

Universidades estaduais paulistas e políticas de formação docente: confrontos e tensões no início da década de 2010

Paulist state universities and teacher training policies: confrontations and tensions in the early 2010s
Universidades estatales paulistas y políticas de formación docente: enfrentamientos y tensiones en el inicio de la década de 2010

ADOLFO-IGNACIO CALDERÓN

<https://orcid.org/0000-0001-6534-2819>

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Educação

Campinas, SP, Brasil

REGILSON MACIEL BORGES

<https://orcid.org/0000-0001-6115-364>

Universidade Federal de Lavras

Faculdade de Educação

Departamento de Educação

Lavras, MG, Brasil

Resumo: Aborda-se o confronto entre o governo do estado de São Paulo e as três universidades paulistas em torno da formação de professores, em nível superior, em decorrência da deliberação nº 111/2012, que as obrigou a adotarem, nas matrizes curriculares, uma dimensão mais prática e menos teórica. Para tanto, foi realizada análise documental de legislações e manifestos produzidos pelos diversos atores envolvidos, bem como análise do discurso de depoimentos de atores representativos, à luz dos paradigmas do consenso e do conflito. O estudo evidenciou um cenário altamente polarizado, uma comunidade epistêmica com matizes corporativistas e a relativização da autonomia universitária.

Palavras-chave: Formação de professores. Pedagogia. Autonomia universitária. Conselho Estadual de Educação. Educação superior.

Abstract: *The article approaches the confrontation between the State of São Paulo government and the three universities of São Paulo, about teacher education, in higher education courses, as a result of deliberation no. 111/2012, which forced them to adopt, in the curricular matrices, a more practical and less theoretical dimension. For this purpose, documentary analysis of legislation and manifestations produced by the various involved actors was carried out, as well as analysis of the testimonies of representative actors, in the light of the paradigms of consensus and conflict. It was observed a highly polarized scenario, epistemic community with corporatist nuances and relativization of university autonomy.*

Keywords: *Teacher Training. Pedagogy. University Autonomy. State Council of Education, Higher Education.*

Resumen: *Se aborda el enfrentamiento entre el gobierno del Estado de São Paulo (Brasil) y las tres universidades paulistas, en torno de la formación de profesores, en nivel superior, como resultado de la deliberación n° 111/2012, que las obligó a adoptar, en las matrices curriculares, una dimensión más práctica y menos teórica. Para eso, fue realizado un análisis documental de legislaciones y manifiestos producidos por los diversos actores involucrados, así como análisis del discurso de testimonios de actores representativos, a la luz de los paradigmas del consenso y del conflicto. El estudio evidenció la existencia de un escenario altamente polarizado, una comunidad epistémica con matices corporativistas y la relativización de la autonomía universitaria.*

Palabras clave: *Formación de Profesores. Pedagogía. Autonomía Universitaria. Consejo Estatal de Educación, Educación Superior.*

INTRODUÇÃO

Em 30 de maio de 2013, na cidade do Recife, encerrava-se o 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), no qual foi aprovada uma moção de repúdio à deliberação n° 111/2012 (D111), doravante chamada de Deliberação, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP) (SÃO PAULO, 2012), que fixou Diretrizes Curriculares Complementares para a formação de docentes para a educação básica nos cursos de graduação em pedagogia (CGP), curso normal superior (CNS) e licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual paulista, por acreditarem que esta feria a autonomia universitária no tocante à formação de professores desenvolvida nas universidades estaduais paulistas (UEPs).

Dessa forma, um fato específico do estado de São Paulo (ESP) acabou ganhando maior proporção, por meio da solidariedade unânime expressa pela ANPAE, cujos associados se uniram a um protesto iniciado por docentes das três universidades financiadas pelo ESP, a saber: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP).

A deliberação em questão foi aprovada em 1º de fevereiro de 2012 pelo CEESP, tendo como relatoras as conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello e Rose Neubauer¹, aplicando-se para a formação de professores da educação básica. O parágrafo único do artigo 3º da deliberação ressalta que a formação de professores para creches, para a educação especial e de profissionais não docentes para as creches, seriam objeto de regulamentações próprias. As alterações curriculares previstas se aplicariam às turmas iniciadas no primeiro

1 Com essa deliberação revogou-se as disposições em contrário, em especial, a deliberação CEESP n° 78/2008 (SÃO PAULO, 2008).

semestre de 2013, ou seja, um ano após a sua aprovação, servindo de base para os processos de reconhecimento e renovação dos cursos correspondentes. O objetivo da deliberação, que teve na conselheira Neubauer sua grande promotora e impulsionadora, foi “priorizar e propor conhecimentos que potencializassem as competências necessárias à prática da docência e à gestão do ensino.” (NEUBAUER; CRUZ, 2015, p. 1).

