculares discutidos e implementados, com vistas aos interesses dos explorados.<sup>166</sup>

De modo geral, as mudanças na sociedade no limiar do terceiro milênio devem-se ao desenvolvimento das ciências e tecnológico, trazendo conseqüências diretas para a organização de todas as esferas do tecido social, caracterizando uma crise de paradigmas (Ianni: s.d.; Netto: 1993; Brandão: 1994). Hoje, quando o homem percebe que o preço do desenvolvimento técnico-científico da modernidade produziu benefícios, porém contraditoriamente agrediu profundamente o equilíbrio ecológico chegando ao ponto da vida da Terra estar sob constantes ameaças, radicalizam-se os movimentos religiosos, cresce o movimento xenófobo etc. Passou-se de uma postura dogmática, em que a *verdade* é tomada como algo inquestionável, a um posicionamento mais aberto e flexível frente aos fatos e fenômenos, possibilitando a manifestação dos *micro discursos*<sup>167</sup>. Há fortes indícios de que é

<sup>164</sup> Consultar: a) Adam SCHAFF. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense / UNESP, 1991. b) Robert KURZ. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

<sup>165</sup> Eric HOBBSBAWM. *Era dos extremos, o breve século XX: 1914 - 1991*. Rio de Janeiro, Cia das Letras, 1996.

<sup>166</sup> Cf. Gaudêncio FRIGOTTO. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995; \_\_\_\_\_. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz. *Neoliberalismo, qualidade total e educação, visões críticas*. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 32-92.

<sup>167</sup> a) Jean-François LYOTARD. *O pós-modernismo*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1993. b) Ágnes HÉLLER. *Existencialismo, alienación, postmodernismo: los movimientos culturales, como vehículos e cambio en la configuración de la vida cotidiana*. In: HÉLLER, Ágnes e FEHÉR, Ferenc. *Políticas de la postmodernidad: ensayos de crítica cultural*. Madrid, Península, 1989. p. 232-247. c) Ferenc FEHÉR. *La condition de la postmodernidad*. In: HÉLLER, Ágnes e FEHÉR, Ferenc. *Políticas de la ... Op. cit.* p. 9-23.

possível atualmente, mais do que antes, a realização de *leituras dialógicas* em lugar de práticas cristalizadas (e por isso fragmentárias) através de *leituras monológicas* da realidade (Bakhtin: 1990).

A investigação no campo educacional beneficia-se neste momento com a abertura da ciência para o estudo do social na perspectiva da *diferença*, dos *micro-discursos*, do *cotidiano*. Derrubam-se barreiras que impediam ou dificultavam o estudo qualitativo da escola. Nesta nova conjuntura, o pesquisador em Ciências Humanas fica, de certa forma, bastante à vontade, visto que se dissipam boa parte das dificuldades epistemológicas colocadas pelo método das Ciências Naturais. Essa liberdade coloca, entretanto, uma questão necessária. Até que ponto a pesquisa em educação corre o risco de ser submetida a *posicionamentos teóricos pluralistas*, os quais fazem uso de um certo discurso neoliberal de que tudo vale, esvaziando assim a concretização do projeto revolucionário de sociedade em que a classe trabalhadora construa eficazes instrumentos para a libertação humana do jugo desumanizante da divisão do trabalho, beneficiando a todos com os avanços científicos e tecnológicos em termos de qualidade de vida; abrangendo alimentação, moradia, saúde, educação, transportes, lazer etc?

Por acreditarmos na possibilidade da construção de uma sociedade mais igualitária, vemos no momento presente da história da humanidade, quando os modos de produção capitalista e do socialismo real estão dando demonstração de esgotamento, uma oportunidade de transformação das estruturas, econômicas, políticas e sócio-culturais da sociedade rumo à libertação do homem. Esse movimento por uma revisão da sociedade de classes, na qual os ricos, utilizam-se da divisão social do trabalho para a dominação das pessoas, requer, entre outros mecanismos de luta, um projeto educacional que forme o *homem novo*. Atribuimos à educação escolar, portanto, uma função relevante e revolucionária e direção a um novo tempo, onde todos os homens tenham condições objetivas de existência para viverem com dignidade. Trata-se da superação de um modelo social em que há uma diferenciação na forma de se apropriar dos meios de produção e dos bens de consumo, legitimando a exploração da força de trabalho na relação capitalista entre as elites e os oprimidos.

Exposto desta maneira o papel e a importância da instituição escolar, cabe perguntar como a mesma pode assumir um caráter revolucionário, isto é, crítico frente ao processo de formação do indivíduo, se ela é fortemente marcada pelo modelo social que a produziu

historicamente?<sup>168</sup> Se a superação do momento presente coloca à escola a tarefa de capacitar o homem revolucionário, capaz de intervir significativamente na realidade de modo a transformá-la profundamente, que currículo dará sustentação a este novo projeto de formação? Como deve ser organizada a escola nas suas mais variadas formas de trabalho? O que se espera do professor?

A Universidade Federal de Goiás, nesse sentido, ao criar o Fórum de Licenciatura, possibilita, em princípio, discussões que podem levar a reflexões e ações em relação à escola, viabilizando a construção coletiva de uma política de formação de professores. Com esse discurso, remanejou-se a disciplina Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Educação para os Institutos Básicos, transformou o Colégio Aplicação em Centro de Ensino e Pesquisas Aplicados à Educação, promoveu atividades de sensibilização e de extensão etc. Está em questão a implementação de medidas que promovam a valorização do profissional da educação e a realização de pesquisas educacionais.

À medida que a UFG coloca a importância de se elaborar uma outra política de formação de professores, a serviço da construção de uma sociedade mais justa, democrática, enfim, mais igualitária, como vem sendo posto nos discursos oficiais através do Fórum de Licenciatura. Isso coloca em questão também a transformação da Universidade, que antes de tudo, deve ser cidadã, engajada com a humanização de todos os homens. Por isso, é preciso que seus espaços pautem-se numa prática que objetive a competência técnica, científica e política, independente da área do saber com que se está lidando nesses espaços. E quando se trata do revigoramento da área de educação, isto é, da valorização dos cursos que formam professores e pesquisam educação, é inconcebível que as discussões dêem-se sem uma efetiva produção acadêmica. Isso implica a realização de pesquisas com suporte institucional, porque se reconhece a importância política de tal empreendimento. A elaboração de novos conhecimentos requer a produção de textos para discussão em todas as instâncias da Universidade. Além disso, os intelectuais devem evidenciar compromisso político com a busca de novas alternativas para a implementação de uma política arrojada de formação inicial e

---

<sup>168</sup> A propósito do modelo educacional burguês, ver as seguintes obras: *Educação e desenvolvimento social no Brasil* da autoria de Luiz Antônio CUNHA (1985). O autor discute no Capítulo I a educação no pensamento liberal, fazendo um resgate histórico dos primórdios da construção da escola burguesa nos séculos XVII e XVIII, citando filósofos, como: Locke, Rousseau, Voltaire, Diderot e Condorcet. A partir desse referencial, tece críticas ao modelo educacional no Brasil. Em *História da educação da antiguidade aos nossos dias*, Mário A. MANACORDA (1992) faz uma abordagem histórico-documental dos primórdios da escola burguesa aos nossos dias. Aníbal PONCE (1991), no seu livro *Educação e luta de classes*, mostra que a educação é um fenômeno social de superestrutura e que só pode ser compreendida devidamente se analisada na perspectiva sócio-econômica, tendo em vista a estrutura de classes com o advento do modo de produção capitalista.

continuada de professores. A ênfase na competência política, reduzida à disputa de poder, em detrimento dos aspectos técnicos e científicos, beneficia interesses de corporações que se colocam a serviço de disputas internas que prejudicam o crescimento da coletividade com vistas a uma postura transformadora e crítica nos cursos de formação de professores. Antes devemos reivindicar o estatuto acadêmico de que carecem esses cursos, na Universidade e na sociedade, explicitando a importância dos mesmos para a implementação de um projeto educacional de cidadania, de que se beneficiam todas as áreas do saber. A área da educação não é a panacéia para a crise da Universidade e dos outros níveis de ensino. Porém, necessitamos estabelecer relações interdisciplinares que trarão benefícios para todos os campos do saber, dinamizando-os e fortalecendo o projeto de cidadania, sendo esta a tarefa precípua da Universidade, ou seja, promovê-la no seu interior e na sociedade na sua totalidade. Sem uma efetiva valorização da educação esse processo será, com certeza, dificultado.

A tarefa do Fórum de Licenciatura, portanto, seria promover o estabelecimento de parâmetros de uma nova política de Licenciatura e da valorização da educação na Universidade e na sociedade. Para isso se efetivar, é preciso, acima de tudo, a construção coletiva de um programa de valorização e incentivo da Licenciatura, possibilitando-lhe as condições básicas necessárias para a produção crítica de conhecimento em educação, onde estejam articulados o aspecto técnico, científico e político. Considerando ainda especificamente o Fórum, as suas contribuições e competências, como apresentamos no capítulo três, o privilegiamento de uma dessas três dimensões somente produzirá um projeto de Licenciatura de poucos, sem sustentação acadêmica dos sujeitos envolvidos nos diversos cursos de formação de professores no cotidiano dos Institutos, da FE e do CEPAE.

Estimular a área da educação na Universidade pressupõe a assunção coletiva de uma das funções básicas do ensino superior, que é a sua articulação orgânica com o ensino da pré-escola, fundamental e médio, nas suas diversas modalidades. Desse modo, vislumbra-se a possibilidade da agência formadora cumprir sua tarefa de qualificar professores e pesquisar a educação. Todavia, as agências empregadoras devem cumprir seu papel, proporcionando as condições de trabalho dos profissionais da educação, sem as quais é praticamente improdutivo construir a dignidade do professor, atribuindo-lhe prestígio e reconhecimento social dentro de um projeto global de sociedade, de que a escola e a educação, numa concepção abrangente, são partes fundamentais.

Partindo disso, a pedagogia do diálogo<sup>169</sup> aponta-nos, no limiar do terceiro milênio, para a construção coletiva da escola crítica. A educação escolar assentada na prática libertadora do diálogo não vincula mecanicamente o processo de formação do indivíduo ao processo produtivo<sup>170</sup>. Porém, garante a historicidade da ação do sujeito que é sempre práxis individual e social. Entendendo que educação é produção cultural dialética<sup>171</sup>, desmontam-se práticas reprodutoras por meio da reflexão e exercício do diálogo como ação dialética de libertação.

Uma pedagogia que *desconstrói* o poder do discurso dominante, transformando o saber do povo em conteúdo pedagógico-revolucionário para desencadear o processo histórico da tomada de consciência de classe dos oprimidos, desmistifica a noção engessada de verdade do saber instituído, problematizando-o<sup>172</sup>. Sendo assim, considerando a mudança do estatuto do saber científico, sobretudo com o advento da informática e microeletrônica, *pequenos discursos* ocupam paulatinamente os espaços destinados a uma única forma de linguagem considerada válida<sup>173</sup>. Valoriza-se, portanto, a *diferença*, deixando-a manifestar-se como uma das formas possíveis de expressão num contexto sócio-histórico marcado pela pluralidade étnica, religiosa, de gênero etc. A expressão das diferenças<sup>174</sup> é um meio democrático que viabiliza a desmistificação do saber constituído como sendo o único a representar a verdade, que deve ser aceita por todos.

Todavia, a ofensiva neoliberal tem se apropriado dessas discussões para impor um modelo de exploração na nova forma de expansão do capitalismo. Ao mesmo tempo que se vislumbram potenciais de transformações no momento atual em favor das lutas coletivas dos oprimidos, os dominantes criam mecanismos que fortalecem ainda mais medidas de concentração de renda, quando se socializam os prejuízos e se privatizam lucros dentro das políticas públicas nacionais, à medida que se estimula a economia de mercado, socorrendo bancos com montantes generosos de recursos públicos, como vem fazendo o Governo FHC, em detrimento da saúde, da educação etc.

<sup>169</sup> Consultar: Paulo FREIRE. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985. \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1993.

<sup>170</sup> Cf. a) Wolfdietch SCHMIED-KOWARZIK. *Pedagogia dialética; de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense. 1988.

b) Mariano, F ENGUITA. *Trabalho, escola e Ideologia; Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1993.

<sup>171</sup> Para Giroux (1985), na interlocução que faz com Paulo Freire, a reprodução cultural é fruto de uma educação autoritária, que nega o capital cultural da classe trabalhadora.

<sup>172</sup> Cf. Michael FOCALUT. Os intelectuais e o poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1990a. p. 69-78; \_\_\_\_\_. Genealogia e poder. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica ...* Op. cit. p. 167-177.

<sup>173</sup> Jean-François LYOTARD. *O pós-modernismo...* Op. cit.

<sup>174</sup> Cf. Jacques DERRIDA. *A escritura e a diferença*. São Paulo, Perspectiva. 1971; \_\_\_\_\_. *Gramatologia*. São Paulo, Perspectiva, 1973.

Sem dúvida, neste final de século, o professor deve ser uma *liderança revolucionária*; sujeito histórico que se engaja pela humanização da sociedade, com o objetivo de transformar as estruturas injustas, que oprimem as classes majoritárias. Por ser assim, juntamente com "os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela" (Freire, 1985, p. 59), construir instrumentos que produzam o fim da opressão. O professor, enquanto *liderança revolucionária*, é aquele que promove a prática pedagógica, visando à libertação dos oprimidos.

Identificamos na categoria freireana *liderança revolucionária* o *intelectual orgânico* revolucionário da obra de Gramsci. Para este, o movimento revolucionário deve ser tomado como uma construção histórica na qual o homem exerce uma ação transformadora sobre a natureza, sobre o meio social e sobre si mesmo. Sem a formação de uma *vontade coletiva* como vontade atuante da necessidade histórica<sup>175</sup> e uma autêntica reforma intelectual e moral, através da qual o "*homem é concebido como um bloco histórico*"<sup>176</sup> *de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos ou materiais – com os quais o indivíduo está em relação ativa*" (Gramsci, 1987, p. 47), não é possível desencadear uma luta ampla e eficiente politicamente, na perspectiva revolucionária. Assim, a ação histórica revolucionária pressupõe o *homem coletivo*<sup>177</sup>.

Tomando-se a categoria *liderança revolucionária* de Paulo Freire e partindo do pressuposto de que cada classe social, conforme Gramsci, "*cria para si (...) uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade*" (Gramsci, 1988b, p. 3) e consciência no processo de organização de uma nova cultura, nova economia e uma nova política, como pode a Universidade sobretudo por intermédio de seus cursos de Licenciatura colocar-se a tarefa de redimensionar a escola no Brasil, tornando-a um instrumento de que os oprimidos devem se apropriar na luta pela construção de uma sociedade mais igualitária e democrática política e

<sup>175</sup> Cf. Antônio GRAMSCI, *Maquiavel: a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988a.

<sup>176</sup> Ver Hugues PORTELLI, *Gramsci e o bloco histórico*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990. *Bloco histórico* é um conceito-chave no pensamento de Gramsci. São três os aspectos básicos a serem considerados: 1) a relação entre estrutura e superestrutura; 2) modo como os valores culturais são assimilados, socializados e integrados num determinado sistema social; 3) a maneira pela qual se desagrega o poder hegemônico dirigente, edificando-se uma nova hegemonia, o que caracteriza o surgimento de um novo *bloco histórico*.

