

Para repropor a prática de formação de professores na UFSC

Leda Scheibe*

1 Introdução

A Universidade Federal de Santa Catarina passa por um momento crucial da sua história. Através de um processo Estatuinte,¹ se auto-avalia. Tenta aprofundar a sua própria crítica, para que possa desenvolver melhor suas funções, resgatando a tão questionada legitimidade das Universidades Públicas e procurando aumentar com isto a capacidade de resistência aos movimentos que pretendem a sua desagregação.

Dois grandes riscos acompanham este processo: o do voluntarismo, que tende a imaginar que, através da autocrítica, é possível resolver, pela vontade, a crise da Universidade; o do mecanicismo, capaz de negar a validade e a legitimidade política de qualquer mudança dentro do sistema educacional, se não for ela acompanhada de mudanças fundamentais nas estruturas da sociedade. Neste caso, surgem impasses que acabam levando ao imobilismo, à conhecida postura de que nada há a fazer até que mudem as circunstâncias.

O momento em que se realiza esta Estatuinte coincide com uma das mais profundas crises da Universidade Pública no Brasil. As causas desta crise têm múltiplas origens. Entre elas, a falta de uma concepção clara do que seja o Sistema de Educação Nacional e conseqüente falta de clareza quanto à natureza e competência de cada nível de ensino, bem como de suas articulações. Há uma proposta de superação desta limitação no projeto de Lei de Diretrizes e Bases tramitando no Congresso Nacional, após longo processo de discussão envolvendo setores da sociedade civil. O Estado, porém, não a tem assumido e continua a propor soluções, a definir políticas e orçamentos para cada nível, de forma desarticulada.

* Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação – UFSC.

O processo estatuinte da UFSC realiza-se, portanto, em um momento em que a Universidade Pública se defronta com sérias dificuldades para exercer suas funções com competência, sem meios para comprar material de consumo para suas atividades práticas, sem recursos para manter suas instalações, qualificar seu pessoal. Afirma Kuenzer:

a Universidade passa por uma crise de legitimidade junto à sociedade civil, orquestrada pelo próprio Estado, que, ao escamotear sua responsabilidade com o financiamento do ensino superior, tem alimentado as críticas sobre o alto custo de investimento para uma produção insuficiente, tanto do ponto de vista quantitativo, expresso pela relação entre o número de ingressantes e concluintes por curso e pelo volume de produção acadêmica, como do ponto de vista da qualidade da sua produção (1982, p.3).

Sem assumir a sua parcela de responsabilidade no processo de inviabilização do modelo de Universidade Pública, o Estado propõe soluções contrárias ao princípio do direito à educação e de sua democratização.

O presente estudo, elaborado no contexto da participação na Assembleia Estatuinte da UFSC e do exercício do cargo de Diretora do seu Centro de Ciências da Educação (CED), pretende contribuir para a busca de maior clareza a respeito do que possa ser proposto para a melhoria do conjunto da Universidade; mais especificamente, pretende contribuir no debate sobre a reproposição do CED como unidade responsável pela formação de professores, no conjunto da UFSC.

Implantado após a Reforma Universitária de 1968, como “unidade de ensino profissional e pesquisa aplicada”, voltada à formação de professores, o CED/UFSC organizou-se inicialmente sob uma perspectiva tecnicista do trabalho pedagógico, tomando a instrumentalização técnica do professor como eixo, dentro do próprio espírito da Reforma, tecnocrática por excelência.

1.1 A proposta deste estudo

Este estudo busca fundamentar nas necessidades sociais concretas, ou seja, tomando a práxis como princípio norteador, os elementos

para a reproposição do CED/UFSC e da própria concepção dos Centros ou Faculdades de Educação implantadas pela Reforma Universitária de 1968, em seu papel de unidade universitária com o encargo específico de formação dos professores e produção científica na área educacional.

Para tanto, na sua explicitação, o texto refere-se, primeiro, às idéias acerca da compreensão teórico-metodológica que estão na base do estudo. É o momento em que, mais uma vez, tento formular a síntese, a compreensão da teoria e do método, a postura frente ao conhecimento.

Sugere-se, como hipótese, que a consciência da práxis como centro, como categoria fundamental, considerada no interior da dialética materialista histórica, possibilita, ao desenvolvimento do conhecimento, uma apreensão mais radical da realidade.

Esclareça-se de antemão, no entanto, que a concepção de práxis assumida supera, dialeticamente, os limites do prático-utilitário; ou seja, supera porque incorpora. É certo que é na cotidianidade da vida que o ser humano se produz enquanto ser humano, que a sociedade se produz enquanto sociedade; mas não de uma maneira imediata, direta.

Num segundo momento, é o objeto específico da nossa preocupação que emerge através de um inventário sucinto a respeito de fatos e questões consideradas importantes para a sua análise e reproposição: as idéias que nortearam a criação e a implementação de uma unidade educacional específica, na estrutura universitária; a tradução do ideário para uma prática específica: o caso do Centro de Ciências da Educação da UFSC; a discussão nacional e local, gerada no interior da própria academia e que tenta avançar na consciência da práxis, relativa a esta questão.

Como hipóteses centralizadoras da discussão deste segundo momento, presentes as idéias de que:

- predominou, na criação e implantação das Unidades Universitárias de Educação, o paradigma baseado numa “compreensão organicista e fisicalista da realidade social, das idéias e do pensamento”². Esta compreensão traduziu-se, em grande parte, via uma estrutura voltada predominantemente ao mercado de trabalho, numa visão linear no que diz respeito ao vínculo entre educação e produção. Daí o caráter técnico-prático como eixo estrutural da unidade institucional e do currículo;

- o movimento de crítica, particularmente desenvolvido após 1980, e que hoje gera possibilidades de transformação, desenvolve-se a partir

de um compromisso de natureza diversa daquele que estava presente na Reforma Universitária.

É neste sentido que encontramos, a nível nacional, durante a década de 80, amplos movimentos dos educadores que geraram o projeto de LDB já referido, e ampla discussão específica a respeito da formação de profissionais da educação, a qual gerou várias publicações e documentos.

Nada disso aconteceu de maneira desvinculada do movimento social mais amplo. No final dos anos 70 e durante toda a década de 80, no campo e na cidade, o Brasil viu surgirem vários movimentos, como expressão da organização política dos setores subalternos, opondo-se ao estrangulamento e à repressão mediada pela *modernização do aparelho estatal* implantada nos anos 60. Esses movimentos, em suas mais diversas formas de expressão, desenvolveram o contraponto no sentido da popularização da educação. Ao lado da hegemonia estabelecida pelo imperativo da modernização econômica capitalista, colocou-se o desafio de um compromisso desarticulador da imensa riqueza privada de uma minoria para melhorar as condições de vida da maioria.

Este desafio articulou segmentos e constituiu-se em um chamado histórico para rever e repropor a prática.