Enquadrada dentro das atribuições estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [BRASIL, 1996]), que no seu artigo 10, inciso V, afirma que os estados incumbir-se-ão de “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”, a deliberação apresenta como característica principal: o fortalecimento de uma dimensão prática, do fazer, na formação de professores.

Desta forma, o CEESP (SÃO PAULO, 2012) complementou as orientações provenientes do Ministério da Educação (MEC), acrescentando exigências que deveriam ser seguidas pelas instituições de educação superior do sistema estadual paulista, entre as quais sinteticamente destacamos três:

a) Aumentou-se o número de horas do estágio para 400, das quais 200 deveriam cumprir-se no apoio ao efetivo exercício da docência, tanto na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

b) Estabeleceram-se 1.600 horas de atividades de formação didático-pedagógica (FDP) e 800 horas de “formação científico cultural” (FCC) para a formação docente, visando atuação na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo os CGP e CNS. A FDP objetivava garantir aos futuros professores competências voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino, tais como: domínio de metodologia de ensino e da didática dos conteúdos; e utilização de indicadores pertinentes às avaliações do desempenho escolar realizadas pelo MEC e pelo ESP, entre outras. Por sua vez, a FCC objetivava ampliar a formação obtida no ensino médio e aprofundar os conteúdos a serem ensinados pelo futuro docente, tais como: estudos da Língua Portuguesa, de Matemática, de História, de Ciências Naturais, entre outras;

c) Estabeleceu-se que os cursos para a formação de docentes para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, envolvendo principalmente as licenciaturas, deveriam dedicar no mínimo 30% da carga horária total à FDP, excluído os estágios. Além disso, na FCC deveriam ser incluídos na estrutura curricular: (i) estudos da Língua Portuguesa e (ii) utilização de Tecnologias da Comunicação e Informação como recurso pedagógico.

A aprovação da deliberação gerou reações das UEPs, iniciadas pelos cursos de formação de professores, chegando a envolver suas reitorias, representadas no Conselho de Reitores das Universidades Paulistas (CRUESP). As UEPs uniram forças para tentar sua revogação, alegando violação da autonomia universitária, entre outras irregularidades, resultando numa tentativa malsucedida, uma vez que a Comissão de Legislação e Normas do CEESP não reconheceu tais alegações. Dois anos e meio depois da aprovação da deliberação, em 4 de junho de 2014, o CEESP aprovou por unanimidade a deliberação nº 126/2014 (SÃO PAULO, 2014), que alterava dispositivos da anterior, tendo como relatoras as conselheiras Rose Neubauer e Neide Cruz.

O novo documento, em termos semânticos, incorporou sugestões realizadas pelo CRUESP e pelos representantes das UEPs, mas manteve, em sua essência, não somente as diretrizes da D111, como também muitas das questões polêmicas apontadas pelas referidas universidades. Na percepção de Varani, Zan e Grandin (2020), a deliberação nº 126/2014, “do ponto de vista macro, pouco alterou a anteriormente proposta”.

Analisado o ponto de vista do confronto entre universidades e poder público, pode-se afirmar que, apesar dos esforços realizados, as UEPs sofreram uma profunda derrota com a aprovação da referida deliberação, abrindo-se uma brecha para que outros estados da federação adotassem medidas semelhantes. Obrigadas a escolher entre “a cruz e a espada”, optaram por se catequizar e aceitar a cruz, isto é, as normatizações estatais, sob pena da não renovação do reconhecimento dos CGP e de todas as licenciaturas, correndo o risco de interrupção de seu funcionamento. Essa derrota foi retratada em matéria publicada pelo jornal Folha de São Paulo, cujo título: “Após pressão, formação de professor terá menos teoria e mais aula prática” (TAKAHASHI, 2015, p. 1) deixa explícito que “um dos principais pedidos de ministros e secretários de Educação começa a ser atendido por USP, UNESP e UNICAMP”².

