



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

O programa de formação de professores e a gestão dos cursos de licenciatura na Universidade de São Paulo

Edna Maura Zuffi

Como citar: ZUFFI, Edna Maura. O programa de formação de professores e a gestão dos cursos de licenciatura na Universidade de São Paulo. *In:* PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 57-72.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6.p57-72>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Capítulo 4

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A GESTÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Edna Maura ZUFFI

O Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP) foi aprovado pela Pró-Reitoria de Graduação dessa universidade no ano de 2004 e encontra-se em vigência para todos os seus cursos de licenciatura, a partir de 2005. Este visa atender as resoluções do governo brasileiro a respeito da formação de professores em todo o território nacional, bem como organizar as licenciaturas da Universidade de São Paulo, de modo a seguir um corpo de diretrizes comuns e foi gerado após ampla discussão entre sua comunidade, iniciada desde a década de 1990. Esse documento não se constituiu numa simples aproximação dos diferentes pontos de vista a respeito dessa formação, mas procurou representar a diversidade de perspectivas das várias áreas envolvidas e apresentar caminhos para o equacionamento de inúmeros conflitos inerentes ao programa. Ele tem sido executado com o propósito de integrar as unidades gestoras que, até o momento anterior a sua criação, trabalhavam na perspectiva de justaposição de tarefas relativas à formação do professor. A partir do mesmo, foram criadas as funções de coordenadores de cursos para cada licenciatura que foram reunidos na Comissão Interunidades de Licenciaturas (CIL), a qual passou a gerir, junto à Pró-Reitoria de Graduação, questões relativas às estruturas curriculares desses cursos, visando a inserção dessas diretrizes

comuns, à contratação de docentes e pessoal necessário para a garantia de sua implantação, à análise de questões como a evasão, políticas de permanência, avaliação, políticas públicas de formação de professores no Estado de São Paulo e no país, perfis de egressos, e outras. Assim, este texto tem por objetivos apresentar as diretrizes do PFPUSP, bem como a política de gestão que se implantou a partir do mesmo, para todos os cursos de Licenciatura dessa universidade.

No ano de 2002, o governo brasileiro, através do Conselho Nacional de Educação (CNE), baixou a Resolução CNE/CP 01/2002 e a Resolução CNE/CP 02/2002, ancoradas pela indicação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, CEE 007/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, que previam uma nova organização para os cursos de formação de professores nas licenciaturas. A partir destes documentos, a Universidade de São Paulo passou a discutir sobre a organização desses cursos em suas instâncias, com o intuito de estabelecer algumas diretrizes comuns, aplicáveis a todas as áreas do saber que englobassem tais cursos.

De acordo com Penin (2001, p. 325):

As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, assim como as normatizações dos Conselhos Estaduais de Educação apresentam elementos importantes para os estados e suas instituições, sobretudo as universidades, refletirem e definirem suas próprias políticas de formação de professores, assim como seus projetos de cursos, no pleno uso de sua autonomia. No caso da USP, o momento atual reveste-se de uma importância ímpar para acertar contas pendentes desde sua fundação no que diz respeito a uma política explícita e a uma proposta mais articulada e efetiva de formação de professores para a escola básica.

Esta afirmação ilustra bem o clima que motivou a criação, na USP, da Comissão Permanente de Licenciatura (CPL), em 2001, pela então Pró-Reitora de Graduação, Profa. Dra. Ada Pelegrinni Grinover, com representantes de todos os cursos de Licenciatura da USP, e que se consubstanciou na elaboração e aprovação de seu Programa de Formação de Professores (PFPUSP) e na Comissão Interunidades de Licenciaturas (CIL), no ano de 2004, durante a gestão da Pró-Reitora de Graduação, Profa. Dra. Sônia Teresinha de Sousa Penin.