2 A consciência da práxis (I) – elementos teórico – metodológicos

Frigotto assinalou, em recente artigo sobre o enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional, que este enfoque é, ao mesmo tempo, uma postura, um método, e uma práxis (1989). Sustenta o autor que, como já explicitou Marx, o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis:

A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar(Frigotto, 1979, p. 81).

A ação prática como critério para avaliar a objetividade do conhecimento tem sido explicitada enfaticamente pelos mais diversos teóricos

do materialismo dialético. Como uma busca incessante, como algo que precisa ser perseguido. Não é por outra razão que o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa. Estas são, na expressão de Kosik (1976), duas qualidades da práxis humana. Todo o indivíduo cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema de correlações de noções que capta e fixa os fenômenos da realidade. Porém, a “existência real” e as representações são muitas vezes diferentes e as representações são muitas vezes contraditórias com o conceito da coisa.

É fundamental, portanto, a distinção entre representação e conceito, *para a consciência da práxis*. Busco aqui, ainda em Kosik (1976), a explicação para esta distinção. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é antes a projeção, na consciência do sujeito, “de determinadas condições históricas petrificadas” (p.15). Já o conceito é a pretensão do conhecimento. É a “compreensão da coisa”, o que significa conhecer-lhe a estrutura.

Com explicitações diversas, os autores que tenho estudado tentaram transmitir, traduzir para a linguagem, o discurso inteligível, a compreensão de cada um, a respeito desta busca incessante que tem sido a consciência da práxis. Marx, por exemplo, o fez em toda a sua obra e ele mesmo utilizou, no posfácio à segunda edição de **O Capital**, as palavras de um de seus críticos, para, de forma sucinta, descrever o seu método:

Para Marx, só importa uma coisa: descobrir a lei do fenômeno de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as consequências por meio das quais ela se manifesta na vida social (...). Por isso Marx só se preocupa com uma coisa: provar mediante escrupulosa pesquisa científica a necessidade de determinados ordenamentos de relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de ponto de partida e de apoio (in Frigotto, 1989: p.79).

Gramsci nos mostrou em diversos momentos da sua obra que é essencial partir do pensamento existente, isto é, do senso comum sobre as coisas. Mas o conhecimento das coisas, dos fatos, dos seres humanos, não se revela só neste ponto de partida. A efetiva consciência da práxis exige um ir além:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? (...). O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos, realmente, isto é, um conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (Gramsci, 1978, p.12).

A sinalização do caráter histórico das coisas e dos fatos é essencial na medida em que, por si só, já indica que a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Produto histórico sim, mas não acabado, pronto. Sempre em produção.

Se o ponto de partida é o fato empírico, o senso comum, a prática cotidiana e imediata, utilitária, o ponto de chegada será não mais as impressões primeiras – a “pseudoconcreticidade” da qual nos fala Kosik. O ponto de chegada que buscamos é a “autêntica realidade”, isto é, “um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese (Kosik, 1976, p.42).

Em Kosik encontrei também uma explicitação fundamental para a minha compreensão do movimento do conhecimento. Esta explicitação é, certamente, uma das razões pelas quais enfatizo a consciência da práxis, ou melhor, a retomo, sem medo de, equivocadamente, fetichizar a realidade, reduzi-la. Trata-se da compreensão do mundo como “mundo da práxis humana”. Compreender o mundo como tal é compreender “uma verdade que se desenvolve e se realiza”. Portanto, a consciência da práxis é a destruição da “pseudoconcreticidade”.

É compreender a realidade humano-social como “**unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura**” (p.18). É deixar de autonomizar os produtos do homem, é deixar de absolutizar ora o sujeito, ora o objeto. É deixar de entender o conhecimento como contemplação.

Com esta compreensão do processo de conhecimento, os indicadores para uma reproposição só podem ser evidenciados num percurso que coloca a compreensão do presente como um produto historicamente construído. É este o caminho para ampliar a consciência da práxis.

3 Entendendo as idéias presentes na criação de unidade responsável pela formação de professores na universidade brasileira

3.1 O sentido conservador da Reforma Universitária de 1968

A Reforma Universitária de 1968 tem sido amplamente analisada, particularmente pelos pesquisadores que compõem os GTs de Política Educacional da ANDES e de Política do Ensino Superior da ANPED. Desejo aqui apenas ressaltar alguns pontos que considero fundamentais para o entendimento da atual estrutura universitária.

Primeiro, é possível afirmar que pressões muito contraditórias provocaram a emergência da Reforma:

A reforma universitária foi formulada diante, sobretudo, das pressões do movimento estudantil, que questionava o ideário liberal e autoritário; veio para apaziguar contestações e atender às demandas de ascensão e prestígio social de um vasto segmento da classe média que apoiara o golpe de 64. Foi implantada sob a égide do AI no. 5 e do Decreto no. 477/69, e apoiou-se, de uma forma ou de outra, nos resultados dos estudos realizados em decorrência dos acordos MEC/USAID e nos relatórios Atcon e Meira Mattos (Favero, 1991, p.16).

Se o movimento estudantil, apoiado por intelectuais críticos ao desenvolvimento do capitalismo moderno, desejava uma efetiva transformação da universidade, particularmente na sua estrutura de poder, outros setores, como o segmento da classe média que apoiou o golpe de 64, pretendiam o

aumento de vagas e mudanças “para não mudar efetivamente”, isto é, mudanças capazes de estagnar a efervescência democratizante e revolucionária que então estava presente na universidade.

Do ponto de vista da estrutura de poder implantada pelo Golpe de 1964, a Universidade brasileira precisou ser “adequada”. A “doutrina de segurança nacional”, baluarte ideológico utilizado para ajustar a ordem político-institucional ao modelo de desenvolvimento econômico que já vinha sendo implantado no país desde a década de 50 (o desenvolvimento industrial capitalista associado ao capitalismo monopolista internacional, com ampla abertura da economia para os capitais externos), apresentou exigências mais radicais do que aquelas então postas. Exemplo claro disso foi o uso da força, do Ato Institucional e dos Decretos como medidas de imposição para a “defesa das instituições” e preservação do modelo desenvolvimentista e da estabilidade política.

Ao lado da força e da coerção, da intervenção legislativa e policial – militar, urgia também organizar um processo para garantir a hegemonia das idéias, dos valores sociais, culturais e morais necessários à manutenção do modelo. Era, portanto, necessário “modernizar” a Universidade, discipliná-la, para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais da classe média.