Este artigo soma-se aos poucos estudos que abordam diretamente as tensões decorrentes das reações das UEPs diante da deliberação aprovada pelo CEESP (CAÇÃO, 2013; HERNANDES; NERY, 2014; SANTOS; SOUZA FILHO, 2018; SILVA, 2012; VARANI; ZAN; GRANDIN, 2020; ZAN, 2016), não sendo considerados, neste levantamento bibliográfico, análises mais técnicas realizadas sobre esse documento e a questão do currículo (MASETTO; FELDMANN; FREITAS, 2017), nem estudos sobre sua implementação (FÉBOLI; MILITÃO, 2018).

2 Destaque-se que o ministro da educação da época era Aloizio Mercadante, nomeado pela presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores.

Ao revisar a literatura acadêmico-científica, foram localizados seis artigos científicos que, desde o paradigma do conflito (SANDER, 1984), analisaram a D111. Cação (2013, p. 15) abraçou as críticas realizadas pelas UEPs, questionando as políticas neoliberais que “operam no sentido da intensificação de uma visão pragmatista da formação e do retorno ao paradigma tecnicista, sob novas e sofisticadas formas.” Zan (2016 p. 322-323) adota o discurso das UEPs, discute princípios que fundamentam o documento e as normativas posteriores, criticando a “truculência e desrespeito à autonomia universitária” por parte do CEE, defendendo que essas normativas têm o intuito de “esvaziar a formação crítica e científica dos cursos de formação de professores, promover o aprofundamento da separação entre formação teórica e prática e dissociar ensino e pesquisa na formação dos professores.” As teses dessa autora são ampliadas no artigo produzido por Varani, Zan e Grandin (2020, p. 21), no qual defendem que a D111 deve ser compreendida dentro de um contexto maior, incluindo: “movimento para a alteração do princípio da universidade pública e gratuita; movimento por uma educação mais técnica; movimento para a entrada de forma mais enfática dos grupos de iniciativa privada na educação pública.” Hernandez e Nery (2014, p. 515) também referendam os argumentos das UEPs, ao afirmarem que a deliberação “ignora aspectos históricos, conceituais e contextuais que estruturam a organização atual desses cursos, bem como desconsidera muito do conhecimento científico, já produzido, em diferentes momentos e espaços acadêmicos.” Santos e Souza Filho (2018, p. 110) questionam a intervenção do CEE na autonomia das universidades, defendendo que “seja aprovada uma nova lei de reorganização do CEE-SP”, uma vez que “são anacrônicas e visam atender em grande parte os interesses das instituições privadas com a aprovação do governo.”

Sem dúvida alguma, pode-se afirmar, taxativamente, que a maioria dos estudos realizados sobre a D111 são realizados dentro do prisma do paradigma do conflito, sendo essa a abordagem hegemônica desse grupo de trabalhos. Entretanto, se por um lado a hegemonia pode se traduzir em consenso, isso não significa homogeneização das análises teóricas.

Uma única abordagem diametralmente oposta da hegemônica, preocupada com o funcionamento dos sistemas educacionais, e que pode ser enquadrada no paradigma do consenso, encontra-se no artigo de Silva (2012, p. 60), para quem a D111 apresenta uma série de potencialidades na medida em que possibilita “ao futuro professor uma formação mais interdisciplinar e mais ampla”, representando um “avanço considerável” para a construção de um CGP “com uma identidade coesa”, para formar docentes “capazes de acolher os alunos no início da escolaridade, propiciando-lhes abertura para o entendimento do mundo que os cerca, por mais diferentes que sejam.” A autora tece elogios à deliberação,

ao afirmar que essa normativa é resultado “de um diagnóstico competente e detalhado da situação dos cursos de profissionalização docente no Estado de São Paulo” e, nesse sentido, representa “um avanço crucial para a melhoria do desempenho das escolas, devendo seus pressupostos serem ampliados a todos os cursos de formação de professores da nação brasileira.” (SILVA, 2012, p. 62).

Diante dessa contextualização teórica, com visões diametralmente opostas, o presente artigo busca contribuir com a geração de conhecimento para a ampliação da produção acadêmico-científica anteriormente mencionada, possibilitando novas interpretações teóricas, aos estabelecer como objetivo estudar o confronto entre o governo do ESP e as UEPs na área de formação de professores, a partir dos discursos que embasaram as reações das UEPs à D111, identificando regularidades discursivas, pontos de tensão e concepções teóricas, políticas e ideológicas.