<sup>177</sup> A obra de Gramsci objetivou estabelecer os fundamentos basilares da revolução comunista na Itália. Para a realização desse projeto político, discutirá profundamente o que ele chamou de a "formação de uma vontade coletiva". Atribuiu à escola um papel central nessa tarefa formadora do "homem novo". O homem enquanto indivíduo um psicobiologicamente deve ser visto não como um ser ontológico, cuja natureza é fixa e portanto imutável. A escola deve preparar o indivíduo para que ele extrapole a sua individualidade como existência e se coloque enquanto agente transformador da natureza e da história. Aqui se evidenciam as três dimensões fundamentais da pessoa (indivíduo, natureza e outras pessoas) a qual constitui o elemento básico do grupo social organizado na *vontade coletiva* para sobrepôr a ideologia proletária à ideologia burguesa no processo de revolução. O homem, assim, desperta para o fato de que todo seu conhecimento individual só faz sentido à medida que assume um caráter universal e social. A dialética indivíduo-sociedade tem um significado grande em Gramsci porque a formação da consciência de classe não prescinde da unidade entre a consciência moral (filosófica) e a consciência social. Supera-se, deste modo, o homem como indivíduo dissociado da coletividade, do ser-massa, do ser-universal, que é o homem histórico, criador da história humana. Esta é uma concepção de homem essencialmente revolucionário que Gramsci nos legou.

socialmente? Enfim, como pode a Universidade assumir um papel de *intelectual orgânico revolucionário* na formação do novo homem?

O que está em questão é a *formação geral do homem*, colocando ao ensino fundamental e médio essa tarefa, ficando para a Universidade o papel, sem jamais perder de vista a educação iniciada pelos níveis escolares precedentes, de proporcionar a profissionalização do indivíduo, preparando-o, assim, para o exercício competente de um ou mais ofícios no processo de produção, por intermédio da capacitação teórico-científica e técnico-prática<sup>178</sup>, sem dicotomizar a relação teórico-prática do pensar e fazer humano.

Os pressupostos da *pedagogia do oprimido*, à medida que negam a educação opressora e da alienação, oferecerem os principais elementos para se construir uma escola democrática e de qualidade para todos, cujo currículo possibilita formar o indivíduo na sua totalidade, para exercer a cidadania. Esse fato aponta-nos para uma importante e indispensável tarefa da instituição escolar pública em nosso país, tendo em consideração, principalmente, os desafios que o momento presente da conjuntura nacional e internacional coloca; um futuro que assusta, pois cresce a miséria do mundo inteiro, ao passo que pequenas parcelas da estrutura social (a burguesia), articulada internacionalmente, acumulam riquezas em detrimento da grande maioria do povo, da classe trabalhadora; há ameaças constantes da catástrofe atômica; o homem, a cada dia que passa, agride mais a natureza, gerando grandes e irreparáveis desequilíbrios ecológicos; aumenta o movimento xenófobo no mundo inteiro, começando sobretudo pela Europa e EUA; o racismo cresce; o movimento fundamentalista se radicaliza no mundo todo; o Capitalismo e o Socialismo Real, grandes paradigmas político-econômicos e sócio-culturais do passado recente da humanidade, atravessam por profundas crises; etc. Esta situação deveria nos arremessar num estado de mal-estar, de grandes inseguranças e incertezas, desafiando-nos a construir coletivamente um mundo de esperança e de mais igualdade.

O cidadão do terceiro milênio exige um novo projeto de escola. Não podemos nos

---

<sup>178</sup> Consultar: Vanilda PAIVA. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, Maria L. e ZIBAS, Dagnar (Orgs.). Final do século: desafios da educação na América Latina. São Paulo Cortez, 1990. p. 127-135. A autora faz discussões que colocam a problemática da sociedade da microeletrônica que está exigindo profissionais altamente qualificados, capazes de solucionar problemas com rapidez, com elevada capacidade lingüística e raciocínio lógico, flexível adaptando-se com facilidade a novas situações. As mudanças estruturais da sociedade estão se refletindo-se na organização do trabalho e requerendo profissionais que dominem grande parte senão a totalidade de uma linha de produção. Há estudiosos que vêem essas conseqüências sobre a organização do processo produtivo com certa reserva, questionando até que ponto estas novas formas de trabalho não servem à acumulação do capital, em detrimento da dignidade do trabalhador. Esta é uma discussão interessante e mesmo muito necessária, sobretudo naqueles aspectos que se referem à educação escolar. Todavia, nosso estudo não aprofundará esta problemática.

furtar de edificá-lo, caso contrário estaremos, enquanto educadores, colocando a nossa força de trabalho a serviço da barbárie, em detrimento da cidadania, enfim, do movimento revolucionário das classes oprimidas. Isso pressupõe essencialmente esperança, poesia e utopia<sup>179</sup>. Uma coisa Marx e Gramsci souberam nos legar com sabedoria: luta permanente contra a barbárie do capital. Usemos a educação, como eles mesmos propuseram, como uma das armas de luta para impedir a brutalização total do homem, da natureza e da sociedade.

Um projeto crítico de escola, na perspectiva indicada acima, exige um profissional da educação com elevada qualificação, que deve não se limitar a uma *formação inicial*, como se nela se esgotassem as potencialidades formativas das competências de um professor. Deve-se garantir a *formação continuada*, pois a realidade está em permanentes transformações. Assim, o trabalho pedagógico não deve se restringir à execução de tarefas, mas precisa garantir a constante reflexão crítica, a partir da prática e da teoria. O professor, portanto, deve ser um pesquisador, garantindo uma prática pedagógica crítica e emancipatória.

Os cursos de Licenciatura devem, então, construir coletivamente currículos que observem a indissociabilidade entre três pilares básicos que devem constituir a *práxis*. Trata-se de uma concepção que articule a dimensão técnica ou profissional, a dimensão política e a dimensão científica ou epistemológica.

Não defendemos a homogeneização dos projetos, visto que cada Universidade tem especificidades que precisam ser respeitadas. Além disso, cada campo do saber tem uma configuração própria, requerendo algumas atenções especiais. Porém, uma base comum deve nortear os cursos de formação de professores, de modo que, em princípio, a interdisciplinaridade será viabilizada, fazendo avançar a necessária articulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos na Licenciatura.

Existem vários aspectos a serem aprofundados em relação ao que se entende por trabalho pedagógico ou atividade docente. Faz-se necessário pesquisar esta questão, buscando uma melhor compreensão da função social e política do profissional da educação.<sup>180</sup> O professor é um operário? A escola é um lugar de trabalho, exercendo um papel de reprodução da força de trabalho? Pois, a sociedade está mudando e é preciso que se considere a realidade

<sup>179</sup> Cf. Joel MARTINS. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis*. São Paulo, Cortez, 1992.

<sup>180</sup> Consultar: Silke WEBER. " Base Comum Nacional, concepção de docência e interdisciplinaridade. Alguns novos pontos para discussão". In: *Boletim da ANFOPE*. Goiânia, 1(2):3-13. Set. 1994. O texto foi discutido numa Mesa Redonda durante o VII Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em Niterói em julho de 1994.

sócio-histórica como reflexo e produto de contradições no processo de acumulação do capital. A escola para ser crítica e revolucionária deve pensar-se enquanto instituição que precisa dar respostas ao momento presente, através da formação de cidadãos. Sem um professor qualificado, dignamente remunerado e com todas as outras condições necessárias de trabalho, a educação permanecerá promovendo práticas alienadas da realidade, como se nada de diferente estivesse acontecendo no campo da cultura, da ciência e tecnologia.

Feitas essas considerações que sinalizam para os limites e as perspectivas do Fórum de Licenciatura, na busca de um projeto de formação de professores na UFG, desafiamo-nos a fazer alguns apontamentos a serem considerados para uma “agenda mínima” no que respeita às discussões para uma outra política de Licenciatura. Essa postura deve-se em função do nosso engajamento e opções ao longo da nossa trajetória na condição de profissional da educação, conforme foi discutido no capítulo um. Além disso, cientes de nossa tarefa na busca individual e coletiva de uma *práxis* libertadora na educação, pela qual o fazer pedagógico é compreendido como prática da esperança<sup>181</sup> e *poiésis*<sup>182</sup>, esse é um posicionamento que se impõe como necessário. Sem dúvida, hoje temos mais clareza sobre o papel da educação na transformação da sociedade, embora muitos questionamentos permaneçam e novos tenham se colocado como importantes ao longo do trajeto de nossa investigação.

Passemos, então, a examinar cada uma das questões que colocamos à discussão:

**Questão 1:** *Conhecimento crítico a respeito das mudanças estruturais que se processam atualmente nos campos da ciência, da tecnologia, da economia, da cultura, da política e do social.*

Para se pensar hoje uma política de formação de professores, as discussões sobre que escola nos tempos atuais deve ser construída é uma questão central. Precisamos explicitar como compreendemos a crise do pensamento moderno que se instaurou no interior da sociedade. Com as transformações econômicas, políticas e sócio-culturais que se acentuam a partir do fim do Leste Europeu e crescente onda neoliberal que se impõe na Europa, USA e países capitalistas e não capitalistas<sup>183</sup>, a escola passa a ter tarefas para as quais ela deve se

<sup>181</sup> Paulo FREIRE. *Pedagogia da esperança...* Op. cit.

<sup>182</sup> Joel MARTINS. *Um enfoque...* Op. cit.

<sup>183</sup> Consultar: Francisco de OLIVEIRA. Armadilha neoliberal e as perspectivas da educação. In: *Boletim da ANPEd*. Belo Horizonte, (1 e 2) : 7-14. jan.dez. 1990; João E. EVANGELISTA. Crise do marxismo e o irracionalismo pós-moderno. São Paulo, Cortez. 1992; José P. NETTO. A crise do socialismo e ofensiva neoliberal. São Paulo, Cortez, 1993; Márcio A. de OLIVEIRA. O desafio presente: o neoliberalismo e a estratégia de organização do capital. In: *Universidade e Sociedade*. São Paulo, 6 (4) : 4-5. jul. 1994; entre outros. Marilena CHAUÍ. Pós-modernismo, modernismo e marxismo. In: CASTORIADIS, Cornelius et alii. *A criação histórica*. Porto Alegre,

qualificar, sem dúvida.

Entendemos que a ousadia de criar novos caminhos em meio ao emaranhado de idéias emergentes da nossa época possibilita a construção de uma sociedade mais igualitária. Uma postura de perplexidade histórica indica-nos que precisamos ser cautelosos, à medida que estamos cientes de que todos devem participar no projeto de transformação da sociedade num momento em quase tudo está sendo questionado. Essa é uma questão política importante, pois implica opção pessoal e coletiva. O pensamento mais aberto, a valorização da pluralidade, das diferenças, enfim dos micro-discursos não significa trilhar por caminhos fáceis, sem conflitos de nenhuma natureza. Todavia, o consenso discutido possibilita mais a renovação, porque liberta mais que o consenso concedido ou imposto a ferro fogo, mutilando os sujeitos.

A Universidade, sobretudo, é o espaço que deve estar atento a seu tempo. Nesse sentido, ela assume um papel de vanguarda, o que a caracteriza enquanto local da polêmica, da busca do modo e do exercício da crítica. Tal concepção de Universidade aponta para a segunda questão que nos propomos a discutir abaixo, visto que é da academia, articulada às organizações de classe da educação e às agências empregadoras, que se espera um outro projeto de formação de professores e um maior compromisso com a necessária construção de um ensino de qualidade em todos os níveis de escolarização.

### **Questão 2 : *Conhecimento da história da educação.***

O conhecimento é uma construção histórica, marcada pelas contradições de seu tempo. Sendo assim, quando são promovidos debates sobre o papel da Licenciatura em nosso tempo, deve levar-se em consideração que ela ocupa um significativo espaço na história da Universidade Brasileira, passando pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a atual estrutura acadêmica que está organizada em Centros, Faculdades ou Institutos.

A história<sup>184</sup> oferece elementos centrais para uma leitura e interpretação do momento presente que se pretende compreender criticamente para a implementação de novos projetos. Dependendo da maneira como as questões educacionais são abordadas pelos órgãos

---

Ofício. 1992. p. 26-29. Sérgio P. ROUANET. As razões do Iluminismo. Rio de Janeiro, Cia das Letras, 1987; \_\_\_\_ Razões do ne-iluminismo. In: CASTORIADIS, Cornélius et al; A criação histórica. Porto Alegre, Ofício, 1992. P.11-25.

<sup>184</sup> Consultar: a) Mirian J. WARDE. Contribuição da História para a educação. In: *Em Aberto*. Brasília, INEP. 9 (47) : 3-11. jul./set.. 1990. b) Ester BUFFA. Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. In: *Em Aberto*. Brasília INEP. 9. (47) : 21-28. jul./set. 1990. c) Eliane M. T. LOPES. Uma contribuição da História para uma História da Educação. In: *Em Aberto*. Brasília, INEP. 9(47) : 29-35. jul./set. 1990.

governamentais, o prestígio e o reconhecimento do magistério será maior ou menor na sociedade como um todo. Não resta dúvida, discutir o papel da Universidade no processo de formação dos profissionais da educação coloca sob análise como a área educacional é tratada no interior também da academia. Para se compreender a complexidade política e acadêmica embutida no debate sobre a Licenciatura, é necessário recorrer à história da Universidade e da educação em geral.<sup>185</sup>

Quando propomos o conhecimento da história da educação, pensamos num campo que a Licenciatura precisa incorporar em seus currículos como parte de um projeto político. Referimo-nos à história do conhecimento ou da ciência, para que o profissional da educação, dispondo desse saber, possa discutir os conteúdos da escola, não se limitando apenas a transmiti-los como verdade científica consagrada e inquestionável. Acreditamos que o professor teria que criar condições para que o conhecimento ou saber das classes exploradas viesse a ser valorizado e respeitado na escola, sobretudo na área de linguagem, garantindo ao educando e ao próprio professor o respeito a sua variedade lingüística. O mesmo se aplica às outras áreas. Por exemplo, a história local e regional, que geralmente é desprezada nos manuais didáticos, à medida que se prioriza uma história oficializada pelos dominantes, precisa ter seu espaço garantido nos currículos da escola básica.

Sem uma abordagem histórica da Licenciatura e das questões educacionais em geral, inserida no quadro das contradições sócio-históricas da sociedade, os debates certamente apontarão para alternativas que não darão sustentação a uma política transformadora de formação de professores. Os problemas serão apenas tangenciados, trocando-se sua roupagem sem mudanças radicais que levam a um novo paradigma de formação profissional do professor<sup>186</sup>

**Questão 3 :** *Conhecimento e interlocução crítica com a produção acadêmica na área de educação (inclusive sobre a Universidade), tomando especificamente as questões que tratam da formação de professores e da realização de pesquisas educacionais na Universidade Brasileira.*

<sup>185</sup> Ver: Luiz A CUNHA. A universidade temporã: O ensino superior da Colônia à era Vargas. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986. \_\_\_\_\_. A Universidade reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988; \_\_\_\_\_. A universidade crítica: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989; Otáisa de O. ROMANELLI. História da educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis, Vozes, 1987; Dermeval SAVIANI. Política e educação no Brasil. São Paulo, Cortez, 1988; José W. GERMANO. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo, Cortez, 1994.