Os relatórios Atcon e Meira Mattos esboçaram novos fins e traçaram caminhos para a educação superior brasileira. O primeiro foi feito sob encomenda da Diretoria do Ensino Superior do MEC, e o segundo foi resultado de estudos e trabalhos de uma Comissão Especial criada por decreto do presidente da República. O Relatório Atcon é conhecido principalmente por haver preconizado a racionalização das estruturas e da produção acadêmica, afirmando a necessidade de encarar a educação como “um fenômeno quantitativo que precisa ser resolvido com máximo rendimento e mínima inversão, sendo o caminho adequado para tal fim ... um modelo administrativo das grandes empresas...” (Chauí, 1980, p.34). Já o Relatório Meira Mattos, inspirador do Ato Institucional no. 5 e do Decreto 477, destacou-se pela sua preocupação com o disciplinamento e pelas proposições de ordem prática para diminuir a possibilidade de contestação e de autonomia universitária. Ambos partiram de pressupostos que anulam a dimensão de classe da educação, encarando esta como fator primordial de desen-

volvimento econômico e de integração nacional. Ambos recomendaram a implantação de estrutura administrativa baseada no modelo empresarial, cuja finalidade é o rendimento, a eficiência, onde a burocracia é o meio de realização e as leis de mercado, a sua condição.

É importante, portanto, destacar a circunstância na qual se implementou a Reforma e o seu sentido conservador.

3.2 O conteúdo das Faculdades de Educação, ou unidades equivalentes nas universidades, em face dos princípios da Reforma Universitária

Segundo Cunha (1992), a universidade projetada pela Reforma definiu-se, particularmente, através da departamentalização e da criação de uma unidade específica para a formação de professores e especialistas voltados ao ensino escolar. O princípio da não duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes, presente no eixo da proposta de departamentalização, implicou, ao mesmo tempo, no princípio da concentração.

A reestruturação universitária implementada pela Reforma e que trouxe no seu bojo a criação de uma unidade específica para a Educação, o fez com base na divisão da Universidade em unidades de ensino profissional e pesquisa aplicada por um lado; e noutro, as unidades de ciências básicas. O setor educacional foi considerado como uma unidade de ensino profissional, portanto, de disciplinas de aplicação.

Não foram poucos e pequenos, porém, os problemas trazidos por esta definição. O seu entendimento se deu de forma diversificada. Para bem ilustrar isto, transcrevo a citação, onde o Conselheiro Valnir Chagas assinala este fato:

Existem, por exemplo, os que tendem a trazer para esse tipo novo de escola a inspiração de modelo tradicional e nela classificar não só estudos pedagógicos como todas as disciplinas (Psicologia da Infância, da Adolescência, da Personalidade, etc.; Sociologia Geral; Introdução à História; Filosofia Geral, etc;) para cujo ensino dispõem as universidades de unidades mais apropriadas.

Também existem, no extremo oposto, os que excluem da Faculdade de Educação tudo o que não seja Pedagogia no mais

estrito sentido da palavra, dela excluindo não apenas os fundamentos psicológicos, históricos e filosóficos como tais – o que é legítimo – mas igualmente as aplicações pedagógicas desses estudos básicos (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, etc.) e até a Orientação Educacional e a Administração Escolar (citado no Parecer no. 632/69, do CFE).

Valmir Chagas aponta, nesta explicitação, para as diferenças que foram surgindo na concretização dos departamentos das diversas faculdades, centros ou setores de educação.

Ao ser chamado a elaborar parecer capaz de dar ao CFE a posição a ser adotada no exame de planos de reestruturação, estatutos e regimentos quanto ao conteúdo das faculdades de Educação ou unidades equivalentes, frente aos princípios da reforma universitária, o conselheiro Newton Sucupira fez extensa análise a este respeito no Parecer no. 632/69/CFE. Neste, o autor preocupou-se, detalhadamente, em explicar:

1 – que a disciplina Pedagogia não possui unidade lógica, característica das ciências. Afirma:

*Se considerarmos o conceito de ciência na sua acepção moderna de **ciência positiva**, decerto não poderemos falar, no rigor dos termos, de uma ciência da educação especial e independente (grifo meu);*

2 – que a Educação é o lugar de encontro de muitas disciplinas de procedências diversas: ciências básicas, ciências aplicadas e disciplinas técnicas e profissionais:

Pedagogia, em sentido estrito, é a teoria da educação que integra os dados provenientes das disciplinas pedagógicas especiais, numa visão unitária, coerente do processo educativo, visando determinar os princípios que o orientam;

3 – que, efetivamente, a Faculdade de Educação não deve voltar ao “modelo tradicional”, incluindo nos quadros da Faculdade todas as disciplinas que integram os currículos de seus cursos. Assim, recomenda que:

a) devem ser **excluídas** da Faculdade de Educação todas as dis-

ciplinas básicas, bem como as profissionais ou técnicas que, participando da formação profissional, são **extrínsecas** à educação;

b) devem integrar o conteúdo próprio da Faculdade de Educação: disciplinas técnico-profissionais especificamente pedagógicas e as ciências humanas aplicadas ao estudo e à prática da educação e que adquiram conotação intrinsecamente pedagógica.

A perspectiva da interdisciplinaridade está presente na proposição das Faculdades de Educação, como estratégia da superação da fragmentação e autonomização dos campos da ciência e do homem unilateral. É, no entanto, fundamental ter presente que a interdisciplinaridade, nos limites de uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos imediatistas, calcada no princípio positivista da soma de partes, não supera a divisão e autonomização dos vários campos da ciência, organizados segundo os princípios da lógica formal.

4 A consciência da praxis (II)

4.1 Ao nível local: o caso do CED/UFSC

Para melhor situar o contexto da Reforma Universitária na UFSC, é conveniente resgatar alguns dados sobre o surgimento desta Universidade. Ao ser criada, em 1960, a UFSC surgiu como uma federação de faculdades isoladas, privadas e particulares, com exceção da Faculdade de Direito, que era federal. Instalada efetivamente apenas em 1962, a Reitoria teve sérias dificuldades para administrar este conglomerado. Diz a este respeito o Prof. Silvio Coelho dos Santos (1987):

As direções das faculdades, ancoradas nas congregações, efetivamente tinham um poder que hoje temos dificuldades de avaliar. Não foram poucas as reuniões do Conselho Universitário que testemunham de forma clara que o poder era desconcentrado e que as unidades (faculdades) faziam articulações entre si e, ou, com a Reitoria para manter privilégios ou conseguir vantagem. Como não havia tradição universitária na cidade, é claro que este quadro acabava permitindo muito mais soluções casuísticas do que o estabelecimento das bases de uma política voltada para os interesses da Instituição (p. 131-32).

Muito cedo, portanto, ainda com poucos anos de estruturação universitária, a UFSC implantou a Reforma Universitária imposta pela Lei 5.540, de 28/11/1968. Já em 15/07/1969, pelo Decreto no. 64.824, era aprovado o Plano de Reestruturação da UFSC, definindo as bases da organização que temos nela hoje. A UFSC foi a primeira universidade do país a efetivar a reforma. Talvez a necessidade de estabelecer um maior relacionamento com e entre as unidades, até então difícil e problemático, tenha sido a causa desta urgência. A Reitoria sentiu a oportunidade que significava a Reforma para garantir uma forte concentração de poder, uma vez que a Lei em pauta consagrava o princípio da centralização, numa extensão do autoritarismo que dominava o país desde 1964 (Cf. Santos, 1987).