É imperioso registrar que os cursos de licenciatura ocupavam, até então, menor espaço na hierarquia científica das universidades, o que vinha comprometendo sua identidade cultural e política. Os cursos da modalidade bacharelado, em geral, são hegemônicos nessa hierarquia, uma vez que contemplam “os saberes científicos”, enquanto que os de licenciatura, por incluírem em seus currículos os denominados “saberes pedagógicos”, têm ficado relegados ao segundo plano. Esta é a imagem que tem sido historicamente construída e reforçada no interior da academia, ao longo dos tempos, apesar dos movimentos de valorização docente e reforma curricular (PIPITONE; ZUFFI; RIVAS, 2010, p. 4-6).

Bourdieu (1997, p.124) aponta-nos uma explicação para este conflito: “[...] é o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa, a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos”. Para o autor, os conflitos epistemológicos são essencialmente políticos. E isto tem reflexos sobre os meios acadêmicos que incluem pesquisadores envolvidos com a formação de professores para a Educação Básica, nas universidades, e nos remete a uma reflexão sobre os percursos, um tanto controversos e tortuosos, dessa formação no Brasil, trazida em Pipitone, Zuffi e Rivas (2010).

Desde a década de 1990 que algumas unidades da USP vinham debatendo sobre os seus próprios cursos de licenciatura e, com a publicação das referidas resoluções, instalaram-se as condições favoráveis para que os demais se envolvessem nesse debate. Foi, então, neste contexto de ricas discussões, que emergiu o Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP), o qual foi aprovado e encontra-se em vigência para todos os seus cursos de licenciatura, a partir de 2005. Este visa atender as resoluções do governo brasileiro a respeito da formação de professores em todo o território nacional, bem como organizar as licenciaturas da Universidade de São Paulo, de modo a seguirem um corpo de diretrizes comuns.

O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA USP

A elaboração desse documento não se constituiu numa simples aproximação dos diferentes pontos de vista a respeito dessa formação, mas

procurou representar a diversidade de perspectivas das várias áreas envolvidas e apresentar caminhos para o equacionamento de inúmeros conflitos inerentes ao programa. Ele tem sido executado com o propósito de integrar as unidades gestoras que, até o momento anterior à sua criação, trabalhavam na perspectiva de justaposição de tarefas relativas a formação do professor.

Assim, uma das maiores preocupações desse documento foi a proposição de mecanismos permanentes de diálogo, experimentação e renovação de práticas e formas de organização das licenciaturas, a partir das bases estabelecidas, *com forte compromisso com a melhoria do ensino público*.

Um problema anterior ao PFPUSP era que as estruturas curriculares de vários cursos apresentavam similaridade marcante no que dizia respeito à forma de conhecimento sobre as possibilidades de formação: em geral, os alunos tomavam conhecimento da existência da opção profissional da licenciatura no decorrer de seu curso de bacharelado, o que levava a uma associação precária do primeiro somente a um breve conjunto de disciplinas pedagógicas, cristalizando uma distribuição desarticulada de responsabilidades sobre o projeto de formação do professor para a escola básica. Dentre outras exigências sociais que se configuraram, também, naquele momento, destaca-se a “[...] necessidade de os cursos de formação de professores preparem profissionais capazes e politicamente motivados a lidar com a diversidade da população atendida hoje pela escola básica brasileira” (São Paulo, 2004, p. 3).

Dessa forma, estabeleceram-se nesse documento, os seguintes princípios básicos (São Paulo, 2004, p. 4-7):

1. A formação de professores no âmbito da Universidade de São Paulo exige empenho permanente de suas diversas unidades, de maneira a inspirar projetos integrados que visem preparar docentes para a educação básica em seus níveis fundamental e médio;
2. A docência, a vida escolar e as instituições a ela ligadas, na peculiaridade de seus saberes, valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea;
3. A formação de professores deve ter na *escola pública* (destaque nosso) seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente;

4. O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos investigativos em sua área específica e na prática docente, tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada;
5. A formação do professor dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação;
6. As estruturas curriculares dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, de modo a preservar os objetivos e respeitar perspectivas gerais da universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciandos;
7. A instituição escolar e sua proposta pedagógica, concomitantemente com as características das áreas específicas de atuação dos licenciandos, devem ser o eixo norteador das diferentes modalidades de estágio supervisionado, que poderão também estender suas ações e propositivas a órgãos centrais e espaços sócio-institucionais relevantes para a educação pública.