<sup>186</sup> Cf. Ana M. P. de CARVALHO. Reformas nas licenciaturas : a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de uma mudança curricular. In: Em Aberto. Brasília, INEP, 54 (11) : 51-63. abr./jun. 1992.

Um outro projeto educacional para a sociedade brasileira requer um empenho da Universidade e de todos aqueles que atuam no campo da formação humana no sentido de levar os órgãos públicos a tratarem a escola com políticas voltadas para a democratização do país, com a viabilização de um sistema escolas fundamentado nos pressupostos da emancipação humana e da cidadania. Isso só é possível com professores valorizados e reconhecidos profissionalmente. Mas é essencial que o professor seja qualificado para o exercício competente de sua função. Essa é uma tarefa da Universidade. Ela deve proporcionar não somente a formação inicial dele, todavia precisa colocar-se à serviço de sua qualificação continuada, em que a teoria é colocada em confronto com a prática da realidade vivida<sup>187</sup>.

As discussões sobre Licenciatura não podem vir dissociadas das abordagens que são feitas sobre a Universidade<sup>188</sup>. A história da educação coloca elementos importantes a serem considerados quando se busca construir uma outra política de formação de professores. Partindo disso, destacamos que o processo de qualificação de profissionais da educação deve ser posto como um elemento das políticas públicas.

Sendo assim, o Estado deve investir na Universidade para que ela possa efetivamente desenvolver projetos no campo da educação, objetivando à construção de uma escola pública de qualidade. Isso possibilitaria implementar programas inovadores na Licenciatura, bem como o incremento de alternativas em que a própria Universidade estaria se articulando de forma institucionalizada com a escola fundamental e média.

Apesar da UFG ter implementado um projeto próprio de formação de professores somente a partir do momento em que a Faculdade de Educação passa a promover o processo de produção de conhecimentos em educação, ela dispõe hoje, graças à atuação desta, um significativo referencial teórico-prático que não pode ser desprezado no atual momento. Não levar em consideração a produção teórica elaborada ao longo do tempo na área educacional, quando se trata de construir uma política de Licenciatura, é uma atitude pouco pautada numa postura acadêmica necessária para o revigoração das questões educacionais no interior da

<sup>187</sup> Cf. Luiz C. FREITAS. Em direção ... Op. cit.; Iria BRZEFZINSKI. Trajetória do movimento... Op. cit.; Ana M. P. de CARVALHO. Reformas nas licenciaturas... Op. cit.; Nilda ALVES e Regina L. GARCIA. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores : pensar e fazer. São Paulo, Cortez, 1992, p. 73-88; entre outros.

<sup>188</sup> Luiz, A. CUNHA. A universidade temporã ... Op. cit.; \_\_\_\_\_. A universidade reformanda... Op. cit.; Maria de L. de A FÁVERO. Faculdade Nacional de Filosofia nos. 1, 2, 3 e 4. Rio de Janeiro. UFRJ. 1989a.; \_\_\_\_\_. A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais. In: FÁVERO, Maria de L. de A (Org) A universidade em questão. São Paulo, Cortez. 1989b. p. 41-53; \_\_\_\_\_. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores : pensar e fazer. São Paulo, Cortez. 1993. p. 53-71.

Universidade e da escola fundamental e média. Assim, corre-se o risco de tratar um problema, que há muito ficou, do ponto de vista das políticas públicas, relegado a segundo plano na sociedade brasileira, de forma a desconsiderar a importância política da educação no papel da promoção da cidadania e da emancipação humana. Sem isso, reduz a Licenciatura em um campo de disputas internas, que não garantem a construção de um projeto de formação de professores que tenha o compromisso de produzir avanços coletivos, superando a fragmentação do saber nessa área.

**Questão 4** : *As mudanças a serem adotados devem estar fundamentadas estudos e em pesquisas que sirvam de sustentação para a implantação de um outro projeto de Licenciatura.*

Defendemos anteriormente um princípio que está alicerçado na concepção de conhecimento enquanto construção teórica a partir da reflexão sobre a prática. Nesse sentido, o saber<sup>189</sup> é uma elaboração possível a partir da experiência que é produzida na relação sócio-histórica do sujeito com o objeto. Por sua vez, não se pode negar que a tensão dialética sujeito-objeto está permeada pela dinâmica das relações sociais em que os indivíduos interagem. A Universidade, quando objetiva cumprir uma de suas funções fundamentais que é produzir conhecimento novo e educação, não pode partir do princípio de que a experiência por si só, impulsiona a práxis renovadora. Para isso, deve refletir sobre o fazer cotidiano, cotejando-o com produções teóricas já disponíveis. O diagnóstico é possível através de programas de pesquisas que se colocam a tarefa de levantar elementos do cotidiano, oferecendo dados concretos a partir dos quais se pode tomar decisões e adotar medidas.

No caso específico da Licenciatura, é preciso pautar-se em análises sistematizadas de forma rigorosa e acadêmica. Por outro caminho, facilmente são disparadas acusações muitas vezes desgastantes e desnecessárias no processo de busca de outro projeto político de formação de professores. Sem uma postura acadêmica e aberta, porque dialógica, por parte daqueles que devem promover na Universidade a luta por uma maior valorização da educação e o reconhecimento de que esse é um campo importante de investigação, poucos serão as conquistas que se farão notar dentro e fora da academia.

Nossa investigação, observados seus limites, permite apontar para a necessidade de se

---

<sup>189</sup> Cf. Nilda ALVES e Regina I. GARCIA. A construção do conhecimento... Op cit

implementar pesquisas no que diz respeito à Licenciatura na Universidade Federal de Goiás. Entre os temas que estão relacionados às discussões do Fórum de Licenciatura e que mereceriam uma maior atenção, destacamos: como os Institutos e a Faculdade de Educação compreendem/representam o papel do Fórum? Quais são as competências necessárias para que a Universidade como um todo se coloque a tarefa de revigorar a educação como um campo fundamental de sua atuação? Qual é o discurso dos ex-alunos dos cursos de educação e de que forma isso se reflete na valorização do profissional da educação? Quais são as expectativas dos alunos que cursam atualmente Licenciatura? Qual é a disposição das agências empregadoras em estabelecer parcerias com a Universidade na área de formação de professores?

**Questão 5** : *Os resultados oferecidos pelas pesquisas precisam transformar-se em corpus teórico para que as medidas administrativas para a construção de um outro currículo de Licenciatura fundamentem um novo pensar e fazer na formação de professores.*

O conhecimento não é algo acabado e estático. Está permanentemente se alterando, porque é determinado pelo movimento da provisoriedade. Por ser histórico e marcado pelas contradições das relações sociais, o conhecimento não é neutro, muito menos constituído de verdades acabadas<sup>190</sup>. Partindo disso, uma nova práxis em Licenciatura é uma construção coletiva, determinada por conflitos e por diferenças. Não há um único projeto possível de Licenciatura. Precisa-se respeitar as especificidades de cada área do saber que está envolvida com a formação de professores. Assim como não é viável um projeto de Universidade que atenda de modo uniforme aos diversos pontos do país, não é possível a adoção de um só projeto de Licenciatura no interior de cada IES. Isso, sem dúvida, é uma das condições básicas da própria ciência atualmente, isto é, algumas diretrizes são fundamentais e até universais e delas partem as construções específicas, obedecendo à dinâmica de cada área do saber, segundo as necessidades das demandas de cada contexto.

À medida que são enfrentados os problemas da realidade, resultados vão sendo construídos, mostrando aos sujeitos envolvidos no processo onde foram produzidos fracassos ou resultados novos e transformadores. Esse conhecimento deve ser registrado, enriquecendo o campo a que se refere. A prática fundamenta a teoria num movimento constante de contradição, visto que o novo emerge como prática na reflexão teórico-prática sobre o vivido.

<sup>190</sup> Nilda ALVES e Regina L. GARCIA. A construção do conhecimento... Op. cit

Como afirmam Marx e Engels na *III Tese sobre Feuerbach*:

*“A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva - não é uma questão da teoria, mas uma prática. É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento (...). (Marx e Engels, 1984. p. 107 e 108).*

Posto isso, ressaltamos que a construção de um projeto revolucionário de escola no Brasil passa pela reformulação não só da Licenciatura, mas da Universidade como um todo. Sendo articuladora de uma nova concepção de educação, a Universidade precisa redefinir-se como local de produção de ciência e tecnologia. Mas deve também fazer face a um novo tratamento profissional àqueles que trabalham no magistério sobretudo, o professor. Isso implica mudanças estruturais na sociedade.

**Questão 6:** *O enfrentamento da crise educacional pressupõe uma ação política e acadêmica não só dos cursos de Licenciatura, mas da Universidade Brasileira como um todo a se engajar na militância em favor do resgate da função da escola e do magistério na sociedade e a conseqüente valorização dos cursos de formação de professores, numa luta unificada com os profissionais da educação.*

O movimento docente, como parte da luta que colocou em questão o autoritarismo da Ditadura Militar, deu mostras de que a democracia é uma conquista a ser buscada coletivamente pela sociedade civil, sobretudo pelas classes majoritárias. Entidades como a ANDES-SN, CNTE, UNE colocam a importância do movimento organizado por uma escola de qualidade para todos, no enfrentamento dos oprimidos na luta de classes da sociedade capitalista. A educação impulsiona o desenvolvimento<sup>191</sup> e a construção de uma sociedade mais humana, porque mais igualitária<sup>192</sup>. Sem um sistema educacional, voltado para a cidadania, a democracia política e social torna-se inviável, um projeto abstrato e historicamente não comprometido com os interesses da classe trabalhadora.

Quando se pretende conquistar uma escola pública de qualidade, é indiscutível a valorização do profissional do magistério. Esse reconhecimento consubstancia-se em salários dignos, planos de carreira condizentes com a função do professor e programas de capacitação

<sup>191</sup> Luiz A. CUNHA. *Educação e desenvolvimento social no Brasil* Rio de Janeiro, Francisco Alves. 1985.

<sup>192</sup> Cf. Paulo FREIRE. *Pedagogia do oprimido...* Op. cit.: \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança...* Op. cit.

permanente, viabilizando a atualização didático-pedagógico na perspectiva da reflexão sobre a prática e a elaboração teórica. Um professor competente técnica, política e cientificamente é o pressuposto fundamental para alavancar a prática pedagógica em todos os níveis de escolarização.

Nesse sentido, a Licenciatura deve dar respostas às demandas educacionais da sociedade brasileira. Se ela não está fundada num projeto político e acadêmico de formação de professores, bem como de realização de pesquisas educacionais com reconhecimento no meio universitário, com certeza as respostas dadas por ela não produzirão os resultados necessários, diante da gravidade dos problemas existentes em relação à na escola. A não valorização dos cursos de formação de professores na Universidade deixa a desejar uma das funções básicas da academia, isto é, o ensino. Independente da área de atuação dos docentes universitários, todos são docentes, à medida que se prima pela unidade ensino-pesquisa. Portanto, todo professor universitário é um profissional que, de uma ou de outra forma, deve estar interessado pela Licenciatura, visto que o baixo prestígio do professor na sociedade não está restrito somente aos docentes que atuam no ensino mental e médio.

Entendemos que é do interior da Universidade que deve partir um maior reconhecimento do professor. Seria um grande contra-senso esperar que as secretarias de educação iniciem uma efetiva valorização do profissional da educação para então no interior da Universidade passar-se a adotar medidas que resultem em benefícios para aqueles que se ocupam com atividades de docência. Portanto, se na Universidade deve emergir uma outra política de Licenciatura, antes de mais nada, este precisa ser um projeto de todos e por isso deve ser assumido pela coletividade acadêmica, enquanto movimento político e acadêmico para o resgate da função social do professor, considerando as circunstâncias concretas, os homens concretos e as lutas concretas no campo político-ideológico da realidade contraditória brasileira.<sup>193</sup>

A construção coletiva de um projeto de Licenciatura não prescinde do conhecimento acumulado nas lutas dos sindicatos dos profissionais da educação e das demais entidades de classe que congregam a categoria organizada em defesa dos seus interesses. Faz-se necessária uma parceria da Universidade com as referidas organizações de classe, quando o objetivo é fortalecer a função do magistério, numa sociedade que vem mutilando uma das categorias

---

<sup>193</sup> Luiz. C. FREITAS. *Em direção...* Op. cit.

fundamentais para o processo de formação da cidadania, ou seja, o professor. Discutir Licenciatura sem esse princípio é torná-la mais uma vez uma questão com poucas repercussões políticas.

**Questão 7:** *Qualificação dos docentes envolvidos com os cursos de Licenciatura por intermédio de programas que os levem a refletir criticamente a respeito de sua prática e compromisso com o resgate da qualidade da educação como parte de um projeto amplo de formação para a cidadania.*

Uma das reivindicações centrais dos movimentos docentes é a formação permanente dos profissionais da educação. O professor deve receber uma formação inicial que precisa ser realimentada na perspectiva da *práxis* por meio de programas de atualização, com a participação em seminários, encontros, congressos e outros eventos científicos relacionados às mais diversas áreas do saber, obedecendo às especificidades de cada profissional e seu campo de atuação. Os estudos em nível de pós-graduação precisam ser proporcionados e reconhecidos enquanto medida de revigoramento teórico-prático, tendo em vista a consolidação de um ensino de qualidade e voltado para as necessidades e tarefas colocadas pela realidade.

Ao se enfrentar o desafio de repensar a Licenciatura, as reformas devem levar em consideração que esses cursos dependem da ação de sujeitos concretos, situados no interior da dinâmica de instituições, que por sua vez são determinadas pelo movimento mais amplo da sociedade como totalidade histórica. As verdadeiras transformações na prática do cotidiano dependem de um conjunto intencional de procedimentos filiados a uma determinada concepção sócio-política e filosófica, articulada coletivamente. A Licenciatura<sup>194</sup>, para se revigorar e adquirir um novo alento acadêmico, precisa de um professor do *tipo novo*. Trata-se de um docente universitário que esteja disposto a repensar seu fazer e pensar na formação do licenciado, o que parte do princípio de uma nova concepção de ensino e pesquisa, voltada para a escola enquanto campo de trabalho e de desenvolvimento de investigações educacionais<sup>195</sup>. Essa é uma questão a ser observada na busca de uma política de Licenciatura: Quem são os sujeitos que colocarão em prática o projeto desejável e necessário de formação de professores?

<sup>194</sup> Cf. Luiz de MENEZES. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice B. et alii. (Orgs). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1987. p. 115-125.

<sup>195</sup> Consultar: Ivani C. A. FAZENDA et alii. *A formação do professor pesquisador*. Florianópolis, UFSC / VIII ENDIPE, 1996 (mimeo).

O professor deve assumir uma função de *intelectual orgânico revolucionário* no sentido que Gramsci atribui a essa categoria. A educação é revolucionária na medida em que os profissionais que nela atuam atribuam-lhe um caráter transformador da sociedade de classes, rumo a um mundo igualitário em que a dicotomia opressor-oprimido desaparece em favor da dignificação humana. O professor, antes de tudo, deve ser formado para cumprir o papel de dirigente. Para isso, é necessário um saber revolucionário, um conhecimento que vai além da ação educativa que se ocupa em reproduzir as estruturas injustas embutidas no pensamento conservador do projeto educacional vigente.