No âmbito do estudo das políticas educacionais, especificamente, dentre as diversas abordagens existentes sobre o ciclo de políticas públicas (MAINARDES, 2006; SECCHI, 2013; SOUZA, 2006), este estudo se enquadra naquilo que Stephen Ball (MAINARDES, 2006, p. 53) denomina como o contexto da produção de textos, no qual os textos legais “são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política.” Nesse processo, a produção de textos deve ser compreendida como “resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”, porém, “apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Para tanto, foi realizada análise de legislações e normatizações do MEC e do CEESP, principalmente, dos documentos elaborados, na forma de repúdio ou questionamento, pelas UEPs e suas organizações representativas. Os documentos produzidos por cada uma das UEPs foram analisados de forma compartimentalizada, para posteriormente realizar cruzamentos horizontais, comparativos, que possibilitem encontrar convergências, comuns denominadores, bem como diferenças nas abordagens sobre o tema em foco. Essas análises foram complementadas com a análise do discurso de depoimentos de três atores representativos do confronto entre o governo do ESP, por meio do CEESP e as UEPs: Eunice Ribeiro Durham, conselheira do CEESP e uma das relatoras

da D111; Angelo Luiz Cortelazzo, também conselheiro do CEESP; e Ana Lúcia Guedes Pinto, docente da Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP, representante das UEPs³.

Para a análise de discurso optou-se por seguir orientações de Lefevre e Lefevre (2005, p. 31) e, portanto, os depoimentos não foram processados de forma “puramente categorial”, optando-se também pelo adensamento discursivo na medida em que “é mais plena de conteúdos significativos, fazendo emergir variados detalhamentos individuais de uma mesma opinião coletiva.” A análise comparativa dos discursos tomou como centralidade também as convergências e as divergências em todos de múltiplos tópicos abordados nos depoimentos, bem como o lugar desde o qual o depoente tecia suas afirmações.

Os dados coletados foram discutidos à luz de referenciais teóricos próprios da tensão existente entre o paradigma do conflito e o paradigma do consenso, dentro do campo da sociologia da educação. O paradigma do conflito, com evidente influência marxista, conforme aponta Sander (1984), compreende a realidade social a partir das contradições e das lutas entre interesses e grupos sociais, como fator de transformação social, evidenciando-se forças antagônicas que determinam as relações entre dominantes/dominados e opressores/oprimidos, optando por “uma crítica radical do pensamento pedagógico liberal” (SANDER, 1984, p. 76). Por sua vez, no paradigma do consenso, destacam-se abordagens que priorizam a compreensão do funcionamento dos sistemas educativos, seu aprimoramento, equilíbrio, ordem, estabilidade e eficiência. Como menciona Sander (1984, p. 107), os teóricos e administradores que adotam essa perspectiva tomam como prioridade a procura do “consenso em função dos objetivos educacionais da sociedade”.

CRONOLOGIA DOS FATOS

As reações à D111 começaram a surgir nos primeiros meses após sua divulgação. Em 2 de maio de 2012, docentes do CGP da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – *Campus* Marília divulgaram o documento “Carta aberta à comunidade universitária do Estado de São Paulo” (UNESP, 2012a), no qual registraram que a deliberação feria princípios constitucionais e contrariava disposições do Conselho Nacional de Educação.

3 Depoimentos resultantes de entrevistas individualizadas, realizadas pelo jornalista do canal de comunicação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP TV), Ederson Granetto, com fácil acesso e disponíveis na rede mundial de computadores.

A partir desse documento, a Comissão permanente dos cursos de Licenciatura da UNESP⁴ divulgou o “Manifesto da Comissão dos Cursos de Licenciatura da UNESP” (UNESP, 2012b), declarando sua discordância em relação à D111, por expressar uma “concepção restrita no tocante ao processo de formação inicial de docentes para a Educação Básica, em especial, dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.” (UNESP, 2012b, p. 1).

Além da UNESP, em 30 de maio de 2012, a Congregação da FE da UNICAMP aprovou, por unanimidade, o “Manifesto à deliberação CEE nº 111/2012” (UNICAMP, 2012, p. 2), repudiando a deliberação por seu “conteúdo excludente, fragmentário e desfavorável a uma perspectiva de educação de qualidade para todos e todas” e pela forma como foi gestada e “imposta às instituições formadoras, contrariando os princípios que devem reger uma sociedade democrática” (UNICAMP, 2012, p. 2). Esse documento alerta que a D111 se alinha “a um projeto conservador, que favorece um processo de privatização da educação” (UNICAMP, 2012, p. 1).