Esses princípios articulam-se com os *objetivos gerais* de formação do licenciando, que deve levá-lo a: compreender o contexto da realidade social da escola brasileira, assumindo uma postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade; orientar suas escolhas profissionais por princípios éticos; compreender os processos de ensino e aprendizagem, reelaborar os saberes e as atividades de ensino, sempre considerando a realidade social, os objetivos da escola básica e as experiências dos alunos; criar, implementar, avaliar e aperfeiçoar projetos de ensino e aprendizagem articulados com outras áreas do saber; investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar sua prática profissional.

A partir dos objetivos e princípios anteriores, o PFPUSP estabeleceu uma estrutura mínima comum a ser seguida por todos os cursos de licenciatura dessa universidade, cabendo a cada unidade, em cooperação com os departamentos responsáveis e a comissão coordenadora de curso (CoC), a elaboração de um Projeto Pedagógico integrado para a formação de professores em sua área de conhecimento, dentro de uma estrutura própria que atendesse as suas demandas e especificidades. Tal estrutura ficou definida por quatro blocos de disciplinas:

1. Bloco I: Formação específica: agregando disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos da área específica, articulados a sua relevância para a formação do professor, presente em diversos momentos formativos.
2. Bloco II: Iniciação à Licenciatura: englobando um mínimo de duas disciplinas introdutórias à formação do professor, a serem oferecidas no primeiro ano do curso, ou no máximo até o 4º semestre, com um leque de possibilidades de arranjos para cada curso, que poderão ser obrigatórias, ou não, para os alunos que não pretenderem seguir na modalidade da licenciatura, podendo haver alterações periódicas nessa oferta, mediante aprovação pela CoC do curso e pela CIL;
3. Bloco III: Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação: disciplinas e atividades relacionadas à formação pedagógica em geral, sob responsabilidade da Faculdade ou dos Departamentos de Educação, e que deverão ter como foco a instituição escolar, tendo em vista tanto os fundamentos teóricos quanto suas práticas sociais, evitando-se a mera justaposição de disciplinas desarticuladas entre si. Também é desejável que tais disciplinas congreguem uma temática unificadora ou projeto integrado de formação, articulando-se aos estágios e abrindo possibilidades de que a investigação sistemática sobre educação esteja presente ao longo de todo o processo de formação de professores.
4. Bloco IV: Fundamentos Metodológicos do Ensino: agrega disciplinas e atividades relacionadas ao ensino de áreas específicas, referindo-se à interface entre o saber pedagógico e o conteúdo específico do ensino, num mínimo de duas disciplinas, com a integração por projetos nos moldes anteriormente citados.

Para atender a Resolução CNE CP 02/2002, estes blocos deveriam ter uma carga mínima de 1800h de *conteúdos de natureza científico-cultural*, 400h de *práticas como componentes curriculares*, assim como 400h de *estágio supervisionado* e 200h de *atividades acadêmico-científico-culturais*, estas últimas em sentido amplo e aberto, englobando atividades formativas como oficinas, seminários, monitorias, tutorias, participação em eventos etc.

Entretanto, o PFPUSP destaca a ressalva da Resolução CNE CP 01/2002, de que a formação deverá ocorrer em “[...] processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria [...]”, de modo a respeitar a autonomia das instituições universitárias, seus objetivos e práticas, sem fazer corresponder tais componentes, termo a termo, com as disciplinas e créditos previstos. Desse modo, uma mesma disciplina pode ter parte de sua carga horária identificada como um dos componentes comuns e parte em outro, desde que não haja superposição (carga contada com dupla validade).