Para o professor assumir-se enquanto *liderança revolucionária*, ele deve estar voltado para a ação dialógica, a qual é a base da construção da liberdade. Através da reflexão dos homens e de sua ação crítica sobre o mundo concreto, efetiva-se a práxis libertadora que é básica à superação histórica da contradição opressor-oprimidos. O *professor-liderança revolucionária* está convencido de que a libertação dos homens não é uma doação feita pelo dirigente revolucionário aos oprimidos, mas é uma conquista deles pela conscientização. Não se pratica a libertação *para* alguém; é uma ação realizada *com* o sujeito. É processo revolucionário que se contrapõe à opressão, colocando-se a serviço da emancipação.

#### **Questão 8: Exercício da gestão democrática da educação**

Os movimentos organizados da sociedade civil mostram que o processo democrático é historicamente uma conquista das lutas coletivas, que se estende às mais diversas esferas do tecido social. A gestão da escola e da educação de um modo geral mostra que o exercício democrático faz parte de uma concepção crítica de formação humana. Precisamos superar práticas autoritárias que muitas vezes se pautam na busca da perfeição individual ou, na melhor das hipóteses, de grupos restritos exercendo cargos de mando nas instituições, em detrimento da superação de imperfeições normalmente presentes nos projetos construídos coletivamente, porém mais dialógicos, logo, mais democráticos.

No caso da Licenciatura, devemos priorizar discussões coletivas, respeitando o ritmo de produção grupal, mesmo que para isso se tenha que imprimir uma velocidade reduzida para o estabelecimento de objetivos e estratégias à resolução de determinados problemas concretos da prática social. Do contrário, estaremos impondo projetos artificiais, que não levam à desejável produção de avanços.

A escola deve ser um campo de exercício do diálogo libertador. A Licenciatura, por sua vez, deve primar suas ações em pressupostos que possibilitem o exercício da prática emancipatória, enfim, a democracia.

Finalizando, uma concepção revolucionária de docência é o que defendemos. Para isso é preciso a adoção de uma política transformadora de capacitação de professores. A Licenciatura deve colocar-se numa posição de privilégio na Universidade e promover uma luta coletiva, visando contribuir na construção de uma *práxis revolucionária*, na educação, num momento em que o discurso neoliberal triunfante que sinaliza de modo veemente para um refluxo dos movimentos de libertação das classes majoritárias<sup>196</sup>. Isso vem desafiando frontalmente as lideranças revolucionárias a produzirem um novo conhecimento, instrumento dos oprimidos nas suas lutas nos conflitos de classe contra a burguesia. Assim, uma política de formação de professores deve estar pautada na ação coletiva na Universidade - intelectual orgânico revolucionário - onde os docentes dos cursos de graduação deve erigir uma outra práxis de Licenciatura, como parte de um novo projeto de ensino-pesquisa-extensão na Universidade Brasileira. Dessa forma, será possível fazer face aos desafios posto pela conjuntura dos tempos atuais, buscando a elaboração de um conhecimento revolucionário, voltado para a superação das estruturas desumanizantes da sociedade brasileira no limiar do século XXI.

Essa construção deve ser coletiva, com uma condição fundamental, conforme Paulo Freire:

*“Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionário, mas resultado de sua conscientização. É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade : que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e ação”* (Freire, 1985. p.58)

Através da dialética da práxis, estamos convencidos de que é possível superar na

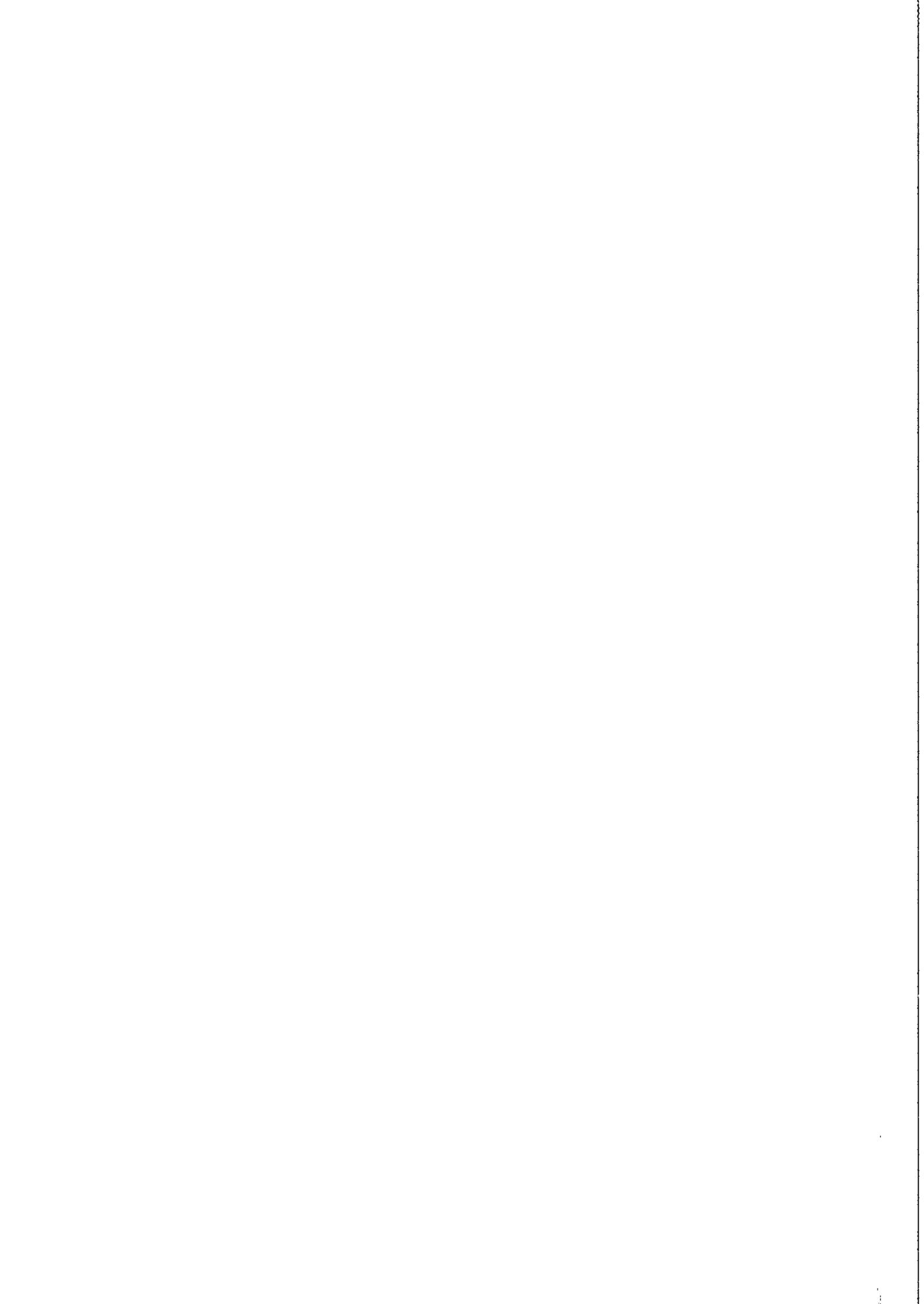
<sup>196</sup> Consultar: Pablo A. GENTILLI e Tomaz T. da SILVA. (Orgs) Neoliberalismo, qualidade total... Op. cit.; Emir SADER e Pablo GENTILLI (Orgs). Pós-neoliberalismo : as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1995; Gaudêncio FRIGOTTO. Educação e a crise... Op cit

Universidade a concepção burocrática de formação de professores mero “credenciamento profissional”, sem uma capacitação teórico-prática aprofundada. Desse modo, entrega-se periodicamente um significativo contingente de pseudo-profissionais do magistério para as escolas de 1º e 2º graus, sem uma preocupação maior com o aperfeiçoamento técnico, científico e político de uma das categorias de profissionais, cujo papel político e sócio- cultura é indispensável para a consolidação de um amplo projeto de democracia. Ao invés de se satisfazer somente em criar mecanismos que *credenciem* professores para o ensino de 1º e 2º graus, reforçando o já baixo prestígio da educação escolar no Brasil, a Universidade precisa assumir sua função política básica, capacitando-os através de programas que estejam construídos sobre pressupostos de *formação* de professores. para se fazer avanços na Licenciatura, é essencial analisar a tensão credenciamento x formação presente no seu cotidiano. *Credenciar professores* é uma ação burocrática e pouco compromissada com os interesses dos oprimidos. Reforça uma educação alienante, a serviço da dominação. *Formar professores* é uma prática voltada para a ação e a reflexão, no sentido proposto por Paulo Freire. Ela objetiva a *práxis* revolucionária através da *formação* de intelectuais críticos, engajados na luta pela transformação de sociedade capitalista.

A assunção acadêmica da Universidade no processo de construção coletiva de um projeto de Licenciatura está identificada com a *formação de professores*, enquanto uma opção política clara de superação de postura burocratizada de *credenciamento de professores*. No caso específico da Universidade Federal de Goiás, criou-se uma situação singular de debates por meio do Fórum de Licenciatura em relação ao papel da academia na abordagem da educação, área em que se situam os cursos de formação de professores. O Fórum é um espaço que deve voltar-se para as discussões de caráter acadêmico a respeito da Licenciatura. Pelo conhecimento dialético, que se caracteriza essencialmente destrutivo, a libertação é teoria crítica em forma de pensamento, na proporção em que este possibilita a construção da *práxis*, pela linguagem da contradição (Marcuse, 1978). Sem isso, possivelmente não serão adotadas medidas que ultrapassem o plano burocrático da problemática.

A UFG dará uma significativa contribuição para a consolidação de política de Licenciatura se ela, no seu Fórum de Licenciatura, assumir uma postura acadêmica frente à questão. Para isso, defendemos a necessidade de um programa de ação. Acreditamos que alguns avanços poderão ser dados dentro das perspectivas que apontamos anteriormente. Um

projeto revolucionário de formação de professores pede uma nova Universidade e um outro trato da escola pelos órgãos da administração pública. Esse é, sem dúvida, um projeto que deve ser abraçado por cada um e por todos, na luta coletiva por uma escola pública e de qualidade para todos, compromissada com a emancipação humana.



ARAÚJO FILHO, Luiz S. de. O professor : formação/salário e organização política - reflexões por uma organização política. In: **Em Aberto**. Brasília, INEP, 6 (34), p.1-10, abr./jun. 1987.

ARQUIDIOCESE de São Paulo. **Brasil nunca mais**. Petrópolis, Vozes. 1983.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. **Educação e cidadania** : quem educa o cidadão? 2.ed. Cortez, 1988. p.31-80.

\_\_\_\_\_. Questões da Licenciatura. In: **Cadernos da Educação n.1**. Goiânia, Faculdade de Educação/UFG. 1994. p.1-24.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BALDINO, José M. **Ensino superior em Goiás em tempos de euforia** : da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. Goiânia, MEEB/FE/UFG, 1991. (Dissertação de mestrado).

BALZAN, Newton C. "Hei de vencer, mesmo sendo professor" ou a introjeção da ética do dominador. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília, 14 (58) : 7-15, out./dez. 1985.

\_\_\_\_\_. Nós, professores de licenciatura. In: **Cadernos Cedes**. São Paulo, (8) : 18-24. 1987.

BALZAN, Newton C., PAOLI, Niuvenius J. Licenciatura - o discurso e a realidade. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo. 40(2) : 147-151, fev. 1988.

BARRETO, Iara et al. **Raízes da Universidade Federal de Goiás**. Goiânia : FE/UFG, 1987 (mimeo).

BEHRENS, Marilda A. **O estágio supervisionado de prática de ensino** : uma proposta coletiva de reconstrução. São Paulo, PUC. 1991 (Dissertação de Mestrado).

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar** : a aventura da modernidade. São Paulo : Companhia das Letras, 1986.

BOLETIM PROGRAD 83/2. Goiânia. PROGRAD/UFG, 1983.

- BONARDI, Martha C.S. **Faculdade Nacional de Filosofia : um estudo da formação do professor secundário**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1990. (Dissertação de Mestrado).
- BRAGGIO, Sílvia L.B. **Leitura e alfabetização : concepção mecanicista à sociolingüística**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.
- BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as transformações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação : do Comitê (1980) à ANFPE (1991). In: **Em Aberto**, Brasília, INEP. 54 (12) : 74-86. abr./jun. 1992.
- \_\_\_\_\_. **Nota sobre currículo na formação de professores : teoria e prática**. Águas de São Pedro, SP, III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 1994 (mimeo)
- \_\_\_\_\_. **Tendências na formação de professores**. Goiânia, UFG, 1995a (mimeo).
- \_\_\_\_\_. (Coord.). **Formação de professores : a produção acadêmica de 1985 a 1993, sistematizada**. Caxambu - MG. ANPEd. 1995b. (relatório de pesquisa).
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania. In: BUFFA, E. et al. **Educação e cidadania : quem educa o cidadão**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. In: **Em Aberto**. 9 (47) : 13 - 20. jul./set. 1990.
- CALAZANS, Maria J.P.C. **ANPEd: Trajetória da pós-graduação em educação no Brasil**. Belo Horizonte, ANPEd. 1995.
- CANDAUI, Vera M. F. (Coord). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, INEP/PUC -RJ, 1987.
- CAPPI, Antônio. Os reducionismos na prática da educação. In: **Cadernos da Educação nº1**. Goiânia, FE/UFG. 1994. p. 51-56.
- CARDOSO, Míriam Limoeiro. Avaliação institucional na universidade. In: **Cadernos ADUFG - Avaliação Institucional em Debate**. Goiânia, ADUFG/ANDES - SN/UFG. 1994. p. 3-18.

- CARMO, A.A. da. ARAGÃO, R.M.R. de. Aspectos críticos de uma formação acrtica. In: **Cadernos Cedes**. São Paulo (8) : 32-36, 1987.
- CARNEIRO, José F. Reestruturação do ensino universitário no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro. 50 (112) : 330-345, out./dez. 1968.
- CHAGAS, Volnir. A luta pela universidade do Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 48, n.107, p.44-59, jul./set. 1967.
- \_\_\_\_\_. A Faculdade de Educação e renovação do ensino superior. In: MINISTÉRIO da Educação e Cultura. **Seminário de assuntos universitários : dez anos de reflexão e debate**. Brasília, MEC/CFE/Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.
- CHAUÍ, Marilena. Pós-modernismo, modernismo e marxismo. In: CASTORIADIS, Cornélius et al. **A criação histórica**. Porto Alegre, Ofício, 1992.
- COÊLHO, Ildeu M. et. al. Algumas questões sobre o curso de Pedagogia. In: **Inter-Ação**. Goiânia, Ed. UFG. 8 (1-2) : 111-117. 1984.
- COÊLHO, Ildeu M. E agora, como fica a nossa Faculdade de Educação. In: **Cadernos da Educação Nº 1**. Goiânia, Faculdade de Educação/ UFG. 1994. p.25-34.
- \_\_\_\_\_. Ensino de graduação e currículo. In: **Universidade e Sociedade**. Brasília, ANDES-SN. 5 (III) : 64-72. jul. 1993.
- \_\_\_\_\_. **A formação do professor na universidade brasileira hoje**. Goiânia, UFG, 1983. (mimeo).
- \_\_\_\_\_. Esboço de uma política de graduação para a UFG. In: **Informativo UFG**. Goiânia, PROGRAD/UFG. 2 (I): 1-6, abr./maio. 1987a.
- \_\_\_\_\_. Saber e regime seriado em cursos de graduação. A experiência da Universidade Federal de Goiás. In: UFMS/Pró-Reitoria de Ensino. **O regime seriado e o plano de ação da PRENS**. 1987b. P.11-34.
- CONARCFE. Reformulação dos cursos de formação do educador. In: **Cadernos CEDES**. São Paulo, n.17, 1989. p.21-26.