A estruturação da UFSC baseou-se fundamentalmente nos departamentos que se agregaram em torno de unidades universitárias, denominadas Centros. Para esta reorganização, o desmonte da estrutura anterior, em algumas áreas, foi muito intenso. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) foi particularmente atingida por este desmonte, uma vez que, do seu desmembramento, surgiram inicialmente o Centro de Educação e o Centro de Estudos Básicos, que, por sua vez, foi posteriormente subdividido em quatro Centros: Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, o Centro de Ciências Biológicas, o Centro de Comunicação e Expressão e o Centro de Ciências Humanas (hoje, Centro de Filosofia e Ciências Humanas).³

Embora desmembrado da FFCL já em 1970, o Centro de Ciências da Educação foi constituído formalmente em 1971 quando, pela Portaria 270/71 do Magnífico Reitor, constituiu-se o Conselho Departamental do CED. A sua departamentalização, no entanto, concretizou-se apenas em 1974, quando foram propostos três departamentos:

- Metodologia do Ensino
- Estudos Especializados em Educação
- Fundamentos da Educação.

Os dois primeiros foram pensados como uma referência particularmente voltada ao componente técnico-prático da formação pedagógica. O terceiro destinava-se a reunir aquelas disciplinas voltadas à reflexão mais ampla e articulada da educação, ou seja, as “ciências da educação”, como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e outras.

Como já foi apontado anteriormente neste estudo, o próprio Conselho Federal de Educação recomendava que tais disciplinas fizessem parte da composição do Centro de Educação. No entanto, o Departamento de Fundamentos da Educação não se tornou uma realidade no CED até hoje. Chegou a ser incorporado ao Estatuto da UFSC, aprovado pelo CFE, através do Parecer nº. 32/76. Já deixou de constar, porém, da relação dos departamentos do CED nos Estatutos aprovados nos anos de 1978 e 1981.

Posteriormente, houve nova tentativa de implantar um departamento de Fundamentos da Educação no CED, quando, em 1983, por portaria do Diretor do CED (Portaria n 15/CED/83) foi constituída comissão para reestudar a questão. Esta comissão foi favorável à criação de uma “Coordenadoria” de Fundamentos da Educação, apostando que através desta a futura constituição de um departamento seria garantida. No parecer da comissão, posteriormente aprovado pelo Conselho Departamental constava que :

As diversas ciências da educação (como requer a própria denominação do Centro), ou seja, todas aquelas disciplinas de caráter pedagógico cuja presença no currículo está diretamente voltada para a formação do educador, precisam constituí-lo, a fim de que a vivência dessa interdisciplinaridade possibilite ao CED dar conta, progressivamente, da problemática pedagógica, tendo sempre presente a educação como ponto de partida e como ponto de chegada (Documento da Comissão “Proposta de Criação da Coordenadoria de Fundamentos da Educação”, 1983).

Também esta coordenadoria, aprovada no interior do Centro, teve o mesmo destino do departamento criado em 1974: nunca foi implantada.

O Colégio de Aplicação, ligado anteriormente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi anexado ao CED. Paulatinamente, porém, foi se tornando, na prática, independente. De início, pela ruptura do vínculo dos professores de Didática e Prática de Ensino com a estrutura do Colégio – não se permitiu mais o vínculo conjunto: ensino superior e ensino de 1º. e 2º. Graus. Antes, o professor Titular de Didática era o Diretor do Colégio e aos professores de Prática de Ensino, necessariamente, eram atribuídas aulas no Colégio.

Aos poucos, o Colégio de Aplicação, mesmo sendo ampliado constantemente, deixou de ser o local privilegiado de estágios de prática de ensino. O próprio avanço no entendimento da educação enquanto prática social levou à busca de estágios também nas escolas das redes públicas estadual e municipal de ensino.

Hoje, o Colégio de Aplicação, embora considerado como um setor do CED, e tendo o seu Diretor como membro do Conselho Departamental, é gestor independente ou “unidade gestora” do seu orçamento. No Estatuto vigente da UFSC, Art. 9, Parágrafo único, diz:

A Universidade manterá, junto ao Centro de Ciências da Educação, um Colégio de Aplicação, abrangendo níveis de ensino que permitam experimentações, inovações pedagógicas e estágios para os Cursos da área educacional.

Não existe, porém, um vínculo orgânico entre o Colégio e os Departamentos do CED. Da mesma forma não está vinculado a outros Departamentos das Licenciaturas.

É vinculado também ao CED, de forma semelhante à do CA, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), criado na década de 80, e cuja finalidade maior é constituir-se também em um centro experimental para a inovação pedagógica. A criação do NDI se deu de forma pouco relacionada ao CED – nasceu da demanda por uma creche na Universidade – e constitui-se hoje, embora setor vinculado ao CED, unidade semi-independente, com vínculo mais direto com a Coordenação de Ensino Básico, órgão ligado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Os caminhos da centralização do poder na Universidade produziram como frutos situações bastante complexas e mesmo difíceis de serem diagnosticadas, pois esta centralização ocorreu concomitantemente à fragmentação, à setorização.

É indispensável lembrar que foi anexado ao CED, posteriormente à Reforma, o Departamento de Biblioteconomia, responsável pelo Curso de Biblioteconomia.

Este Departamento, anteriormente alocado no Centro Sócio-Econômico, depois no Centro de Comunicação e Expressão, ocupa uma posição bastante independente, com participação formal no Conselho Departamental, mas com poucos pontos em comum na dinâmica do Centro como um todo.

A fragmentação departamental é compensada hoje, cada vez mais, pela articulação dos cursos de pós-graduação (especialização e mestrado), pela coordenação do Curso de Pedagogia e pelos núcleos de pesquisa e extensão que, embora lentamente, afloram e articulam teoria e prática.

4.2 Ao nível nacional

Embora muitas críticas tenham sido feitas nos últimos anos a respeito da formação dos professores, do Curso de Pedagogia, suas habilitações e currículo, poucos trabalhos referem-se mais especificamente à estrutura dos Centros/Faculdades de Educação, seus Departamentos e seu papel na formação dos professores no conjunto universitário. Talvez, mesmo, as críticas mais recorrentes não estejam brotando de dentro da própria unidade formadora de professores, e sim, de grupos de educadores vinculados aos institutos/centros de conteúdos específicos, a partir da problemática das licenciaturas.

É possível, no entanto, distinguir duas posições básicas de crítica, encontradas nas publicações ou em exposições orais a respeito do tema.

A primeira posição congrega contribuições que apresentam propostas de melhoria e de revisão dos Centros ou Faculdades de Educação, bem como a ampliação do seu papel no sentido de que venham se constituir em efetivas unidades de formação de professores na Universidade.