Com relação às *práticas como componentes curriculares*, o PFPUSP (SÃO PAULO, 2004, p. 28) cita o parecer CNE CP 9/2001, o qual ressalta que “[...] uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento [...] presente nos cursos de formação no momento em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional[...]”. Assim, o PFPUSP considera que as práticas como componentes curriculares devem ser entendidas como

[...] o conjunto de atividades ligadas à formação profissional, *inclusive de natureza acadêmica* (destaques nossos), que se voltam para a compreensão das práticas educativas e de aspectos variados da cultura das instituições educacionais e suas relações com a sociedade e com as áreas de conhecimento específico [...] (SÃO PAULO, 2004, p. 28).

Sobre os estágios supervisionados, o documento da USP estabelece que dentre as 400h necessárias, 300h devem ficar sob a responsabilidade dos Departamentos ou Faculdades de Educação e 100h, sob a responsabilidade dos institutos de origem, dando preferência para serem realizados em escolas e instituições previamente determinadas e ligadas a um projeto de trabalho de uma equipe de professores envolvidos nos cursos de licenciatura, vinculando-se ao cotidiano da escola. Além da integração dos conteúdos teóricos com as atividades do estágio, essa recomendação visa também a renovar os programas das disciplinas das licenciaturas, quando os professores poderão ter maiores oportunidades de promover, junto aos licenciandos, reflexões sobre aspectos relevantes da escola contemporânea e da profissão docente, além de fomentar os intercâmbios institucionais.

Outra recomendação a esse respeito é que o estágio deve ser distribuído entre diversas disciplinas que integram o programa de formação de professores do curso, podendo assumir múltiplas modalidades, como a iniciação à cultura das instituições escolares, atividades de sala de aula com observações, regências, seminários, estudos do meio, etc, orientação a grupos de alunos, produção de material didático, participação em atividades de gestão e coordenação da escola, ou atividades em espaços sócio-institucionais, como associações de bairro, fábricas, igrejas, sindicatos, etc.

A viabilização dessas atividades e concepções de estágio depende de um corpo de profissionais que possam estar mais presentes na escola e acompanhar o desenvolvimento das propostas, articulando atividades de extensão e ensino nas escolas-campo, quando possível. No decorrer da implantação do PFPUSP, verificou-se, a este respeito, a necessidade de contratação de educadores que pudessem assumir a função de intermediar a comunicação e os processos de execução dos estágios, através de projetos integrados ou não, entre a escola-campo e a universidade. Isto se deu em algumas unidades, com a contratação de educadores permanentes, mas em outras – a maioria – isto ainda se dá através de bolsistas educadores, que são estudantes de pós-graduação e que atuam nessa função adicional, complementando sua formação no nível superior. Com isso, a USP estimula parcerias com as escolas-campo, de modo a estimular o alcance das seguintes metas: i) garantir a formação inicial de seus licenciandos nas escolas de educação básica e profissional e ii) apoiar a capacitação contínua dos professores nessas escolas, estimulando o desenvolvimento e aplicação de práticas pedagógicas inovadoras, através dos projetos integrados.

A GESTÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA USP

A partir da implantação do PFPUSP, verificou-se que a concepção de licenciatura como a justaposição de algumas disciplinas pedagógicas e estágios aos cursos de bacharelado ainda seria uma forte barreira cultural a ser rompida dentro da comunidade universitária. Para isso, foram criadas a função de *coordenador de curso* para cada licenciatura e a *Comissão Coordenadora de Curso (CoC)*, a ser presidida pelo primeiro, dentro de cada unidade ou faculdade que oferecesse curso de licenciatura. Os co-

ordenadores de todos esses cursos da USP foram reunidos na *Comissão Interunidades de Licenciaturas* (CIL), a qual passou a gerir, junto à Pró-Reitoria de Graduação, questões relativas às estruturas curriculares desses cursos, visando à inserção dessas diretrizes comuns, a contratação de docentes e pessoal necessário para a garantia de sua implantação, a análise de questões como a evasão, políticas de permanência, avaliação, políticas públicas de formação de professores no Estado de São Paulo e no país, perfis de egressos, e outras.

De início, também se propôs a criação, na Faculdade de Educação da USP, de uma Comissão de Acompanhamento das Licenciaturas, a CAL/FE, que com o tempo mostrou-se desnecessária na estrutura das CoCs já estabelecidas e foi substituída, naquela instituição, por uma CoC das Licenciaturas atendidas pela Faculdade.