- \_\_\_\_\_. **Coletânea de documentos.** São Paulo, Coordenação Nacional. 1992. (mimeo).
- CRUB. **Carta de Vitória - ES.** Vitória, 53ª Reunião Plenária do CRUB. 1991.
- CUNHA, Luiz A. A organização do campo educacional : as Conferências de Educação. In: **Educação e Sociedade.** Cortez / Autores Associados/ CEDES, (9) 5-49. maio. 1981.
- \_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 8.ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1985.
- \_\_\_\_\_. **A universidade temporã : o ensino superior da Colônia à era Vargas.** 2.ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1986.
- \_\_\_\_\_. **A universidade reformanda : o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A universidade crítica : o ensino superior na república populista.** 2.ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1989.
- CURY, Carlos R.J. **Ideologia e educação brasileira : católicos e liberais.** 4.ed. São Paulo : Cortez, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Educação e contradição : elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 4.d. São Paulo : Cortez, 1989.
- DAYRELL, Eliane G. Implodir a Faculdade de Educação? In: **Inter-Ação.** Goiânia, Ed. UFG. 7(1 e 2) : 59-67, jan./dez. 1983.
- DEMO, Pedro. Formação de professores básicos. In: **Em Aberto, Brasília, INEP, v.9, n.47,** p.23-42, abr./jun. 1992.
- \_\_\_\_\_. **Educação e qualidade.** Campinas : Papyrus, 1994.
- DEPARTAMENTO de Letras. **A palavra no Contexto : leitura e produção de texto (Curso de Especialização em Língua Portuguesa).** Goiânia, ICHL/Departamento de Letras/UFG. 1994.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo : Perspectiva, 1971.

\_\_\_\_\_. **Gramatologia**. São Paulo : Perspectiva, 1973.

DOCUMENTO Nº1. **Sobre a estrutura e funcionamento da FE e do CA**. Goiânia, FE/UFG. 1982.

DOCUMENTO Nº2. **Considerações do DEAE sobre Proposta Preliminar da Estatuinte para Reestruturação Administrativa da UFG**. Goiânia, FE/UFG. 1990 (mimeo).

DOCUMENTO Nº 3. **Redimensionamento da FE: problema da vinculação e destino do CA**. Goiânia, FE/UFG. 1990.

DOCUMENTO Nº4. **Proposta do DEAE para uma Nova Estrutura na área dos cursos de Licenciatura**. Goiânia, FE/UFG, 1990 (mimeo).

DOCUMENTO Nº 5. **Repensando o Colégio de Aplicação da UFG**. Goiânia, FE/UFG, 1993 (mimeo).

DOMINGUES, José L. **O cotidiano da escola de 1º grau : o sonho e a realidade**. Goiânia/São Paulo, CEGRAF/EDU - Editora da PUC, 1988.

DOMINGUES, José et al. **Licenciatura em pedagogia: uma possibilidade**. In: **Inter-Ação**. Goiânia, ed. UFG. 7 (1-2) : 69-79. 1983.

DURHAM, Eunice R. **Limitações da universidade na formação social do professor**. In: CATANI, Denice B. et al. (Orgs). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, Brasiliense, 1987. p. 145-152.

ENGUITA, Mariano. **Escola, trabalho e ideologia**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, João E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo : Cortez, 1992.

**FACULDADE de Educação e formação de professores**. Goiânia, FE/UFG, 1994.

FÁVERO, M de L. de A. **A formação do educador : desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro : PUC, 1981.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Análise das práticas de formação do educador : especialistas e**

professores. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1984. (Relatório)

\_\_\_\_\_. (Coord.) **Faculdade Nacional de Filosofia 1, 2, 3 e 4**. Rio de Janeiro : FE/UFRJ, 1989a.

\_\_\_\_\_. A universidade em questão : como resgatar suas relações fundamentais. In: FÁVERO, Maria de L. de A. (Org.). **A universidade em questão**. São Paulo, Cortez, 1989b, p.41-53.

\_\_\_\_\_. Em defesa da Universidade Pública. In: **Universidade e Sociedade**. Brasília, ANDES - SN. 1 (2) : 17-21. 1992.

\_\_\_\_\_. **Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada** : Acton e Meira Mattos. São Paulo : Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores : pensar e fazer**. São Paulo : Cortez, 1993. p.53-71.

FÉHER, Ferenc. La conditiom de la postmodernidad. HÉLLER A., FÉHER, Ferenc. **Políticas de la postmodernidad : ensaios de crítica cultural**. Barcelona : Península, 1987. p. 23.

FERNANDES, Florestan. Formação de profissionais e especialistas nas faculdades de filosofia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 37 (85) : 227-233. jan./mai. 1962.

FOERSTE, Erineu. **O ensino superior em Gurupi - TO** : da faculdade existente à Universidade Federal do Estado do Tocantins. Goiânia, MEEB/FE/UFG. 1991, (mimeo).

\_\_\_\_\_. (Coord). **Projeto** : O papel da Didática e Prática de Ensino no processo de formação do professor de língua materna de 1º e 2º graus. Goiânia, UFG/ICHL III. 1994. (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Licenciatura em Letras na Universidade Federal de Goiás** : iniciando uma leitura crítica do Fórum de Licenciatura da UFG. Goiânia : UFG/ICHL, 1994. (mimeo).

FONSECA, Maria T. L. da, MENEZES, Mindé B. de. Estudo sobre reformulação de cursos - Licenciatura - In: **Inter-Ação**, Goiânia, Edit. UFG. 8 (1-2) : 119-127. 1984.

FOUCAULT, Michael. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder**. 9.ed. Rio de Janeiro : Graal, 1990a. p.1-14.

\_\_\_\_\_. Os intelectuais e o poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder**. 9.ed. Rio de Janeiro : Graal, 1990b. p.69-78.

\_\_\_\_\_. Genealogia e poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder**. 9.ed. Rio de Janeiro : Graal, 1990c, p.167-177.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. São Paulo : Martins Fontes, 1966.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 7.ed. Petrópolis : Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo : Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 14.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Conscientização : teoria e prática da libertação**. 3.ed. São Paulo : Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança : um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6.ed. São Paulo : Moraes, 1986.

FREITAS, Luiz C. A questão da interdisciplinaridade : notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo, 33 (10) : 105-131. ago. 1989.

\_\_\_\_\_. Em direção a uma política para a formação de professores. In: **Em Aberto**, Brasília, INEP, 54 (11) : 3-22. abr./jun. 1992a.

\_\_\_\_\_. Neotecnicismo e formação de professores. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores : pensar e fazer**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1992b. p.89-102.

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas : Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4.ed. São Paulo : Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo : Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder : introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo : Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. **A educação contra a educação : o esquecimento da educação e a educação permanente**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da educação : um estudo introdutório**. São Paulo : Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 2.ed. São Paulo : Ática, 1988.

GENTILLI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação : visões críticas**. Petrópolis : Vozes, 1994.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1994.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

GIANNOTTI, José A. **A Universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo : Brasiliense, 1987.

GONZALES, E. N., BASTOS M. I. **O movimento migratório na região Centro-Oeste do Brasil**. Brasília, 1975.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel : a política e o estado moderno**. 6.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1988a.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. 7.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1988b.

GUADILLA, Carmem G. **Producción e transferencia de paradigmas teóricos en la investigación sócio-educativa.** Caracas : Tropikos, 1987.

GUIMARÃES, Maria T. C. **Formas de organização camponesa em Goiás.** Goiânia CEGRAF/UFG, 1988.

\_\_\_\_\_. **Uma protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores na rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989.** São Paulo, PUC. 1993. (Tese de Doutorado).

GUIMARÃES, Telma. **Expropriação e segregação: trajetória de vida e representação de um grupo migrante em Goiás.** Belo Horizonte, UFMG. 1984. (Dissertação de Mestrado).

GUIMARÃES, Válder S. **A capacitação docente em serviço : intenções e resultados.** Goiânia, UFG/FE/MEEB, 1992. (Dissertação de Mestrado).

HAMBURGUER, A. Alguns dilemas da licenciatura. In: **Ciência e Cultura**, São Paulo, 35 (3) : 307-313, mar. 1983.

HÉLLER, Ágnes. Existencialismo, alienación, postmodernismo : los movimientos culturales como vehiculos de cambio em la configuration de la vida cotidiana. In: HÉLLER, Ágnes e FÉHER, Ferec. **Políticas de la postmodernidad : ensaios de crítica cultural.** Madrid : Ediciones Península, 1989. p. 232-247.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991.** 2ª.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HORKHEIMER, Max. **Zur Kritik der instrumentellen Vernunft.** Frankfurt : Fisher Verlag, 1967.

IANNI, Otávio. **A sociedade global.** 2.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1993.

\_\_\_\_\_. A crise de paradigmas na Sociologia. In: **Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas n° 20.** Campinas, UNICAMP. s.d.

\_\_\_\_\_. **O colapso do populismo.** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. A nova república no Brasil. In: CUEVA, A. (Org.) **Tempos conservadores.** São

Paulo, Hucitec. 1989. p.109-129.

KRISCHKE, Paulo (Org.). **Brasil do milagre à abertura**. São Paulo : Cortez, 1982.

KUCINSKI, Bernardo. **Abertura, a história de uma crise**. São Paulo : Brasil Debates, 1982.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica : as relações do trabalhador**. 3.ed. São Paulo : Autores Associados, 1989.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização : da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.

**LABORATÓRIO de Ensino das Licenciaturas da UFG**. Goiânia, PROGRAD/UFG. 1993.

LAUWERYS, J. A. Instalação e desenvolvimento das faculdades de educação no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 51 (114) : 305-339, abr./jun. 1969.

LEFEBVRE, Henry. **Lógica formal - lógica dialética**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1995.

LELIS, Isabel A. O. M. A formação do professor para a escola básica : tendências e perspectivas. In: **Cadernos CEDES**. São Paulo, n.17, 1989. p.27-36.

LIBÂNEO, José C. **Sobre a estrutura e funcionamento da FE e do CA**. Goiânia, FE/UFG, 1992 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo : Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica de professores da escola pública**. São Paulo, PUC, 1984. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo : Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente : um estudo introdutório sobre pedagogia e didática**. São Paulo, PUC, 1990. (Dissertação de Doutorado).

\_\_\_\_\_. Reestruturação da Faculdade de Educação da UFG - Apontamentos críticos sobre seu projeto curricular de formação de educadores e sua estrutura organizacional. In: **CADERNOS de Educação nº1**. Goiânia, Faculdade de Educação/UFG. 1994. p. 35-49.

LINHARES, Célia F.S. **A escola e seus profissionais : tradições e contradições**. Rio de Janeiro : Agir, 1988.

\_\_\_\_\_. Trabalhadores sem trabalho e seus professores : um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores : pensar e fazer**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1993. p.9-36.

**LIVRO de Atas do Fórum de Licenciatura / UFG - I**. Goiânia, PROGRAD / UFG. 1992/1993/ 1994.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciências sociais : elementos para uma análise marxista**. 7.ed. São Paulo : Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen : marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 3.ed. São Paulo : Busca Vida, 1987.

LÜDKE, Menga. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)**. Rio de Janeiro, CRUB/PUC/RJ. 1994 (Relatório) .

LYOTARD, Jean - François. **O pós-moderno**. 4.ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1993.

MACHADO, Lucília R. de S. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo : Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1991.

MAGNANI, Maria do R. **Em sobressaltos**. Campinas, UNICAMP. 1991. (Tese de Doutorado).

MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo : Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.

MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social**. 2.ed. Rio de

Janeiro : Paz e Terra, 1978.

MARQUES, Mário O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação.

In: **Em Aberto**. Brasília, INEP. **54** (12) : 23-42. abr./jun. 1992.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo** : educação como poíesis. São

Paulo : Cortez, 1992.

MARTINS, Carlos B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: **Ensino**

**superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo, Brasiliense. 1989. p. 11-48.

\_\_\_\_\_. **Ensino pago** : um retrato sem retoques. São Paulo : Cortez, 1988.

MARTINS, J. de S. **Expropriação e violência** : a questão política no campo. São Paulo :

Hucitec, 1980.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo : Moraes, 1984.

MELLO, Guiomar N. de. **Magistério de 1º grau** : da competência técnica ao compromisso

político. 7.ed. São Paulo : Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Cidadania e competitividade** : desafios educacionais do terceiro milênio. 2.ed.

São Paulo : Cortez, 1994.

MELLO MOURA, Tânia M. de. **A trajetória política do educador**. João Pessoa : UF

Paraíba. 1991. (Dissertação de Mestrado).

MENEZES, Luís de. Formar professores : tarefa da universidade. In: CATANI, Denice B. et

ali. (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. 29.ed. São Paulo : Brasiliense, 1987. p.115-125.

MIRANDA, Glaura V. de. Financiamento das instituições de ensino superior. In: FÁVERO,

Maria de L. de A. (Org.). **A universidade em questão**. São Paulo, Cortez/Autores Associados. 1989. p. 71-82.

MONTEIRO, L. B. Apontamentos sobre a evolução recente da economia goiana. In:

**Economia Hoje**. Goiânia, **1** (1) : 28-30. abr./jun. 1988.

- MORAES, Ignez N. de, NADER, Alexandre A. O movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador : impasses e perspectivas. In: **Cadernos CEDES**. São Paulo, n.17, 1989. p.66-72.
- MOREIRA, Antônio. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores; pensar e fazer**. São Paulo: Cortez. 1993. P.37-52.
- \_\_\_\_\_. O currículo como política cultural e formação de professores. In: MOREIRA, Antônio e SILVA, Tomaz T. da. **Territórios contestados; o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes. 1995. P. 7-20.
- MOURA, Maria I.G. L. de. **Centro de formação específica e aperfeiçoamento do magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo : resgatando sua história e analisando sua contribuição**. São Paulo, PUC, 1991. (Dissertação de Mestrado).
- MOYSÉS, Lúcia. O desafio de saber ensinar. Campinas, EDUFF / Papyrus. 1994.
- NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas : educadores x pesquisadores. In: CATANI, Denice B. et al.(Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2.ed. São Paulo : Brasiliense, 1987. p.161-172.
- NETTO, José P. **Crise da socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo : Cortez, 1993.
- NIDELCOFF, Maria T. **Uma escola para o povo**. São Paulo : Brasiliense, 1980.
- NOGUEIRA, Maria A. **Educação, saber produção em Marx e Engels**. São Paulo : Cortez, 1990.
- NOGUEIRA, Monique. **A formação do ouvinte : um direito do cidadão**. Goiânia, UFG/FE/ MEEB. 1994. (Dissertação de Mestrado).
- PAIVA, Anilde P. M. de. Licenciatura curta - acerto ou equívoco. In: **Cadernos CEDES**. São Paulo, Cortez, (8) : 37-43. 1987.
- PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, Maria L. e ZIBAS, Dagmar. (Orgs.) **Final do século : desafios da educação na América Latina**. São Paulo :

Clasco - REDUC/Cortez, 1990. p.95-122.