Um dia após da divulgação desse documento, a Congregação da FE da USP (FEUSP), em sessão de 31 de maio de 2012, aprovou o documento “Moção de repúdio à deliberação do CEE nº 111/2012”⁵ (USP, 2012), afirmando que o documento “contraria os direitos das crianças pequenas à educação de qualidade ao rebaixar o nível de exigência da formação de seus profissionais” (p. 1).

Semanas depois, o Conselho de CGP da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – *Campus* Presidente Prudente aprovou, em 20 de junho de 2012, o documento “Moção de repúdio à deliberação CEE 111/2012” (UNESP, 2012c), defendendo que a esta fosse revogada “como demonstração de respeito às crianças de 0 a 3 anos, aos seus pais, aos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia” (p. 4).

Uma articulação maior das UEPs ganhou força em 25 de junho de 2012, na UNICAMP, com a criação do Fórum das Universidades Públicas do Estado de São Paulo – em Defesa da Educação Pública (FUPESP), que em 27 de junho de 2012, protocolou carta direcionada aos membros do CEESP (FUPESP, 2012), solicitando a revogação imediata da deliberação, colocando-se aberto e disponível ao diálogo, propondo a realização de uma audiência pública, levantando uma série de questionamentos, tais como:

4 Constituída por representantes das 15 áreas de formação docente, distribuídas por 17 unidades universitárias, em 14 cidades do Estado de São Paulo.

5 Documento originalmente encaminhado pelas professoras da USP: Tizuko M. Kishimoto, Monica A. Pinazza, Maria Letícia B. P. Nascimento, Patrícia D. Prado e Márcia Gobbi.

a) o estabelecimento de uma regulamentação especial para a formação de professores para as creches sugere que essa formação não será feita no âmbito dos cursos de Pedagogia;

b) o estabelecimento de 200 horas de estágio para apoio ao professor em sala de aula pode ser utilizado como forma de precarizar o trabalho docente;

c) a distribuição das horas de estágio desconsidera os projetos pedagógicos das universidades e as parcerias estabelecidas para viabilizá-los;

d) as mudanças solicitadas são inviáveis no período de um ano;

e) ao destacar o CNS recupera-se uma formação técnica afastada dos processos de reflexão e produção do conhecimento;

f) a deliberação foi gestada com fraco diálogo com as universidades, desconsiderando-se os conhecimentos produzidos pelos cientistas da área de educação.

Um ano depois, em 28 de junho de 2013, o CRUESP (2013) encaminha à presidência do CEESP o ofício nº 020/2013, no qual também seus membros, os reitores das universidades paulistas, “requerem e esperam a revogação” da D111. Ao comparar o documento do CRUESP (2013) com o documento elaborado pelo FUPESP (2012), fica evidente que um traduz as demandas do outro.

QUESTIONAMENTOS DAS UNIVERSIDADES

A análise dos documentos produzidos pelas UEPs – UNESP (2012a, 2012b, 2012c), UNICAMP (2012) e USP (2012) –, tomando como referência as incidências discursivas, permitiu a organização dos conteúdos em três eixos temáticos: 1) contexto sociopolítico em que se insere a D111; 2) contexto técnico em que foi elaborada a deliberação; e 3) questionamentos, intenções do CEESP e hipóteses explicativas.

Contexto sociopolítico em que se insere a deliberação

Das três UEPs, somente duas (USP e UNICAMP) fazem uma análise de cunho sociopolítico a respeito do contexto em que se insere a deliberação, a mesma que se pode enquadrar dentro do chamado “paradigma do conflito”, no qual se prioriza, em termos analíticos, a divisão da sociedade em classes ou grupos sociais que exercem dominação uns sobre outros, envolvendo uma dimensão política direcionada para a emancipação ou libertação do segmento social oprimido, explorado e dominado. Os documentos elaborados pela UNESP (2012a, 2012b, 2012c) partem de abordagens mais institucionais, tomando como referência as legislações e documentos que norteiam as políticas educacionais.