Quanto à composição, são membros das CoCs de cada curso: docentes da unidade à qual ele está vinculado, docentes de outras unidades participantes com pelo menos 10% da carga horária total e representantes discentes em número equivalente a 20% da representação docente, organizados com autonomia das unidades, de acordo com as peculiaridades locais. A esta comissão cabe: analisar a pertinência dos conteúdos programáticos do curso e a integração das disciplinas propostas, dentro da proposta global do respectivo currículo e da proposta pedagógica do curso; propor inovações nos arranjos curriculares, visando o aperfeiçoamento constante das licenciaturas, o atendimento às diretrizes legais e aos princípios do PFPUSP; articular as disciplinas de formação com os objetivos da formação de professores, estimulando o envolvimento da unidade nesta tarefa; e estabelecer mecanismos de acompanhamento dos estágios sob sua responsabilidade, definindo o papel do educador nos projetos de estágio de seu curso.

Já a CIL, comissão inicialmente pensada para ser permanente, deve analisar não somente a pertinência das inovações propostas com o Programa de Formação, como também a oportunidade de expansão de experiências pontuais bem sucedidas, assim como manter uma discussão sobre as diretrizes e objetivos gerais do referido Programa, quando for o caso de adaptações e exigências legais de âmbito externo à universidade. Ela está vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e funciona como órgão de apoio ao Conselho de Graduação (COG), para assuntos pertinentes à formação de

professores nas licenciaturas. Suas atribuições e composição foram fixadas em estatuto próprio e regimento interno, entre estas: analisar as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura propostas pelas unidades, zelando por sua adequação ao PFPUSP; analisar as propostas de credenciamento das disciplinas dos blocos sugeridos por esse programa; validar as atividades integrantes dos componentes comuns delineados nos documentos nacionais para a formação de professores; articular as atividades das CoCs das várias unidades; estimular a elaboração e implantação de projetos integrados em atividades de formação e nos estágios supervisionados; realizar seminários, fóruns e palestras, para o conjunto de licenciandos ou professores da rede de escolas parceiras, de modo a estabelecer maior integração entre todos os participantes dos processos de formação; e divulgar, nas escolas parceiras, as possibilidades de formação (inicial e continuada) e de pesquisa oferecidas pela Universidade.

Neste ano de 2015, como previsto em seu regimento interno, a CIL está sendo reavaliada dentro da Universidade de São Paulo e há algumas propostas de enxugamento da mesma, restringindo sua constituição como assessoria ao Conselho de Graduação, vinculada à Câmara Curricular (de Cursos), e prevendo a participação de apenas três docentes (um representante de cada grande área: exatas, humanas e biológicas), ligados aos cursos de licenciaturas. Isto está em discussão no Conselho de Graduação e, caso se concretize, os coordenadores das licenciaturas acreditam que muito se perderá do ponto de vista político, dentro da gestão universitária, colocando em risco a própria existência do PFPUSP, que poderá se tornar um documento de gaveta. Até o momento, a participação de todos os coordenadores de curso com voz e voto na CIL tem sido um instrumento importante para concretizar as diretrizes previstas nesse documento, dando-lhes respaldo em suas unidades de origem. Com a diminuição das instâncias de comunicação junto aos coordenadores de curso e com os poucos representantes junto ao Conselho de Graduação, corre-se o risco do reducionismo burocrático de todas as discussões efetivadas até o momento.

Além disso, desde a publicação, em 2012, da Deliberação CEE nº 111/2012, as licenciaturas vêm sendo alvo de reestruturações impostas unilateralmente pelo Conselho Estadual e à revelia das discussões re-

alizadas na CIL, para salvaguardar o reconhecimento dos cursos. Com a ameaça de suspensão da emissão de novos diplomas, a universidade se viu obrigada a implementar disciplinas de estudo de Língua Portuguesa, bibliografias específicas de determinados tópicos dos programas, propostas e implantadas sem discussão com seus coordenadores, devido às pressões de tempo de execução.