PALACIN, Luiz, MORAES, Maria A. S. A. **História de Goiás**. 5.ed. Goiânia / UCG, 1989.

PARRA, Nélio. Questionável papel das faculdades de educação. IN: CATANI, Denise B. et al. (Orgs). **Universidade, escola e formação de professores**. 2.ed. São Paulo : Brasiliense, 1987. p.127-135.

PATTO, Maria H.S. **A produção do fracasso escolar : históricos de submissão e rebeldia**. São Paulo : T.A. Queiroz, 1993.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola : a obra em construção**. São Paulo : Cortez, 1989.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores : unidade teoria e prática**. São Paulo : Cortez, 1994.

PIMENTEL, Maria da G. **O professor em construção**. Campinas : Papirus, 1993.

**PLANO Decenal de Educação para todas : 1993-2003**. Brasília, MEC/UNESCO. 1993.

**PROCESSO N°23070.0055939/92-84 - CCEP**, 10 e 11 de dezembro de 1992. Goiânia, CCEP/UFG, 1993.

**PROGRAD / UFG. Graduação em número**. Goiânia, CEGRAF/UFG, 1993.

\_\_\_\_\_. **Fórum de Licenciatura**. Goiânia, CEGRAF/UFG, 1993b.

**PROGRAMA de Licenciatura - Prolicen/1994**. Brasília, SESU/MEC. 1994.

**PROJETO : Banco de textos e ensino de Português**. Goiânia. ICHL/Departamento de Letras/CEPAE/UFG. 1993.

**PROJETO : Contadores de histórias**. Goiânia/Rio de Janeiro, ICHL/Departamento de Letras/CEPAE/Biblioteca Nacional/UFG. 1993.

**PROJETO : Ensino de português nas escolas públicas de Goiânia**. Goiânia, ICHL/Departamento de Letras/CEPAE/UFG. 1993.

**PROJETO : Papel da Didática e Prática de Ensino no Processo de formação de**

**professores de língua materna de 1º e 2º graus.** Goiânia, ICHL/Departamento de Letras/UFG. 1993.

**PROJETO: Formação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Goiás.** Goiânia, FE/UFG/ Secretaria de Educação do Estado de Goiás/ CAPES. 1994.

**PROJETO 1 - Treinamento em serviço de professores da públicas.** In: **Programa de Licenciatura - PROLICEN/1994.** Goiânia, PROGRAD/UFG - SESU/MEC. p.8-11.

**PROJETO 2 - Treinamento em serviço de professores das escolas públicas e produção de material de ensino.** In: **Programa de Licenciatura - PROLICEN/1994.** Goiânia, PROGRAD/UFG - SESU/MEC. 1994. p.12-15.

**PROJETO 3 - Articulação UFG/IES isoladas dos Estados de Goiás e Tocantins.** In: **Programa de Licenciatura - PROLICEN/1994.** Goiânia, PROGRAD/UFG/ SESU/MEC. 1994. p.16-17.

**PROPOSTA para o programa de interiorização dos cursos da UFG.** Goiânia, UFG, 1993.

**REGIMENTO da Faculdade de Educação.** Goiânia, FE/UFG, 1976.

**RELATÓRIO Final Grupo de Trabalho de Reformulação da Licenciatura da Universidade Federal de Goiás.** In: **Caderno nº1 Fórum de Licenciatura.** Goiânia, Pró-Reitoria de Graduação/CEGRAF, 1993. P.11-19.

**RELATÓRIO Final do II Seminário de Licenciatura na UFG.** Goiânia, PROGRAD/UFG. 1989.

**RESOLUÇÃO nº 184 - CCEP,** de 19 de agosto de 1983. Goiânia, CCEP/UFG, 1983.

**RESOLUÇÃO nº 284 - CCEP,** de 21 de agosto de 1989. Goiânia, CCEP/UFG, 1989.

**RESOLUÇÃO nº 336 - CCEP,** de 25 de março de 1992. In: **Caderno nº1 - Fórum de Licenciatura.** Goiânia, PROGRAD/UFG. 1993. p.21-23.

**RESOLUÇÃO nº353 - CCEP,** de 11 de dezembro de 1992. In: **Caderno nº 1 - Fórum de Licenciatura.** Goiânia, PROGRAD/UFG. 1993. P.34-35.

- RIBEIRO, Célia M. **Universidade : "seqüestro" e normalização - uma análise da UFG enquanto uma instituição disciplinar.** São Paulo, PUC. 1989 (Dissertação de Mestrado).
- RIBEIRO, Maria L.S. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** 2.ed. São Paulo : Cortez, 1987.
- RIBEIRO, Marlene. **Formação unificada do profissional de ensino : uma proposta da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas.** In: **Em Aberto.** Brasília, INEP, 9 (47): 65-74. abr./jul. 1992.
- RODRIGUES, J. A. **Políticas públicas e política social.** In: **São Paulo em Perspectiva.** São Paulo, 5 (1) : 11-18. jan./mar. 1991.
- RONCA, Antônio C. C. **Desmistificação e comprometimento os dois maiores desafios que se apresentam ao educador.** In: **Cadernos CEDES.** São Paulo, CEDES/Cortez (8)5-10, 1987.
- ROUANET, Sérgio P. **Razões do neoliberalismo.** In. CASTORIADIS, Cornelius et al. **A criação histórica.** Porto Alegre, Ed. Officio, 1992. p. 11-25.
- \_\_\_\_\_. **As razões do Humanismo.** São Paulo : Companhia das Letras, 1987.
- SAAD, Ambrosina A. C. et al. **O vestibular na UFG (relatório).** Goiânia, PROGRAD/UFG. 1983.
- SAAD, Alfredo. **Redimensionamento da FE : problema da vinculação e destino do CA.** Goiânia, FE/UFG, 1990 (mimeo).
- SADER, Emir, GENTILLI, Pablo. **Pós-neoliberalismo : as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.
- SAMBATTI, Lia T. **Uma profissão em aberto : a construção do educador em seu tempo e espaço e como a prática de ensino pode ser situada nesse processo.** Curitiba, UFPR, 1990. (Dissertação de Mestrado).
- SAVIANI, Dermeval. **Educação : do senso comum à consistência filosófica.** São Paulo : Cortez : 1980.

- \_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consistência filosófica.** São Paulo : Cortez, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** São Paulo : Cortez, 1983a
- \_\_\_\_\_. Tendências e correntes de educação brasileira. In: MENDES, Durmeval T. (Org.). **Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983b.
- \_\_\_\_\_. Competência política e compromisso técnico ou o pouco da discórdia e o fruto proibido. **Educação e Sociedade.** São Paulo, n.15. ago. 1983c.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil.** 2.ed. São Paulo : Cortez, 1988.
- SCHAFF, Adam. **A sociedade informática.** 2.ed. São Paulo : Brasiliense/UNESP, 1991.
- SILVA, Andréia F. da. **A disciplina Educação Brasileira nos cursos de licenciatura da UFG.** Goiânia, MEEB/FE/UFG. 1995. (mimeo).
- SOARES, Magda, FAZENDA, Ivoni. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 2.ed. São Paulo : Cortez, 1991. p.119-135.
- SOARES, Magda. **Metamemórias - memórias : travessia de uma educadora.** São Paulo : Cortez, 1991.
- STEPAN, Alfred. **Os militares : da abertura à Nova República.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.
- SUCUPIRA, Newton. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. In: **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, 51 (114) : 260-76, abr./jun. 1969.
- \_\_\_\_\_. A Faculdade de Educação : teoria e implantação na Universidade. In: **Seminários de Assuntos Universitários : dez anos de reflexão e debate.** Brasília, MEC/CFE/Departamento de Documentação e Divulgação. 1979.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectivas da educação superior no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro. 50 (111) : 21-61, jul./set. 1968.
- \_\_\_\_\_. Escolas de Educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de

Janeiro, 5 (114) 239-259, abr./jun. 1969.

TEIXEIRA, Paulo C. **Estágio curricular no ensino de 3º grau : proposta de reformulação da sistemática de implantação.** Rio de Janeiro, UFRJ, 1990 (Dissertação de Mestrado).

TERNES, José. Contribuições para uma política de graduação. In: **Estudos.** Goiânia, UCG 21 (1/2) : 7-13 jan./jun. 1993.

\_\_\_\_\_. et al. **A volta ao regime seriado (relatório).** Goiânia, PROGRAD/UFG. 1982.

TRAMM, Elda V. et al. **Formação de professores (termo de referência para Demanda Dirigida).** Brasília, INEP/DIPES, 1989.

TURCHI, Egídio. Depoimento. In: **LETRAS em Revista nº 1/1 da USP : coletânea de artigos e propostas.** v.1,2,e. São Paulo, USP. 1990,1991, 1992. (mimeo).

UNIVERSIDADE de São Paulo. **Fórum de Licenciatura/USP : coletânea de artigos e propostas.** v.1,2 e 3. São Paulo, USP. 1990/1991/1992. (mimeo).

VARIZO, Zaíra da C. M. **O professor de matemática, sua vida e cotidiano.** Goiânia : UFG/FE/ MEEB. 1990. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. **Documento para discussão.** Goiânia, DFPE/FE/UFG. 1992. (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Núcleo de didática e prática de ensino-relatório de 1993.** Goiânia, PROGRAD. 1993. (mimeo).

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** 4.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990.

VELLOSO, Jacques. Universidade e seu financiamento : ensino público e privado na Constituinte. In: FÁVERO, Maria de L. de A. (Org.) **A Universidade em questão.** São Paulo, Cortez/Autores Associados. 1989. p. 83-102.

VIEITEZ, C. g. **Os professores e a organização da cultura.** São Paulo : Cortez, 1982.

WARDE, Miriam J. Formação docente e Faculdade de Educação. In: **CADERNOS da Educação nº1.** Goiânia, Faculdade de Educação/UFG. 1994. p.57-69.

\_\_\_\_\_. Contribuição da História para a educação. In: **Em Aberto**. Brasília, INEP. 47 (9) : 3-12. jul./set. 1990.

WEBER, Silke. Base Comum Nacional : concepção de docência e interdisciplinaridade : alguns novos pontos para discussão. In: **Boletim da ANFOPE**. Goiânia, ANFOPE. 1 (2) : - 13. set. 1994.

WEBER, Maria J. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil. 30 anos depois**. São Paulo : Ática, 1994

WENZEL, Renato L. **Professor : agente da educação**. Campinas : Papyrus. 1994.

YOURCENARI, Margerite. **Memórias e Adriano**. 6.ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1980.

# **A N E X O S**

## ANEXO A

### MODELO DE REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO

#### Reunião do Fórum de Licenciatura

**Data: 15/12/94.**

18ª Reunião dos membros do Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás. A convocação previa o início da reunião para as 14h30min, no entanto ela começou às 14h50min, contando com a presença do Presidente do Fórum de Licenciatura e as seguintes Coordenações de Cursos: Educação Física, Biologia, Filosofia, Ciências Sociais, Química, CEPAE, Física, Matemática e Pedagogia. A pauta continha quatro itens: a) Leitura das Atas das Reuniões dos dias 27/10/94 e 10/11/94; b) Avaliação da “Jornada de Licenciatura”; c) PROLICEN-1994 e 1995; d) Plano de Trabalho para 1995. A Pró-reitoria de Graduação (Presidente do Fórum de Licenciatura /UFG iniciou a reunião agradecendo o comparecimento dos representantes do Fórum, mesmo com o atropelo de final de ano (faltaram muitos coordenadores de curso: Letras, Música, Educação Artística, Enfermagem, História, Geografia, DFPE). Discute-se a pauta da reunião que permanece a mesma. Em seguida, lê-se a ata da reunião do dia 27/10/94, que é aprovada por unanimidade. Passa-se à leitura da outra ata, da reunião de 10/11/94, que é igualmente aprovada por todos. A presidente do Fórum encaminha o segundo item da pauta, solicitando que cada curso fizesse uma avaliação crítica da “Jornada de Licenciatura”. O Coordenador do Curso de Licenciatura em Física diz que no IMF houve pouca participação dos professores, o que ele atribui à dificuldade encontrada na divulgação do evento. Mesmo assim, falou que alguns professores compareceram e evidenciaram preocupações e interesse em relação ao curso e ao processo de formação de professores. Discutiu-se sobre a necessidade de dinamizar mais o curso, buscando articulá-lo com as questões do ensino de 1º e 2º graus. Sente-se que o currículo precisa ser rediscutido. O Coordenador do Curso de Biologia disse que a participação foi pequena, mas há no curso um grupo que está montando um novo projeto curricular. Falou que há necessidade de se criar um Centro de Ciências com vistas à construção de uma nova postura em relação às questões do ensino fundamental e secundário. O Centro viabilizaria uma prática interdisciplinar no Curso,

considerando-se um novo projeto de formação. O Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática informou que não houve convocação formal para a “Jornada de Licenciatura” no IMF, o que justifica o comparecimento de apenas quatro professores. Relatou que há divergências no Curso quanto à prioridade dele, se deve formar bacharéis ou licenciados. Defende-se que devem ser dois currículos, favorecendo uma formação diferenciada: professor pesquisa matemática-educação; bacharel pesquisa matemática-pura. Este conflito tem mostrado que o atual currículo do Curso de Matemática não tem formado o professor nem o bacharel. Há consenso de que são formados anualmente poucos professores, o que estaria revelando o desprestígio da Licenciatura em Matemática e dos Cursos de Licenciatura de um modo geral. Diante disso, questiona o relator: Por que os Cursos de Licenciatura em Geografia, História, Letras formam quarenta ou mais professores anualmente? Procede o argumento de que Licenciatura “anda em baixa atualmente”? Não se está aqui diante de um problema que revela o pouco caso do Curso de Matemática com o processo de formação de professores de matemática do ponto de vista curricular? O Coordenador de Química chamou atenção para o fato do desprestígio do Magistério nos últimos anos. Disse que a remuneração do professor deixa a desejar, tornando a profissão de professor pouco interessante, cujo salário é uma “vergonha”, porque beira a miséria. Disse que qualquer pessoa pode exercer a função docente no ensino de 1º e 2º graus, ao passo que isso não é permitido na Engenharia, Medicina, Direito, etc. Sugere a criação de um Conselho Profissional para fiscalizar e denunciar essa situação de “calamidade ética”. Em face disso, lembra a Pró-reitora de Graduação que as Delegacias do MEC cadastram os diplomas dos professores e emitem carteiras. Retruca o professor, dizendo que este órgão não tem exigido que as Secretarias de Educação Estadual e Municipais interrompam as contratações de “professores” em caráter precário, emitindo inclusive “autorizações precárias” para o exercício do magistério para pessoas sem habilitação. A Universidade deve manifestar-se de público quanto a isto, cumprindo seu papel de agência formadora. O Coordenador de Matemática retoma sua fala dizendo que há necessidade de uma efetiva articulação entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. Exemplifica com a disciplina de Psicologia que ainda não tem conseguido adequar o seu programa às questões do ensino e da aprendizagem de Matemática. Prioriza-se ainda a psicologia de desenvolvimento em detrimento da psicologia da aprendizagem. Conclui seu relatório dizendo que a “Jornada de Licenciatura” confirmou o descaso com a Licenciatura no Curso de Matemática, apesar de um grupo restrito de professores colocarem-se constantemente o desafio de pensar o curso na perspectiva da