O documento da USP (2012) se fundamenta nas ideias de Luiz Carlos de Freitas, teórico da UNICAMP, para afirmar que, desde o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as ações do governo dão continuidade às “políticas neoliberais” do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, orientadas para a gestão por resultados, com retração na participação dos movimentos sociais na definição das políticas públicas. Essa dinâmica estatal impediria a formação de profissionais da educação no “campo das contradições e das lutas por justiça social e igualdade de direitos”, que permitisse lidar com a formação das novas gerações e com as “exigências da emancipação”. Por sua vez, o documento da UNICAMP (2012) pondera que as novas diretrizes do CEESP estão alinhadas a um projeto conservador que favorece o processo de privatização da educação do ensino superior, portanto, devem ser repudiadas por seu caráter excludente, fragmentário e desfavorável a uma perspectiva de educação de qualidade para todos e todas.

Contexto técnico em que foi elaborada a deliberação

O estudo realizado permitiu constatar a homogeneização e regularidade discursiva existente nas UEPs em torno de quatro tópicos consensuais: 1) ausência de espaço de interlocução entre as universidades e o CEESP no processo de elaboração da D111; 2) desrespeito à autonomia universitária, principalmente no que tange à autonomia didático-pedagógica; 3) desconsideração do conhecimento produzido pelas UEPs em torno da questão da formação de professores; 4) desrespeito a um conjunto normativo que deveria sustentar as políticas de formação de professores; e 5) dificuldades técnicas para viabilizar a deliberação.

No que tange ao primeiro tópico, os documentos da USP (2012) e da UNICAMP (2012) coincidem ao afirmar que a D111 teria sido imposta às instituições formadoras. Em um tom bastante semelhante, o documento da UNESP (2012a, p. 1) explicita: “temos sido surpreendidos com a publicação de textos normativos que afetam diretamente a organização e o funcionamento dos cursos oferecidos em nossas universidades.”

No que se refere ao segundo tópico, o documento da UNICAMP (2012) declara que a deliberação desrespeita o princípio da autonomia universitária, já garantido pela Constituição Federal de 1988, ao passo que também fere os projetos pedagógicos vigentes constituídos segundo as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Com argumentos semelhantes, nos documentos da UNESP (2012c, p. 1) denuncia-se: “causa-nos indignação o descompromisso do CEESP ao propor uma deliberação com características de desrespeito à autonomia dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas das Universidades Estaduais.”

Embora o documento da USP não aborde a questão da autonomia universitária, pode-se afirmar que este se constitui um ponto comum no discurso das UEPs. No documento do FUPESP (2012), questionam-se os motivos pelos quais a deliberação não explicitou o princípio da autonomia universitária. Para a FUPESP (2012) a ausência do princípio em questão ganha tom de evidência, em termos políticos, de ameaça à autonomia universitária.

Em relação ao terceiro tópico, constata-se um discurso unificado em torno da não utilização de estudos e pesquisas realizados pelas UEPs sobre a “importância do cuidado e da educação da pequena infância, especialmente de crianças na faixa de 0 a 3 anos e onze meses” (USP, 2012, p. 1), os quais apontam a educação infantil de 0 a 6 anos como parte da educação básica, e a necessidade da formação pedagógica, em nível superior, dos professores que atuam nesse segmento. De acordo com o documento da UNICAMP (2012, p. 1), na D111: “a educação infantil de 0 a 3 anos e a educação especial ficam isoladas do campo da Pedagogia quando se prevê que serão reguladas por uma legislação própria.” Dessa forma, abrir-se-iam brechas para fragmentar a educação básica, na medida em que, de acordo com os documentos, “percebe-se claramente, a tendência a não tratar a educação das crianças de 0 a 3 anos como a primeira etapa da educação infantil” (USP, 2012, p. 1). Nessa perspectiva, a deliberação “refere-se à creche como modalidade educacional, a exemplo da educação especial, e não como etapa da educação básica” (USP, 2012, p. 1). Além disso, alega-se que a D111 “contraria a tendência mundial de garantir a formação em nível superior de todos os profissionais de educação básica” (USP, 2012, p. 1), retomando a perspectiva fragmentada da formação do profissional da educação, nos moldes do CNS “cuja ênfase é a formação técnica” (UNICAMP, 2012), suprimindo a atuação “do pedagogo e da pedagoga” na educação infantil de 0 a 3 anos e na educação especial (UNICAMP, 2012).