Para o momento, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE nº 02/1º de julho de 2015) estão em curso e, caso a CIL não tenha a mesma representatividade, teme-se que as alterações nos cursos e adaptações ao PFPUSP sejam impostas novamente pelo CEE e as instâncias superiores de graduação da USP, sem ouvir os coordenadores e sofram adaptações apenas burocráticas as suas realidades, fazendo com que as licenciaturas continuem a ter *status* secundário dentro da estrutura organizacional da universidade e pondo em risco até mesmo a existência de algumas delas.

BREVE AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DA IMPLANTAÇÃO DO PFPUSP

Vê-se, pelo anteriormente exposto, que uma forte barreira cultural foi rompida dentro da comunidade, com a implantação do Programa de Formação de Professores da USP, culminando com a criação da figura de um *coordenador de curso* para cada licenciatura e a *Comissão Coordenadora de Curso* (CoC) – local e da *Comissão Interunidades de Licenciaturas* (CIL), com assento de todos os coordenadores de curso, o que, até 2015, promoveu uma gestão conjunta com a Pró-Reitoria de Graduação.

Isso propiciou a inserção dessas diretrizes comuns nos cursos, a análise de necessidades quanto à contratação de docentes e pessoal para a garantia de sua implantação, análise de questões como a evasão, políticas de permanência, avaliação, políticas públicas de formação de professores no Estado de São Paulo e no país, perfis de egressos, e outras. Todas essas discussões foram significativas na formação dos coordenadores de curso e professores participantes das CoCs.

A existência da CIL também foi decisiva para conseguir bolsistas educadores de apoio às atividades de estágios e contratações de docentes específicos para a formação pedagógica nos cursos.

Nos currículos, pudemos constatar que houve uma grande alteração e principalmente, a ampliação do número de disciplinas pedagógicas e/ou que envolvem o conhecimento pedagógico do conteúdo, em todos os cursos. Também ocorreu maior diversificação de disciplinas optativas específicas para a formação do professor, com diferentes abordagens metodológicas para o desenvolvimento das mesmas. Por exemplo, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas criou a “Fauna, Flora e Ambiente”, com abordagem interdisciplinar em torno do conceito de biodiversidade, com integração de conceitos de evolução, adaptação e seleção natural, discutindo os fundamentos da pesquisa em biologia, o papel do biólogo na sociedade e o papel do professor e a “Introdução ao Ensino de Biologia”, com uma introdução ao universo da pesquisa em ensino de ciências. O curso de Ciências da Natureza criou experimentos didáticos com materiais de baixo custo.

Também os Projetos de Estágios foram aperfeiçoados e/ou diversificados, com atividades centradas nos alunos da educação básica, por meio de estratégias inovadoras de ensino. Em alguns deles, os licenciandos apresentam seminários de retorno do período na escola, expandindo a compreensão da realidade escolar, integram o estágio com pesquisa, permitindo a ampliação e análise do contexto da escola e o desenvolvimento de postura e habilidades de pesquisador. Em outros, a produção de relatórios tornou-se menos burocrática e mais reflexiva, em forma de narrativas audiovisuais, pequenos artigos científicos, documentários (audiovisuais) e livros de texto que contenham as impressões dos alunos estagiários ao entrar na instituição escolar.

Outras experiências inovadoras também podem ser citadas: no curso de Ciências da Natureza foram criados os Seminários de Campo 1 e 2, que agregam conhecimentos teóricos com aplicação em trabalhos de campo interdisciplinares. O modelo metodológico se assemelha ao estudo do meio, no qual se estuda em profundidade um determinado meio ambiente. Na Licenciatura em Ciências Exatas, foram criadas disciplinas de “Metodologia da Pesquisa e Redação Científica”, “Ciências do Ambiente”, “Física do Cotidiano”, “Panorama das Pesquisas”, focadas especificamente na formação do professor do Ensino Básico. As viagens didáticas foram ampliadas e a inserção dos licenciandos em projetos de pesquisa foi diversificada: no PIBID, CEPIDs, INCTs, no Centro de Divulgação Científica (CDCC-USP).