formação do professor e da melhoria do ensino de um modo geral. Sugere-se que sejam constituídas comissões por curso para discutir os problemas relacionados à capacitação de professores. Que estas comissões sejam incentivadas pelo Fórum de Licenciatura, através de recursos para o desenvolvimento de projetos, bem como de assessoria acadêmica. O Coordenador do Curso de Química iniciou seu relatório chamando atenção para o fato de que no seu curso não existe a função de Coordenador de Curso, ficando ao Presidente do Colegiado a função de representar o Curso. Por isso, não sendo Presidente do Colegiado, é membro do Fórum de Licenciatura porque foi nomeado para exercer o papel de representante do Curso de Licenciatura junto ao Fórum. Disse que do total de 28 professores, apenas três compareceram à atividade proposta pelo Fórum através da "Jornada de Licenciatura". Na ocasião, discutiu-se o modelo curricular que é do tipo 3 + 1. As análises ficaram em torno de questões já discutidas e inclusive encaminhadas pelo Fórum de Licenciatura, não se avançando praticamente nada. Na ausência do Coordenador do Curso de Geografia, o representante de Química falou que durante o evento foram feitas muitas críticas ao Curso, sobretudo no que se refere aos estágios. De modo geral, no IQG foi dito que na Universidade fala-se muito sobre revigoramento da Licenciatura nos últimos anos mas se fez pouco que resultasse em melhoria na prática. O Coordenador do Curso de Ciências Sociais, que esteve no evento do IQG como observador, disse que a participação dos alunos foi muito reduzida e as discussões giraram em torno do modelo de currículo: 3 + 1, 2 + 2, currículos diferentes para Bacharelado e Licenciatura, enfim, há um mal estar em relação às questões sobre o regime seriado, pois dificulta a flexibilização de horários e a integralização do Curso, sobretudo dos alunos que trabalham e estudam. Representantes do IMF e ICHL manifestaram a existência da mesma preocupação naquelas unidades acadêmicas. O Coordenador de Matemática pediu a palavra dizendo que 1994 foi um ano "divisor de águas", pois houve uma reaproximação do Curso com o CEPAE, iniciou-se um trabalho interdisciplinar com o Curso de Física. As bolsas de monitoria do PROLICEN/94 possibilitaram a realização de alguns projetos. Além disso, este ano vai se formar a primeira turma de que foi exigida uma monografia de final de curso tematizando uma problemática sobre ensino de Matemática. Destacou o Coordenador de Física que em 1985 o Curso formou onze professores e hoje, dez anos depois, este número caiu para um ou dois licenciados. No cotidiano da vida do Curso, atribui-se esta queda à introdução do regime seriado, que impõe uma série de restrições e dificuldades para um número maior de professores de física fazerem o curso, conciliando estudo e trabalho, por exemplo. Em seguida, a palavra foi dada aos membros do Fórum dos cursos de Licenciatura do IHCL. O

Coordenador do Curso de Filosofia (um dos membros integrantes da Comissão Organizadora da “Jornada de Licenciatura”) destacou que na primeira parte da manhã houve uma significativa participação de alunos e professores. A convocação foi feita de “surpresa”, isto é, nem professores nem alunos haviam sido informados com antecedência. Após a abertura, cada curso reuniu-se para discutir o Curso de Licenciatura na perspectiva docente, discente e administrativa. O Coordenador de Ciências Sociais informou que apenas cinco professores marcaram presença. Em relação aos alunos, houve uma significativa participação da turma do primeiro ano, o que dificultou em parte as discussões na perspectiva discente, por não conhecerem a grande parte dos problemas do cotidiano do curso. Apontou-se que os problemas da Licenciatura em Ciências Sociais devem ser discutidos levando-se em consideração aspectos didáticos-pedagógicos associados aos problemas de ordem estrutural que afetam diretamente a educação (descaso político com a educação, falta de mercado para o sociólogo, etc.). O currículo do curso está construído no modelo 4 + 1. Forma-se primeiro o sociólogo, cola-se inclusive grau no final do quarto ano. Com mais um ano de complementação pedagógica, realiza-se outra formatura, licenciando o sociólogo para o exercício do magistério. Este projeto curricular gera a dicotomia entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas. Precisa-se reconhecer que o pensamento educacional é parte do conhecimento sociológico, tornando-se inconcebível a cisão entre a teoria e prática na formação do professor de sociologia. Além desses problemas, observa-se que há um vasto campo de pesquisa na Sociologia envolvendo a adequação da linguagem sociológica ao ensino de 1º e 2º graus. Isso requer a constituição de um laboratório de pesquisas educacionais para defender a importância do conhecimento sociológico nos currículos. Hoje estão sendo retiradas dos currículos de 2º grau as disciplinas de OSPB e EMC, cujo espaço está sendo destinado a outros campos do saber. O Coordenador de Filosofia manifestou-se dizendo que os relatórios devem ser mais breves, mesmo porque cada subcomissão da “Jornada de Licenciatura” deve encaminhar ao Fórum um documento contendo críticas e propostas, que eventualmente poderão ser publicadas nos Cadernos de Licenciatura. Disse que no ICHL a “Jornada de Licenciatura” foi vista com desconfiança. Embora boa parte dos professores tenham participado, não houve boa receptividade da atividade proposta pelo Fórum de Licenciatura. O ICHL demonstrou de modo geral, pouco entusiasmo. O evento ficou forçado. Foi apressado. O aspecto bom que ficou do trabalho proposto: colocou-se mais uma vez o problema da Licenciatura no ICHL. Todavia, será difícil articular o conjunto do ICHL para uma ampla discussão, considerando-se a necessidade da construção coletiva de uma nova

política de formação de professores. Vale a pena discutir Licenciatura? A Licenciatura, até o presente momento, não se coloca como problema nos diversos Cursos do ICHL. Diante disso, fica a impressão de que a Licenciatura é problema somente para os órgãos superiores da UFG. O Coordenador do Curso de Física (observador do Fórum na “Jornada de Licenciatura” do ICHL) destacou que o representante da Pró-reitoria de Graduação fez um bonito discurso, descuidando de apontar os problemas enfrentados pelos cursos de capacitação de docentes. São cursos de pouco status. Todavia, gasta-se muito dinheiro dos cofres públicos sem um efetivo retorno em termos de produtividade. Disse ainda o observador do Fórum que lhe chamou a atenção que no Curso de Licenciatura em Filosofia há intenção de criar oficinas pedagógicas. Além disso, falou que os Cursos de um modo geral evidenciaram que é necessário implementar um conjunto de ações institucionais da Universidade que levem a um maior estreitamento com as agências empregadoras para se construir mecanismo que, resultem numa efetiva melhoria da qualidade do ensino e da valorização do professor. Para 1995, o Fórum de Licenciatura/UFG deve convidar os órgãos públicos responsáveis pela educação (Secretarias de Estado e Municípios) a tomarem parte dele enquanto membros seus. Destacou a importância de se oferecer bolsas de iniciação científica para os alunos da disciplina Didática e Prática de Ensino dos diversos Cursos de Licenciatura. Sugeriu ao Fórum que programe outras “Jornadas de Licenciatura” nos diversos Institutos da UFG, mas que o faça com mais tempo, de forma mais planejada para que não se passe a impressão para a comunidade acadêmica de que os problemas relacionados à Licenciatura podem ser discutidos de forma “apressada”, o que, com certeza, em nenhum momento foi uma intenção deliberada do Fórum de Licenciatura. Em seguida, o Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física comunicou como foi a “Jornada de Licenciatura” no Instituto de Educação Física. O evento coincidiu com a “Terceira Semana Científica do Curso de Educação Física”. Além dos alunos e professores de Goiânia, compareceram professores e alunos dos Cursos de Educação Física dos Campi Avançados de Jataí e Catalão. Na abertura da “Jornada”, esteve presente a Presidente do Fórum de Licenciatura e o Diretor do CEPAE, este último como observador. O Curso é novo, mas vem enfrentando algumas dificuldades internas que o Coordenador julgou não ser o caso de citar naquele momento. Poucos professores e alunos têm clareza do projeto curricular do curso. Isso tem prejudicado a implementação de novos projetos, sobretudo no que se refere à escola pública de 1º e 2º graus. O pouco prestígio da carreira docente tem levado o professor de educação física a engajar-se profissionalmente em academias e clubes que acabam oferecendo melhores condições de trabalho. A Universidade como um todo

precisa atuar junto às agências empregadoras para melhorar o tratamento dado ao professor de escola pública, caso contrário as demandas que ela profissionalizou acabam não sendo absorvidas pela rede pública de ensino, o que contribui para que o círculo vicioso de baixa qualidade não vislumbre perspectivas de reversão a curto e médio prazos. O Curso de Educação Física, teoricamente, forma somente licenciados, pois compreende sua função social enquanto compromisso com o ensino público. Falta uma maior clareza da coletividade da função do Curso. Há, em fase de experimentação, a pesquisa com alunos de final de curso que devem redigir uma monografia sobre um tema relacionado à educação, a qual deve passar por uma avaliação com defesa diante de uma banca de professores do Curso. O observador do Fórum louvou o currículo do Curso de Educação Física pelo fato de ter feito opção pela licenciatura, o que mostra a clareza em relação ao seu compromisso com o ensino de 1º e 2º graus. Mesmo assim, disse que existe uma idéia predominante de que ser professor é uma fase transitória da vida profissional das pessoas. Frequentemente se pergunta: “Você ainda é professor?” Atuar no magistério não representa vantagem ou status para os profissionais que optam por ele. Muitas vezes, eles sofrem pressões para abandoná-lo, mesmo que não o queiram. A respeito das considerações dos coordenadores dos Cursos que fizeram seus relatos diz que o Fórum deve cada vez mais se sensibilizar e valorizar iniciativas pequenas como é o caso da Matemática que vem demonstrando dinamismo através de trabalhos envolvendo alguns professores do curso, alunos e professores de Matemática de 1º e 2º graus. Os incentivos devem voltar-se principalmente no que se refere à alocação de recursos. É preciso que no interior da academia supere-se o desprestígio de iniciativas que objetivam pesquisa e extensão na área educacional. Está enraizada uma cultura no interior da Universidade de que os cursos de formação de professores são de segunda categoria. O Coordenador de Química foi veemente ao dizer que no passado ser professor ou fazer um Curso de Licenciatura representava prestígio. A Presidente do Fórum lembrou que o Programa PROLICEN/94 é uma iniciativa humilde, mas que representou em 1994 um significativo apoio aos projetos desenvolvidos na capacitação de professores. Falou que muitos projetos não receberam os recursos solicitados, mas é preciso reconhecer que este programa do MEC representa um certo avanço no que diz respeito ao revigoramento da Licenciatura. Disse que é pauta da presente reunião o PROLICEN/95 e o assunto será retomado mais à frente. Logo depois, a palavra foi passada para o Coordenador do Curso de Pedagogia. Pediu para ler um relatório escrito, o que objetivaria as informações sobre a “Jornada de Licenciatura” na Faculdade de Educação. Todavia, os membros pediram que fizesse seu relato oralmente, considerando a hora avançada

da reunião e a pauta a ser ainda tratada. O representante da FE falou que ficaria prejudicado o seu relato, mas se esta era a vontade dos membros do Fórum reunidos, acataria a sugestão. Iniciou, finalmente, dizendo que o debate na FE foi proveitoso, apesar de quase nenhuma participação de alunos. Os observadores do Fórum durante a atividade da “Jornada” na FE - o Coordenador do Curso de Letras, o Diretor do CEPAE e a Secretária do Fórum (o primeiro estava ausente na reunião a que se refere o presente registro) - disseram que a FE não promoveu as discussões conforme a programação do Fórum para a “Jornada de Licenciatura”. O diretor do CEPAE disse que se retirou da reunião na FE quando percebeu que não se estava discutindo conforme programação prévia do Fórum de Licenciatura. A Pró-reitora falou que a Secretária havia lhe informado de que sentira dificuldades em perceber na reunião do dia 23/11/94 na FE as discussões dentro da programação da “Jornada de Licenciatura”. Retomando a palavra, o representante da FE no Fórum disse que na sua unidade foram feitos os debates propostos pela “Jornada” e pediu se poderia continuar seu relato. A Presidente do Fórum solicitou-lhe que o fizesse de forma bem resumida. Disse o relator da FE que naquela unidade vem promovendo-se uma série de debates que estão provocando uma reestruturação acadêmico-administrativa da FE. As discussões sobre o currículo demonstrou um certo consenso de que o Curso de Pedagogia deve continuar priorizando a formação de professores para as séries iniciais do 1º grau. Já está instituído o dia de socialização de resultados de pesquisa, participação em congressos, seminários, que é às quintas-feiras à tarde. Este trabalho tem dado bons resultados, porque possibilita o debate acadêmico e a consequente avaliação da produção científica sobre educação. Informou que os Núcleos de Pesquisa ligados ao Mestrado em Educação Escolar Brasileira estão consolidando-se, como é o caso do Núcleo de Formação de Professores, sob a coordenação do professor Dr. José Carlos Libâneo. As demandas ao mestrado crescem a cada ano. Na última seleção para a 9ª turma, houve 113 candidatos inscritos e 19 foram aprovados. Atende-se a professores das faculdades isoladas de Goiás, Tocantins, Pará, Mato Grosso, além dos candidatos que provêm das mais diversas áreas do saber da própria UFG e UCG. Ao longo de 1994, ofereceu-se um curso de especialização para professores de 1º e 2º graus das diversas áreas do conhecimento, por intermédio de convênios com a Secretaria de Educação, órgãos federais e UFG. Está programada para 1995 uma especialização em Metodologia do Ensino Superior para professores, preferencialmente, da UFG. São 35 vagas. Este projeto está atendendo à necessidade de formação dos profissionais da própria UFG. Periodicamente são feitas reuniões por série para avaliação da

dinâmica e vida do cotidiano do Curso. Os professores reúnem-se por área para analisarem seus programas e as atividades que lhes são demandadas pelo contexto educacional. É preocupação crescente dos professores das disciplinas de Psicologia Educacional, Educação Brasileira e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, as chamadas disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura, torná-las mais voltadas para as necessidades dos projetos de cada um dos cursos de formação de professores nos diversos Institutos Básicos. Referiu-se às discussões nos anos 80, que produziram mudanças importantes nos currículos de Licenciatura com a criação de disciplinas como Educação Brasileira e Didática e Prática de Ensino. Foi sugerida a realização de uma jornada em 1995 para discutir em cada curso suas necessidades em relação aos Fundamentos da Educação, com vistas a uma maior articulação das disciplinas pedagógicas com as disciplinas específicas. O relator disse que passaria para o Fórum um relatório escrito contendo atividades desenvolvidas pela FE ao longo de 1994, que contempla aos propósitos da “Jornada de Licenciatura”. O Diretor do CEPAE reafirmou que a pauta da reunião na FE não condizia com a proposta da “Jornada”, por isso se retirou da reunião. Questionou por que a FE não havia convocado representantes dos cursos de Licenciatura, já que ela ainda continua tendo sob sua responsabilidade as chamadas disciplinas de Fundamentos da Educação. O assunto “*Avaliação da Jornada de Licenciatura*” foi encerrado com a fala da Presidente. Declarou que foi importante realizar nessa reunião do Fórum uma avaliação crítica da primeira “Jornada de Licenciatura” na UFG, considerando-se a construção coletiva de uma nova política de formação de professores. Solicitou que cada Coordenador entregasse antes do recesso de final de ano um relatório escrito para publicação nos “Cadernos do Fórum”. Eles servirão para preparar o “IV Seminário de Licenciatura” em 1995. Enfatizou que este seminário deve tematizar a relação teoria x prática no processo de formação de professores; a profissionalização do professor; o específico e o pedagógico nos cursos de Licenciatura, entre outros elementos a serem ainda definidos. Não havendo mais nada a ser tratado naquele momento sobre a “Jornada de Licenciatura”, passou-se para o tópico seguinte da pauta: PROLICEN/1994 e 1995. A Presidente do Fórum lembrou que o PROLICEN surgiu como sugestão do Fórum de Pró-Reitores de Graduação e acatado pelo MEC. Na sua avaliação, este programa é o que se conhece até o presente momento de mais avançado em termos de incentivo para os cursos de Licenciatura. Todavia, é incipiente e necessita passar por alguns ajustes. Em 1994 foi destinado tanto a IES públicas quanto privadas. Em 1995 deve ser exclusivamente voltado para projetos propostos por Instituições de Ensino Superior públicas. O PROLICEN é uma espécie de “lâmpada de Aladim para as