A segunda posição sustenta o ponto de vista de que a separação institucional da unidade de pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras resultou negativa, tendo em vista a segregação que sofreu a educação das demais disciplinas das áreas de ciências sociais e humanas. É proposta a suspensão da exigência de uma unidade especializada na formação de professores e especialistas em educação no interior das universidades.

Tratarei da primeira posição, reportando-me a dois estudos em particular: um, publicado já no início da década de 80, pelos Cadernos do CEDES do Centro de Estudos Educação e Sociedade (n2, 1981), em número dedicado à “Formação do Educador em Debate”, e de autoria do Professor Moacir Gadotti; o segundo consta do Documento Final do VI Encontro Nacional da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação do Profissionais da Educação), realizado em julho de 1992. Não farei uma análise exaustiva dos dois textos, apenas me limitarei a colocar os pontos que considero mais importantes para esta discussão.

Gadotti defendeu, no artigo denominado “A Faculdade de Educação e a Integração Universitária”, a posição já explicitada anteriormente por Darcy Ribeiro (1978), de que a Faculdade de Educação é um complemento indispensável dos institutos de ciências básicas, pela sua possibilidade de conferir ao conjunto universitário o sentido integrativo necessário. Chama a atenção o paralelo que o autor faz com relação à antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Houve um momento da história em que esta articulação hoje requerida, da Faculdade de Educação, era feita pela Filosofia, como elemento integrador.

Há muitas razões para considerar hoje que a área educacional, no seu atual desenvolvimento teórico-metodológico, possa fazer este papel integrador, pelas suas relações com as outras ciências humanas e com a própria filosofia. O autor argumenta que:

*A filosofia recua diante do avanço das ciências humanas ou manifesta-se através delas. E no tempo da ruptura da sociedade, a educação adquire força, porque os laços orgânicos da sociedade rompem-se. Ela se torna lugar de conflitos, torna-se **eminente política**. Neste fortalecimento, a educação apoia-se num desenvolvimento próprio da filosofia (da educação), sem as quais ela não teria condições de ser mais abrangente e exercer papel integrador (Gadotti, 1981, p.74 – grifos do autor).*

Concordando com esta análise do autor, eu acrescentaria que também é importante salientar, no sentido do papel “integrador” da área educacional, o próprio desenvolvimento histórico da educação institucionalizada, que faz dela hoje um objeto altamente contraditório, mas também de fundamental importância no bojo cultural.

O autor argumenta que este sentido integrador da Educação deve ser articulado por uma Faculdade de Educação que cubra as áreas fundamentais do conhecimento. Ressalta que isto não deve impedir que a formação dos profissionais de ensino e da educação seja completada por disciplinas oferecidas em outros institutos ou centros. Neste sentido, refere-se à ambigüidade que persegue a formação dos educadores, quando as chamadas “ciências da educação” permanecem nos seus respectivos institutos ou centros (Filosofia, Sociologia, História, etc.), e lembra

que as **Faculdades de Educação se fortaleceram quando trouxeram para o seu interior disciplinas de ciências fundamentais à educação, adquirindo estas maior originalidade.** “Não é a mesma coisa ler “O Capital” de Karl Marx do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista de sua metodologia, na Faculdade de Educação e lê-lo do ponto de vista puramente econômico. O enfoque é diferente” (p.70).

Outro ponto mencionado pelo estudo em pauta lembra a necessidade de tomar a práxis social como direção:

A Faculdade de Educação precisa caminhar na direção contrária à que está sendo levada hoje pela burocracia, isto é, caminhar em direção da sociedade, valorizar a educação que o povo faz, atender às necessidades que ele manifesta... A Faculdade de Educação, ao mesmo tempo em que se aproximar da sociedade, deverá articular-se com o 1o. e 2o. graus (p.71-2).

Não é diferente, nos seus pontos essenciais, a posição que apresenta a ANFOPE no documento final do seu VI Encontro Nacional, em 1992. Após considerar que a estrutura das agências formadoras é também um aspecto importante na delimitação das possibilidades de reformulação dos cursos de formação do educador, o documento aponta para a importância de as Faculdades/Centros de Educação assumirem a sua responsabilidade na preparação dos profissionais da educação de forma mais decisiva: “...consideramos indispensável reforçar o reconhecimento do papel central que esta tem na **organização e produção de conhecimento na área educacional**”(p.23).

Cabe, neste momento, fazer uma breve explicitação a respeito da ANFOPE, contextualizando-a no debate nacional a respeito da temática aqui focalizada.

A década de 80 foi palco de significativa mobilização dos educadores. A crise educacional, num país onde a grande maioria é jovem e é pobre, quando não miserável, preocupa a todos. Mas infelizmente, não mobiliza a todos.

De qualquer forma, muitos educadores envolveram-se em discussões, em estudos, em publicações, para refletir, denunciar e sistematizar propostas e experiências educacionais. Particularmente, vamos nos referir aqui à mobilização dos educadores com a finalidade de repropor a própria formação do educador.

O impulso inicial já se deu na década de 70, quando o Conselho Federal de Educação propôs os Pareceres 67 e 68/75 e 70 e 71/76, de autoria do Prof. Valnir Chagas. Estes documentos explicitavam indicações gerais para formar o “especialista no professor”. Foram sustados em 1978, quando o próprio MEC abriu um debate de âmbito nacional sobre a reformulação do Curso de Pedagogia.

É no I Seminário de Educação Brasileira realizado em 1978, em Campinas, no entanto, que podemos colocar um marco de reabertura de discussões menos isoladas no país, que retornava assim, paulatinamente, do obscurantismo instalado pelo Golpe de 64. Posteriormente, já na década de 80, a partir de um Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980-83), que então passou a denominar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, articula-se, com autonomia frente aos órgãos oficiais, um fórum de discussão, destinado a reformular os cursos de formação do educador.

Já na sua implantação, o Comitê apontava para a ampliação da discussão em direção ao problema também das Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia (Cf. Documento ANFOPE, 1992).

Se inicialmente a mobilização contou com o auxílio dos órgãos oficiais, logo isto deixou de acontecer. O Comitê passou então a contar com o apoio de Associações como ANDE, CEDES, SBPC, ANPED e ANDES, dos estudantes, e outras entidades científicas, pronunciando-se contra a forma centralizadora das decisões do CFE e de outros organismos governamentais. Cabe destacar ainda que, em 1990, no V Encontro Nacional, definiu-se a transformação da Comissão Nacional em uma Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Nos primeiros anos, a discussão mais presente, até porque muito polemizada, era a relativa às atuais habilitações da Pedagogia, divergências hoje superadas por uma postura que admite opções e experiências locais e regionais. Nos últimos anos, o movimento deteve-se especialmente na discussão de três temas, quais sejam: explicitação de princípios gerais para a orientação da formação de professores no Brasil; base comum nacional para os cursos e contribuições para a LDB.