Houve melhorias significativas nos Laboratórios de Ensino para as Licenciaturas (por exemplo, com a criação do site <http://lem.icmc.usp.br>, abrindo o Laboratório de Ensino de Matemática para a interação com o público externo à universidade - professores e alunos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorridos dez anos desde a implantação do PFPUSP, algumas análises podem ser brevemente elaboradas, neste momento:

1. Tem sido imprescindível, para o sucesso da implantação do Programa nos cursos, a atuação da CIL, das CoCs e também dos educadores, ou bolsistas educadores, estes últimos atuando como mediadores nas escolas-campo do ensino básico. A estrutura que se configurou com o assento do Coordenador de Curso permanente na CIL, tem promovido nas diversas unidades, uma integração favorável de ideias e interpretações a respeito do próprio PFPUSP, assim como das diretrizes legais externas a que ele está sujeito. Também a aproximação do educador com as escolas-campo medeia a integração dos princípios norteadores desse programa com os estágios e outros projetos de formação;
2. A participação dos coordenadores de curso na CIL gerou uma série de outras iniciativas institucionais, como a criação de Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs) e um curso de gestão para esses coordenadores, promovidos pela Pró-Reitoria de Graduação, entre 2006 e 2009. Esses três momentos de discussão e reflexão (participação na CIL, nos GAPs e nos cursos de gestão) sobre as concepções e representações contidas em cada proposta pedagógica de curso, desencadearam um processo de formação de todos os seus coordenadores, a respeito da compreensão de uma nova formação docente e das implicações da mesma sobre os projetos pedagógicos das licenciaturas.

Acredita-se que o maior ganho com esse processo de gestão foi a valorização dos profissionais da educação em todos os âmbitos: tanto aqueles que atuam ou atuarão na Educação Básica quanto, dos formadores de professores em nível superior.

De acordo com Formosinho (2011), o paradigma ainda largamente predominante na estruturação da profissionalidade dos professores universitários é o de que o especialista é, cada vez mais, aquele que sabe de um só tema numa disciplina, e cada vez menos de outras. Baseada nessa especialização disciplinar, a cultura acadêmica tende a promover nos futuros profissionais de desenvolvimento humano, uma concepção de seu saber profissional como justaposição de disciplinas e de práticas de trabalho fragmentado, não favorecendo a análise interdisciplinar e o trabalho coletivo. E ainda:

Como na lógica universitária tradicional o estatuto profissional na instituição está geralmente ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, às componentes mais profissionalizantes, muitos professores desses cursos de formação não se assumem como formadores de profissionais de desenvolvimento humano [...] (FORMOSINHO, 2011, p. 138).

Assim também se dá com o formador de professores para a Escola Básica, sejam estes licenciandos ou professores já atuantes. A dimensão de desenvolvimento humano nessa formação, fica, muitas vezes, relegada a segundo plano pelo formador em nível superior. Acreditamos que os processos de reflexão sobre os próprios cursos de licenciatura, na implantação do PFPUSP, em todas as dimensões, puderam influenciar sobre esses formadores que participaram, ou têm participado, dessa implantação em suas unidades e na CIL.

Neste momento, esta Comissão (CIL) organiza-se para uma avaliação mais profunda da implantação do PFPUSP e de sua continuação na universidade, bem como para o detalhamento das implicações para a reestruturação e inovações em cada curso de Licenciatura. Sem dúvida, este será um passo importante para a consolidação, ou modificação desse sistema, e para sua maior credibilidade, ou não, no meio universitário.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2016.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da Universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011, p.128-155.

PENIN, S.T.S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Revista de Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, 2001, p. 317-332.

PIPITONE, M. A. P.; ZUFFI, E. M.; RIVAS, N. P. Um programa de formação de professores: o caso da Universidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 2010, v. 91, n. 227, p. 144-160, jan./abr.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Programa de Formação de Professores*. Pró-Reitoria de Graduação - USP, 2004.