Licenciaturas”. Em 1995 a UFG deve continuar o incentivo a bolsas de iniciação a estudantes de Licenciatura. Deve promover alguns projetos que estejam prevendo atividades junto às IES isoladas, que oferecem quase exclusivamente cursos de Licenciatura em precárias condições de funcionamento. Quanto aos laboratórios de Licenciatura, em 1995 devem ser criados somente três; priorizar-se-á a organização dos Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão nos cursos de Licenciatura. Em 1994 os projetos dos cursos de capacitação de professores na UFG foram contemplados com 16 bolsas de iniciação científica. Houve projetos que requeriam mais recursos, mas não foi possível atendê-los. Talvez, para 1995 a Pró-reitoria de Graduação deva ousar mais, solicitando um maior montante de recursos. Lembrou-se que a UFMG foi contemplada em 1994 com 80 bolsas de iniciação científica. Disse a Pró-reitora e Presidente do Fórum que os membros do Fórum devem fazer uma ampla divulgação do PROLICEN/95 em cada Unidade Acadêmica. Lamentou-se que o último prazo para a entrega dos projetos para 1995 na Pró-reitoria de Graduação encerra dia 8 de fevereiro próximo. Isso gera atropelo, já que estamos próximos do recesso de Natal e Ano Novo e janeiro é um mês em que a grande parte dos professores tiram férias. Diante disso, sugeriu-se que seja dada continuidade aos projetos de 1994, buscando alcançar o interior de Goiás, através de convênios com as prefeituras. Citou-se o exemplo dos trabalhos que alguns cursos vêm fazendo com a prefeitura de Córrego do Ouro-GO. Os Coordenadores manifestaram consenso de que o Fórum de Licenciatura deve buscar recursos junto a outros órgãos, como a CAPES, CNPq, INEP, Banco do Brasil, já que existe uma boa demanda de projetos a serem desenvolvidos e que acabam engavetados por falta de apoio financeiro. Os Coordenadores de Matemática, Física, Biologia e Química lembraram que nos órgãos de pesquisa da Universidade os projetos relacionados à educação não recebem recursos quando não estão respaldados pela Faculdade de Educação. Isso significa que as pesquisas educacionais são só reconhecidas quando dão entrada nos órgãos de fomento científico através da FE. O representante da FE disse que a Comissão instituída pelo Fórum para a organização do *Caderno nº 3 do Fórum de Licenciatura*, ausente na reunião, pediu-lhe que informasse sobre seu trabalho até agora desenvolvido. Antes de lhe dar a palavra, a Presidente pediu que fosse tratado o último item da pauta. Falou que o Fórum cumpriu somente parte da sua programação para 1994 (Criação da CEPAE, “Jornada de Licenciatura”, publicação do Caderno nº 2). Para 1995, o que deve ser discutido melhor na primeira reunião do Fórum no próximo ano, prevê-se: realização de um seminário amplo de Licenciatura logo no início do ano; continuidade do Programa do

PROLICEN; discussão dos currículos de Licenciatura; a questão do ensino noturno, que abrirá cursos de Licenciatura essencialmente; pensar estratégias que valorizem as iniciativas de pequenos grupos nos diversos cursos; maior articulação das licenciaturas com o CEPAE; etc. Em seguida, retomou a palavra a professora da FE dizendo que os Coordenadores do DFPE e do Curso de História (membros da Comissão para organização e publicação do Caderno nº 3 do Fórum) já levantaram artigos entre os quais citou os da Professora Dra. Iria Brzezinski (professora na UCG e UnB, Presidente da ANFOBE e atual Coordenadora do GT Formação de Professores da ANPEd), Professor Erineu Foerste (Professor da disciplina Didática e Prática de Ensino de Português do Curso de Licenciatura em Letras do Departamento de Letras da ICHL/UFG, Professora Mirza Seabra Toschi (Professora da disciplina Educação Brasileira na FE/UFG), entre outros. A Presidente do Fórum fez considerações a respeito de algumas condições metodológicas dos *Cadernos nº 1 e 2* do Fórum, o que deve ser observado no *Caderno nº 3*. Devem retratar discussões teórico-práticas do Fórum. Registrar a atuação do Fórum. *O Caderno* deve iniciar com uma introdução articulando os textos ou pelo menos dando indicações de seu teor. Além disso, sugeriu que neste número contemple-se a publicação das atividades relacionadas ao PROLICEN/94 e à “Jornada de Licenciatura/UFG”. Agradecendo a participação dos membros, a Presidente do Fórum de Licenciatura encerrou a reunião destacando que voltará a se reunir regularmente a partir de fevereiro, quando será feito um cronograma de reuniões e sistematizado um planejamento das atividades a serem desenvolvidas para o período de 1995. Destacou que nesse meio tempo as comissões devem continuar reunindo-se (Comissão PROLICEN, Comissão Caderno nº 3, Comissão “Jornada de Licenciatura”). A reunião encerrou-se às 17h20min.

## **ANEXO B**

### **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM GRAVAÇÃO**

- Condições em que foi encontrada a Reitoria/Pró-reitoria de Graduação e como ela foi entregue no final do mandato, sobretudo no que se refere ao funcionamento dos cursos de graduação e seus projetos específicos de formação;

- Maiores desafios para a Universidade na época, que respostas buscou dar-se a eles, através da coletividade dos cursos de graduação;

- Preocupação com a construção de uma política de graduação e o papel ou envolvimento dos cursos (professores, alunos e funcionários) nesse processo;

- Concepção de uma política de graduação: textos, documentos, outras publicações;

- Comissões especiais constituídas para realizar pesquisas, promover debates, apresentar propostas, etc.;

- Descrição do contexto sócio-histórico da época do mandato e o papel da Universidade naquele momento, especificamente;

- Concepção de Universidade hoje;

- Articulação da Universidade com a escola de 1º e 2º graus;

- Questão do vestibular;

- O papel da Faculdade de Educação na Universidade;

- Polêmica Faculdade de Filosofia x Institutos x Faculdade de Educação;

- Continuidade de projetos;

- Ajustes ou redefinição de rumos;

- Papel da Licenciatura na Universidade;

- Programas de capacitação dos quadros da Universidades adotados;

- Avaliação das atividades/projetos desenvolvidos.

## ANEXO C

### QUESTIONÁRIO AOS MEMBROS DO FÓRUM DE LICENCIATURA/UFG

1. O que é o Fórum de Licenciatura da UFG?

2. As atividades dos Fórum de Licenciatura/UFG têm sido alimentadas por trabalhos como: textos, projetos de pesquisa, resultados de pesquisa, propostas curriculares, relato de experiências, etc.

Associe as colunas

(1) Mais freqüente;

(2) Algumas vezes;

(3) nenhuma vez.

( ) Trabalhos produzidos pelos membros do Fórum de Licenciatura

( ) Trabalhos produzidos pelos Institutos onde Funcionam os Cursos de Licenciatura da UFG.

( ) Trabalhos produzidos pelo Colégio de Aplicação da UFG, hoje Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação

( ) Trabalhos produzidos pela Pró-Reitoria de Graduação

( ) Trabalhos de outras Universidades ou outras fontes que não sejam da própria UFG.

**Comente:**

3. Cite pelo menos dois textos que discutem a questão da formação do professor que você leu desde que passou a ser membro do Fórum de Licenciatura/UFG? (Se possível, cite os autores).

Esta(s) leitura(s) foi/foram recomendada(s) pelo Fórum de Licenciatura?

( ) Sim

( ) Não

**Comente:**

4. Em relação aos princípios de uma política de Licenciatura na UFG, apresentados no Artigo



- Sim;
- Não;
- Em parte.

**Justifique:**

10. Desde que foi criado, o Fórum de Licenciatura/UFG:

- Teve ótimo funcionamento;
- Teve bom funcionamento;
- Teve funcionamento satisfatório;
- Teve funcionamento não satisfatório.

**Justifique:**

11. O que caracteriza uma “nova política de formação de professores para a UFG”?

## ANEXO D

### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE LETRAS / ICHL / UFG

Prezado Professor,

Desde o início deste ano de 1993, nós alunos do 4º ano do curso de Letras cursamos a disciplina de Didática e Prática de Ensino de Português, cujo programa é muito vasto, abrangendo, entre outras, atividades de leituras, seminários, elaboração de materiais didáticos, elaboração de textos sobre temas referentes à educação escolar na área de ensino da língua materna, planejamento e execução de mini-aulas, visita ao Colégio de Aplicação e escolas de 1º e 2º graus, onde planejamos e executamos projetos didático-pedagógicos.

Durante todo o processo, sentimos necessidade de nos auto-avaliarmos enquanto alunos de Licenciatura em Português do curso de Letras da UFG e refletirmos, desta forma, sobre o nosso preparo profissional diante dos desafios que a realidade educacional nos coloca em nossa região especificamente e em nível nacional. Ficou muito evidente que a sociedade espera propostas de mudanças em educação. Exige-se de nós a capacidade de elaborar e implementar projetos alternativos que respondam a contento a problemas fundamentais no cotidiano escolar. Sabemos que é preciso construir uma escola competente, capaz de dar sua parcela de contribuição no processo transformador da sociedade brasileira. Isso, sem dúvida, implica uma postura teórico-prática crítica, voltada para a formação da cidadania entre nós, um país de terceiro mundo.

Nesse sentido, solicitamos a sua colaboração para levantar elementos que subsidiem nossas reflexões e, de certa forma, fundamentem a necessidade ou não do curso de Letras articular-se com as discussões que se fazem hoje na UFG e no país de um modo geral, sobre a reformulação dos cursos de Licenciatura.

Cordialmente,

Alunos do 4º ano/ 1993.

1. Hoje se fala da necessidade e importância de um projeto global de formação de professores na UFG que articule as Licenciaturas, o Colégio de Aplicação e o ensino de 1º e 2º graus das redes municipais e estaduais de ensino. Diante disso, qual é o posicionamento da área - línguas estrangeiras ( ), língua portuguesa e lingüística ( ), literatura ( ) - a respeito desta questão e de que forma esta área tem buscado transformar em ações concretas um projeto desta natureza, ao longo do curso de letras da UFG?
2. O currículo do curso tem levado os licenciandos a se habilitarem para a construção e execução de projetos didático-pedagógicos em nível de 1º e 2º graus na área do ensino da língua materna e literatura?
3. O que deve ser feito em termos de currículo para a formação de um professor de 1º e 2º graus de língua materna e literatura competente profissionalmente?
4. O que caracteriza um professor competente?
5. Um currículo muda de fato alterando-se o nome das disciplinas, suas ementas, a ordem delas na grade curricular? O que caracteriza uma verdadeira reforma curricular?
6. Frequentemente se ouve afirmar que “a UFG (e especificamente cada uma dos cursos de licenciatura) abre as portas da Universidade, expondo-se à avaliação pública, no momento em que se apresenta, através da disciplina Didática e Prática de Ensino, seus acadêmicos às escolas de 1º e 2º graus”. Responda a partir da afirmação:
  - a) Que outras formas de contato com o ensino de 1º e 2º graus o aluno de letras pode ter durante o curso, além do momento da Prática de Ensino?
  - b) Do ponto de vista curricular, qual é o melhor momento do curso para ser oferecida a disciplina de Didática e Prática de Ensino?
  - c) Quem pode ser professor da disciplina Didática e Prática de Ensino no curso de Letras?
  - d) O curso tem realimentado-se através de projetos de pesquisa na área de sua disciplina, junto às escolas de 1º e 2º graus?
  - e) De que forma o aluno estagiário tem contribuído no processo de avaliação do curso de Letras à medida que realiza atividades de Didática e Prática de Ensino?

- f) O curso tem preparado efetivamente o aluno para desenvolver projetos alternativos junto às escolas de 1º e 2º graus?
7. Dê seu parecer sobre a seguinte questão: existe uma dicotomia entre as chamadas *disciplinas de conteúdo* e as *disciplinas de natureza pedagógica* nos cursos de Licenciatura. Até que ponto esta dicotomia ocorre no curso de Letras e como ela beneficia ou prejudica a formação do professor de 1º e 2º graus de língua materna e literatura?
8. Podendo classificar-se a sua disciplina como sendo de *conteúdo* no currículo do curso, como compreende a função da área do conhecimento com que ela lida na formação do professor de 1º e 2º graus de língua materna e literatura?
9. Sobre a transferência da disciplina Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Educação para o Departamento de Letras:
- a) Antes da transferência, que discussões e análises foram realizadas no Departamento de Letras?
- b) Ao longo de 1993, que discussões e análises foram feitas?
- c) Que é necessário ser feito a respeito desta questão em nível departamental e da UFG como um todo?
- d) Sua posição é favorável ou contrária a esta alteração?
- e) A vinda da Didática e Prática de Ensino de Português para o Departamento de Letras provocou que alterações no processo de formação do professor de língua materna e literatura?
10. Aponte aspectos positivos e negativos sobre:
- a) O elevado número de aposentadorias que vem ocorrendo no curso desde 1991.
- b) O ingresso de novos professores.
- c) A readmissão por concurso de professores aposentados.
11. O Departamento de Letras, se comparado aos outros cursos de Licenciatura, oferece

anualmente um elevado número de novas vagas (no vestibular de 1993 foram 150 vagas). Isso não está levando a uma sobreposição da quantidade em detrimento da qualidade?

12. De que dados o Departamento de Letras dispõe atualmente sobre seus ex-alunos (sobretudo dos últimos 10 anos) e que tipo de projetos tem desenvolvido junto a eles, principalmente daqueles que estão profissionalmente inseridos no ensino de 1º e 2º graus?
13. Até que ponto o curso de Bacharelado em Letras tem contribuído para fortalecer ou enfraquecer o curso de Licenciatura em Letras?
14. O ensino no país está caótico em todos os níveis:
  - a) Qual a sua posição a respeito?
  - b) Que medidas macro-estruturais são necessárias?
  - c) Qual o papel da Universidade na reversão deste quadro?
  - d) Que contribuições o curso de Letras tem a curto e médio prazos?