O documento da ANFOPE, ao qual nos referimos anteriormente, destaca os princípios gerais consensuais apontados pelos educadores preocupados com a formação dos professores no país. Após mais de 10 anos

de discussões e debates, apresenta, inclusive, proposta bastante concreta para uma reformulação institucional. É importante, no entanto, destacar os princípios indicados, pela sua conotação ampla em termos de direção educacional e também pela sua equivalência com os princípios básicos defendidos hoje pelos educadores no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB. São os seguintes:

1 – que a questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada (numa sociedade profundamente desigual e injusta, etc.);

2 – que a transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade;

3 – é dever do Estado atribuir recursos financeiros adequados prioritariamente ao ensino público;

4 – que a valorização dos profissionais da educação é fator importante para viabilizar o compromisso com a qualidade de ensino;

5 – compromisso com a gestão democrática da escola e da educação;

6 – que a autonomia universitária passa pela descentralização da decisão na área da educação, ao mesmo tempo que supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gerência de recursos materiais e financeiros;

7 – que, quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional;

8 – que todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum. **É a docência enquanto base da identidade profissional de todo o educador ;**

9 – **teoria e prática** como núcleo integrador da formação do educador, trabalhadas de forma indissociável e tendo em vista o contexto social brasileiro;

10 – cursos de formação do educador estruturados de forma a propiciar **trabalho interdisciplinar e iniciação científica** no campo da pesquisa em educação.

O destaque para a reproposição do Centro/Faculdade de Educação pode ser dado pela “ base comum” indicada para a formação do

educador, bem como pela teoria e prática como núcleo integrador, o trabalho interdisciplinar e a liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas, a partir da base comum.

É, porém, na indicação da **base comum** que entendo que haja uma posição superadora à crítica que hoje fazemos à profissionalização, definida pelo mercado de trabalho, ou a uma educação geral, baseada nas áreas de conhecimento que se explicam em si mesmas: é o princípio da politecnia que encontramos nesta indicação. Porém, é fundamental que esta base comum seja superadora, inclusive, da interdisciplinaridade:

Politecnia não se confunde com interdisciplinaridade, devendo ir muito além... a politecnia significa uma nova forma de recorte e estruturação dos conteúdos, buscando o que é básico, o que é fundamental, nos processos de trabalho (Kuenzer, 1992, p.86).

Explicito este entendimento de “base comum” no referencial da politecnia pela sua identidade com uma proposição que toma a categoria da práxis enquanto ponto de partida e enquanto princípio organizador.

É a partir da referência à “base comum” nacional como princípio organizador ou “eixo da formação do educador”, que o Documento citado procura identificar, na ampla diversidade de situações que ocorrem hoje nas Instituições de Ensino Superior, os limites e dificuldades para as reformulações necessárias. Neste sentido, entre outros são assinalados os seguintes pontos:

- distanciamento entre Faculdades de Educação e os Institutos;
- falta de recursos humanos na Faculdade de Educação;
- a fragmentação advinda da departamentalização nas próprias Faculdades de Educação;
- dificuldade para viabilizar propostas interdisciplinares advindas da estrutura organizacional;
- luta de poder entre Institutos e Faculdades;
- falta de discussão sobre a identidade do profissional da educação...

Mesmo levando em conta todas estas dificuldades, entendemos que, superados certos obstáculos organizacionais e estruturais, é possível estabelecer ações integradoras entre áreas de conhecimento através da composição de colegiados para viabilizar propostas e projetos participativos, experiências práticas via disciplinas integradoras e outras alternativas para atender especificidades educacionais.

Uma proposição mais avançada para a concretização da “base comum” é também apresentada no documento em análise, ao referir-se à “escola única de formação de profissional da educação”. Esta proposição é colocada pela ANFOPE como uma forma, que, historicamente, tem sido defendida pela Associação de viabilizar a existência de uma base comum para a formação de todos os educadores, ou seja, para a Pedagogia, Escola Normal e Licenciaturas.

Propõe-se agrupar as várias instâncias formadoras no interior da Faculdade/Centro de Educação (FE), enquanto programas articuladores e supra-departamentais. Desaparecem as habilitações em sua forma atual e todos os profissionais da educação passam a ser formados pela FE, em articulações com os Centros/Institutos no que diz respeito ao conteúdo das licenciaturas específicas. Já no Vestibular, o estudante entra na FE, que contaria com dois níveis de Vestibular: (1) para Licenciatura em Pedagogia e (2) demais Licenciaturas Específicas.

Na proposta apresentada, a denominação Licenciatura, inclusive, daria lugar a Programa – cada programa se constituiria em unidade operacional, com responsabilidades de pesquisa, ensino e extensão. Sendo estes programas supra-departamentais, infere-se que ao Programa caberia coordenar ações entre os vários departamentos, caso estes permaneçam enquanto base da estrutura universitária.

Aos Programas sugeridos para o Curso de Pedagogia (3), seria acrescentado um Programa de Formação de Professores para Áreas Específicas de conteúdo. Os Programas sugeridos são, portanto, os seguintes:

- 1) Programa de Formação de Professores para a Educação Básica;
- 2) Programa de Formação de Professores para as Áreas Específicas de Conteúdo (5a. a 8a. séries e 2o. grau);
- 3) Programa de Formação de Professores para o Magistério do 2o. grau;
- 4) Programa de Formação de Supervisores e Orientadores Educacionais.

Ressalta-se que qualquer aluno dos Programas 1 (Educação Básica) e 2 (Licenciaturas Específicas) poderia continuar seus estudos no programa 4 (Supervisão e Orientação Educacional), o qual tem caráter de aprofundamento de estudos. Já o Programa 3 (Magistério de 2o. Grau) teria como pré-requisitos o Programa 1 (Educação Básica).

Não é exatamente esta a compreensão dos que, embora partidários da existência de uma unidade universitária específica de educação, pensam as Licenciaturas sob o ponto de vista dos Centros/Institutos de conteúdo dos específicos. Entre os profissionais da área da física é que encontramos hoje uma preocupação mais explícita com a questão. Há entre estes, como evidenciado no estudo de Carvalho e Vianna (1988), **uma postura pela integração através de “disciplinas integradoras” como “Prática de Ensino, Instrumentação, Didática Especial, etc.”** E não pela posição de que **“o aluno das Licenciaturas é aluno da Faculdade de Educação”**. É no nível da pós-graduação que estes profissionais colocam o salto a ser dado em termos da Licenciatura: **é neste nível que a interdisciplinaridade deve, segundo os mesmos, ser trabalhada, formando profissionais para as disciplinas integradoras.**

A segunda posição que apontei anteriormente foi defendida por Luiz Antônio Cunha, em Simpósio sobre “Política Nacional de Ensino Superior” realizado durante a V Conferência Brasileira de Educação, em 1988. Compartilhada também por outros educadores no país, é crítica à existência de uma unidade específica, na Universidade, para o tratamento da educação. Faço uma citação um tanto longa, mas indicativa desta posição:

A segregação institucional da seção de pedagogia da FFCL, por muitos vista como uma valorização, resultou, na verdade, em perda dos efeitos positivos advindos da interação com outras seções (agora faculdades e institutos), em especial de filosofia, de história, de ciências sociais, de psicologia, de letras. Não foram poucas as faculdades de educação que reforçaram uma segregação levando consigo (ou criando) disciplinas próprias para o ensino das demais ciências sociais e humanas (filosofia, história, psicologia, sociologia, economia, seguidas ou não do qualificativo “da educação”) e até da biologia e da matemática aplicada (estatística) para comporem

seus currículos. Isso levou ao isolamento dos estudantes por uma espécie de auto-suficiência acadêmica que determinou ao lado de outros fatores, a não melhoria ou o rebaixamento da qualidade do ensino e da pesquisa na área educacional (Cunha, 1988, p.2-3).