A respeito do quarto tópico, constata-se um discurso uníssono ressaltando que a deliberação, fere um conjunto normativo, vigente em nível federal, que determina: a) a integração da educação infantil, tanto da creche quanto da pré-escola, à educação básica, distanciando-se de qualquer abordagem meramente assistencialista focada somente no cuidar; e b) a formação pedagógica em nível superior de todos os profissionais da educação, inclusive os profissionais da educação infantil, uma vez que a creche, ao envolver o ato de educar, seria um espaço de atuação do profissional formado em Pedagogia.

No que se refere ao tópico cinco, predomina um discurso em torno das dificuldades para garantir a realização das horas de estágio de efetiva presença no contexto escolar para todos os alunos das licenciaturas, questionando-se também o prazo estabelecido para ajustar elevada quantidade de projetos pedagógicos de cursos, que precisariam ser adequados às exigências da deliberação.

Questionamentos, intenções do governo e hipóteses explicativas

A análise documental realizada permite constatar a existência, no discurso das UEPs, de um cenário dicotomizado, no qual existe uma relação maniqueísta entre as universidades, que advogam para si a defesa de uma educação de qualidade, e o poder público, que criaria orientações legais para impossibilitar que os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade para todos. Dentro desse cenário, como é típico de referenciais teóricos ancorados no paradigma do conflito, há no discurso das UEPs uma contínua busca das reais intenções, dos discursos velados e subjacentes, existentes em iniciativas advindas de setores que, na ótica dessa abordagem, advogam um projeto conservador, de implantação de políticas neoliberais.

Sem dúvida alguma, a D111 deixou uma lacuna ao mencionar no parágrafo único do artigo 3º, que a formação de professores para creches e para a educação especial e a de profissionais não docentes para as creches seria objeto de regulamentações próprias. Esse fato gerou, nas UEPs, questionamentos e hipóteses a respeito das intenções do CEESP, possibilitando reações do tipo militante, numa atitude dentro do que Gramsci chamaria de intelectuais orgânicos dos setores populares, na defesa de direitos pelos quais “educadores e sociedade têm lutado ao longo de nossa história: a universalização da educação pública; a educação para todos” (UNICAMP, 2012, p. 1).

Nessa ótica, constata-se consenso discursivo diante dos seguintes questionamentos estreitamente vinculados: quais as intenções do CEESP ao deixar para uma regulação posterior a formação de professores e de profissionais não docentes para atuarem nas creches? Quais as intenções ao mencionar que a formação de professores também é realizada por meio de CNS? Esses dois questionamentos sustentam a construção de hipóteses, na forma de discursos de verdade, presentes nos documentos das UEPs: o fato de deixarem para regulação posterior à formação de professores e de profissionais não docentes para atuarem nas creches seria uma evidência de que estaria em curso a abertura de brechas para a formação aligeirada, não pedagógica e fora do âmbito da educação superior desses profissionais, fragilizando as conquistas sociais para o atendimento educacional de qualidade às crianças de 0 a 3 anos. Nessa visão, haveria também

uma tentativa do governo paulista de valorizar o CNS em detrimento dos CGP, deixando de lado a necessidade da formação pedagógica, em nível superior, dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Somam-se aos dois questionamentos apresentados anteriormente, um terceiro: quais as intenções de se deixar para uma regulação posterior a formação de professores para atuarem na educação especial? A hipótese levantada diante desse questionamento é que existem ameaças à formação dos pedagogos, na área da educação especial, nos CGP, a mesma que seria deslocada para os cursos de especialização.

Além desses três questionamentos, especificamente, os documentos da UNESP (2012a, 2012b) inquerem: quais as intenções por trás da redução da carga horária da formação científico-cultural para 800 horas, enquanto a formação didático-pedagógica adquire 1.600 horas? Quais as intenções ao não constar na D111 outras áreas essenciais para a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, tais como as áreas de Artes, Ciências Físicas e Geografia? O primeiro questionamento se relaciona com o que o documento da UNICAMP (2012) avalia como a ênfase na formação técnica predominante na deliberação. O segundo questionamento está vinculado com o caráter disciplinarizante da deliberação, que desconsidera áreas essenciais para a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Soma-se a essas observações, o fato de que se verificaram, homogeneamente, nos documentos das UEPs, preocupações com aspectos semânticos da D111, concretamente, a intencionalidade do CEESP ao usar o termo “gestão do ensino” e não “gestão educacional”, ou ao referir-se à creche como modalidade educacional e não uma etapa da educação básica. Como hipótese explicativa, destaca-se que haveria intenções ocultas de fragilizar a formação dos professores e separar a creche do restante da educação básica.