Coerente com estas afirmações, o autor também propõe, para as licenciaturas específicas, que estas permaneçam centradas no conteúdo da matéria/instituto/faculdade, mantendo-se, licenciaturas e bacharelado, vinculados a um tronco comum, sem separação dos alunos que ingressam num e noutro cursos. Recomenda, no entanto, que os licenciandos façam disciplinas de iniciação ao magistério ao lado das de conteúdo, mas que disciplinas didático-pedagógicas deveriam ser cursadas em um ano, de forma concentrada, e sem entrar em competição com as disciplinas de conteúdo. Defende, também, o autor em análise, a articulação entre disciplinas de conteúdo e as pedagógicas, através de “disciplinas integradoras”, proposta esta já referida anteriormente neste texto.

Cunha (1988) considera também equivocada a proposta de uma “base comum nacional” para os cursos de formação do educador “expressão esta também sujeita a múltiplos e contraditórios entendimentos” (p.15).

Essas duas posições nos remeteriam à discussão sobre “ciências da educação”. É uma polêmica conceitual importante e que orienta certamente uma e outra posição.

Considero, no entanto, que de um ponto de vista teórico-metodológico comprometido com a consciência da práxis e com a evolução histórica do conhecimento, **não se pode hoje deixar de considerar a educação como um objeto de ciência**, capaz de justificar uma unidade científica no bojo da Universidade. “Ciências da Educação” ou “Ciência da Educação”? Pelo menos é isto que o longo percurso de discussões acadêmicas e de mobilização política em torno da formação do professor, no país, nos mostra. Não é ao nível da abstração, da teoria pela teoria, que hoje se coloca uma proposta de “base comum nacional” para a formação do educador. Não foi a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas sim o conhecimento crítico para orientação da prática.

Uma “base comum” curricular para a formação do professor é hoje o grande desafio para a Teoria da Educação. Várias “ciências” deverão colaborar para que isto aconteça. Porém, elas encontram “

um novo habitat e um novo desenvolvimento por esta intersecção no fato/ato educativo” (Gadotti, 1979, p.14).

O crescimento da área da Educação nas últimas décadas é um fato inegável. Ela hoje ocupa um espaço considerável também no seio da produção científica, o que certamente tem que ser levado em consideração nesta discussão. E não é mais possível, pelo menos em grande parte do conhecimento que se produz na área, identificá-lo com uma ou outra das chamadas “ciências da educação”. É um novo conhecimento que se produz, específico, embora não independente.

5 A consciência da praxis (III) – das hipóteses à proposição

Mesmo tendo consciência da provisoriedade da síntese que tentarei apresentar neste item final do estudo (o conhecimento está sempre em produção), chego aqui com a certeza de que não foi um processo de pura contemplação.

As relações, os fatos, os processos relatados e às vezes analisados, fazem parte de um todo do qual adquiri um pouco mais de conhecimento: este todo é menos representação e mais conceito para mim, agora. Recrio este todo, portanto, ao voltar a ele.

Cabe rever o paradigma no qual se baseou a Reforma Universitária de 1968: “Um dos princípios básicos que inspiram a reforma é, sem dúvida, o da não duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes” (Conselheiro Newton Sucupira). Se este princípio não é a expressão do todo ideológico da Reforma, ele é, no entanto, sinalizador do todo. Ele indica claramente a inversão tecnicista na qual esta se baseou e não resiste a uma análise onde o essencial é o eixo. A não duplicação dos meios pode até ser importante, mas não é esta a questão fundamental a orientar uma estrutura organizativa: a práxis como princípio orientador revela-se um eixo muito mais significativo.

Neste sentido, os princípios colocados pelo documento da ANFOPE, relatados no item 4 deste estudo, revelam a essencialidade daquilo que deve estar na base da reproposição. Porque têm a ver com o mundo da realidade, que “não é uma variante secularizada do paraíso, de um estado já realizado e fora do tempo” (idem, p.19).

Ressaltamos aqui dois itens: **primeiro**, a indicação de uma **base comum para os cursos de formação do educador**. Mas não basta existir a base comum; esta deve decorrer de uma elevada consciência a respeito da práxis profissional do educador, **contextualizado**.

Este é um esforço que precisa ser realizado no CED. Rever a sua base comum, não apenas com relação ao Curso de Pedagogia, mas também relativa às licenciaturas. Há um enorme espaço, tão grande quanto complexo, que cabe ao CED ainda ocupar.

Já em 1988, na publicação do Simpósio realizado na 39 Reunião Anual da SBPC, com o tema “A Licenciatura em Questão”, Carvalho e Vianna apontaram para este problema:

Um problema encontrado em algumas faculdades de educação é aquele referente à passividade dessas faculdades em relação aos cursos de licenciatura. Muitas escolas se contentam em dar apenas a complementação pedagógica, mínima necessária, estipulada por lei aos diversos conteúdos específicos, sem, no entanto, virem a ocupar o espaço criado pela Reforma Universitária, que atribuiu às FEs a liderança educacional da universidade(p.145).

São alentadoras, nesta direção, algumas iniciativas que hoje já estão sendo tomadas, seja pelo Mestrado em Educação na sua interrelação com alguns departamentos de conteúdo, seja pela iniciativa de professores que buscam, através de pesquisas ou trabalhos de extensão, aproximações significativas.

Um fator complicador é certamente a departamentalização do CED. As iniciativas precisam ser ampliadas num sentido mais global, e não ficar, por exemplo, apenas restritas às práticas de ensino. A criação de Núcleos de Estudos sobre o Ensino de Matérias Específicas (por exemplo: Geografia, Física, História, Línguas, etc.) pode ser incentivada, e ser, entre outras, uma atividade integradora importante.

O segundo ponto que desejamos salientar, ainda dos princípios levantados pela ANFOPE, diz respeito à **teoria e prática** como “núcleo integrador da formação do educador, trabalhadas de forma indissociável e tendo em vista o contexto social brasileiro”.

Se este é um princípio há muito perseguido e também discutido quanto à sua interpretação, não resta dúvida de que é uma busca que precisa ser largamente incentivada.

Sem querer aqui entrar mais uma vez na explicitação do conceito desta relação, lembrando apenas que afastamos a idéia reducionista do praticismo, é, no entanto, fundamental criar condições objetivas para que a relação teoria e prática aconteça, não apenas de forma eventual, mas sim programada e consistente.

A consciência da práxis está a exigir que deixemos de reificar e emancipar o saber intelectual, que deixemos de dividir cada vez mais o próprio conhecimento, fragmentadamente. Não basta, por exemplo, com o estágio de prática de ensino ou outro estágio supervisionado pretender reunificar aquilo que antes ficou dividido e desarticulado. Esta é uma suposta reunificação.

Vale ressaltar que hoje algumas universidades caminham no sentido de uma relação mais forte com os sistemas de ensino, criando, por exemplo, núcleos junto ao ensino fundamental cujo objetivo não é apenas abrir a universidade para os professores, mas também ir às escolas e tentar ajudá-las nos seus problemas. Cria-se com isto a possibilidade de reelaborar a própria produção teórica de forma menos alienada. Esta é, por exemplo, uma experiência concreta e de bons frutos realizada na UNESP⁴. Relações de trabalho conjunto entre a universidade e redes de ensino público são hoje efetivadas em vários Estados e tentamos também nós, da UFSC, neste momento, estabelecer esta relação de forma mais efetiva.

O desafio de licenciar professores de conteúdos específicos com base nos princípios ressaltados é tarefa que precisa ser discutida e enfrentada institucionalmente. A proposta da ANFOPE é uma alternativa séria para uma formação mais orgânica e ligada à identidade profissional. O futuro professor deve ser aluno do Centro de Educação, pelo menos em alguma fase do seu período acadêmico.

Uma universidade mais aberta é essencial para que isto não se coloque como mais uma amarra, e sim como uma estratégia de formação. Ao mesmo tempo, este Centro deve tornar-se cada vez mais um espaço de referência para o futuro e para o atual professor, pelos seus núcleos de pesquisa, suas oficinas pedagógicas, suas publicações, sua biblioteca, seus cursos de diversas naturezas, entre outras possibilidades.

Programas operacionais, tais como indicados pela ANFOPE, podem ser adotados como um primeiro passo para a reformulação. Com base na visão do todo, que é a formação de professores pela Universida-

de, mas não necessariamente envolvendo, desde o seu início, o todo. É a liberdade de propor experiências, de começar mudanças envolvendo um ou outro curso, que pode construir a nova formação.

Não penso que seja fundamental destruir a estrutura departamental dentro do Centro: ela precisa, sim, ser **flexibilizada** pelos programas de ensino, pesquisa e extensão, estes cada vez mais integrados e carros-chefe da estrutura, cuja mudança far-se-á não por decreto estatutário, mas pela necessidade ditada pela práxis.

São idéias, inconclusas, mas que neste momento de rediscussão da universidade coloco para debate com os parceiros do cotidiano.

Notas

1. Ao ser escrito este trabalho a UFSC passava por um processo Estatuinte cujo início se deu em 11/11/1992. Em 21/03/1995, a Assembleia Estatuinte encaminhou ao Conselho Universitário relatório das suas atividades sem apresentar um novo estatuto para a UFSC.
2. FRIGOTTO explicitou, com base nas obras de Vieira Pinto, Mao Tse-Tung e Lenin, duas concepções fundamentais, opostas, sobre a compreensão da realidade social, das idéias e do pensamento – uma metafísica e outra dialética materialista. No bojo da metafísica, a compreensão assinalada. (FRIGOTTO, 1989:74).
3. O atual Estatuto da UFSC compreende 11 Centros: Centro de Ciências Biológicas; Centro de Ciências Físicas e Matemáticas; Centro de Filosofia e Ciências Humanas; Centro de Comunicação e Expressão; Centro de Ciências da Saúde; Centro Tecnológico; Centro Sócio-Econômico; Centro de Ciências Agrárias; Centro de Desportos; e Centro de Ciências Jurídicas.
4. Ver sobre isto Entrevista com Jorge Nagle, na Revista **Nova Escola**, n 55, de marco de 1992.

Referências bibliográficas

- ANFOPE, Documento Final – VII Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1992.
- CARVALHO, A.M.P. e VIANNA, D.M. A quem cabe a licenciatura. **Ciência e Cultura**, vol. 40, n. 2, p. 143-163, fev. 1988.
- CHAUI, Marilena de Souza. Ventos do Progresso: a universidade administrada. **Cadernos de Debate** 8. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 31/56.
- CUNHA, Luiz Antônio. A educação na sociologia: um objeto rejeitado? **Cadernos CEDES** 27, p. 9-22, 1992.
- CUNHA, Luiz Antônio. Qual Universidade? Texto mimeo. preparado para o Simpósio sobre “Política Nacional de Ensino Superior”, V Conferência Brasileira de Educação, Brasília, 1988.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **Da universidade modernizada à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Ivani C. A. Fazenda (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.
- GADOTTI, Moacir. As ciências da educação: ano zero. A. M. de Rezende (org.) **Iniciação Teórica e prática às ciências da educação**. Petrópolis, Vozes, 1979. p. 11-22.
- GADOTTI, Moacir. A faculdade de educação e a integração universitária. **Cadernos do CEDES**, v. 1, n. 2, p. 70-78, 1981.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Z. Para estudar o trabalho como princípio educativo na universidade: categorias teórico-metodológicas. Tese apresentada no Concurso para Professor Titular, Curitiba, 1992.
- MARX, Karl. “Posfácio à 2a. Edição de O Capital”. **O Capital**, São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- NAGLE, Jorge. A universidade desconhece a realidade do ensino básico – entrevistas. **Revista Nova Escola**, v. 7, n. 55, p. 20-23, mar. 1992.

- UFSC, CED. Proposta de criação da Coordenadoria de Fundamentos da Educação. Florianópolis: UFSC, 1983.
- UFSC, CED. Projeto de Mestrado em Educação. Florianópolis, 1983.
- UFSC, CED. Projeto: Curso de Doutorado em Educação: Ensino de Ciências Naturais. Florianópolis, 1992.
- SANTOS, Silvio Coelho dos. Questionando a Universidade que temos – subsídios para a Revisão da Estrutura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Estudo de caso. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 8, n. 17, p. 127-156, 2 sem. 1986.
- SUCUPIRA, Newton. Parecer no. 632/69: O conteúdo específico da Faculdade de Educação. Guido Ivan de CARVALHO, **Ensino Superior – Legislação e Jurisprudência**, v. 3 – Jurisprudência. Editora Revista dos Tribunais, São Paulo, 1975.
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Além das obras acima referidas, foram lidas para o presente trabalho as seguintes obras:

- CATANI, Denise B. et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada – o golpe de 64 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- MARQUES, Mário Osório. **A Formação do Profissional da Educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **A reconstrução da didática – Elementos teórico-metodológicos**. Campinas: Papyrus, 1992.