DISCURSOS DOS INTERLOCUTORES

Ao analisar os discursos da professora Ana Lúcia Guedes Pinto (membro representante das UEPs – USP, UNESP, UNICAMP) e de dois conselheiros do CEESP, o professor Angelo Luiz Cortelazzo e a professora Eunice Ribeiro Durham, constataram-se pontos de divergência e convergência em torno de três grandes temáticas, apresentadas a seguir.

a) Habilidades necessárias para a atuação nas creches

Essa temática gira em torno do parágrafo único do artigo 3º da D111, que determina que a formação de professores para creches e para a educação especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias. Em depoimento, Pinto considera que a deliberação fere tanto a LDBN (BRASIL, 1996) quanto as DCNs dos CGP (BRASIL, 2006), pois “os responsáveis para trabalhar com a educação infantil são os professores formados no curso de pedagogia.” Nessa ótica, a professora ressalta que esse parágrafo único não deveria existir, pois, falar de profissionais não docentes para atuar em creches é contradizer a própria legislação em vigor.

Durham é categórica ao afirmar que não é preciso ser pedagogo para cuidar das crianças de 0 a 3 anos. Isso porque, na creche, segundo o depoimento da conselheira, “há um trabalho fundamental, que não é um trabalho normal do professor, que é o trabalho de maternagem [...] você não vai fazer educação da criança, você vai fazer o cuidado da criança.” Durham afirma que se trata mais de um trabalho de puericultura do que de educação, pois tem que “trocar fralda, tem que dar comida, preparar mamadeira, dar banho, vestir, que é um trabalho que os professores não fazem quem faz isso, nas creches, são as auxiliares, que não têm, inclusive, nenhum curso especial pra eles.” Ela recorda que em vários países, como Suécia, Finlândia, Inglaterra, França e Estados Unidos, há toda uma formação específica para o pessoal que trabalha com os bebês, e que não é exatamente um curso de Pedagogia.

Nessa mesma perspectiva, Cortelazzo também entende que o trabalho nas creches requer cuidados na área de puericultura, ao afirmar que a creche “requer um profissional da área de saúde, da área de cuidados mesmo, quase uma babá pra tomar conta e obviamente pra desenvolver as habilidades cognitivas.” Ele duvida que os CGP consigam preparar seus formandos no tocante a essas especificidades, fato que não invalida a participação do pedagogo na educação das crianças de 0 a 3 anos.

b) Os cursos de formação de profissionais para as creches

O parágrafo único do artigo 3º da D111, anteriormente mencionado, foi interpretado por seus críticos como uma abertura de espaço para a criação de cursos apressados de formação de profissionais para trabalharem em creches. Pinto questiona firmemente a formação de profissionais não docentes para

trabalharem em creches em outros espaços que não sejam os CGP, uma vez que, a seu modo de ver, a “educação infantil é responsabilidade do professor formado pelo curso de Pedagogia”.

Em contraposição a essa visão, Cortelazzo defende a necessidade de instituições formadoras de outros profissionais não docentes. Ressalta, ainda, que a existência de uma regulamentação específica para a formação dos profissionais não docentes para as creches não significa retirar as funções do curso de Pedagogia, mesmo porque, as DCNs dos CGP (BRASIL, 2006) já estabelecem que a educação infantil é uma atribuição do formado nesse curso e o CEESP não teria competência para revogar essas diretrizes. O que o conselho quer, segundo o professor, quando traz na sua redação “regulamentações próprias”, é complementar as diretrizes, colocando, além do pedagogo, “outros profissionais que vão auxiliar nessa etapa inicial da educação infantil, que é a creche”.

Corroborando a hipótese da professora Pinto, Durham reconhece que efetivamente a deliberação abre caminho para que existam outros cursos em outras faculdades, existindo certamente, segundo ela, “uma questão de mercado”, com cursos mais práticos e específicos para atuação nas creches, com conteúdos que os cursos de Pedagogia não abordam, uma vez que estão mais debruçados sobre os “conhecimentos da linguística, da antropologia, da sociologia” e as pesquisas “sobre as demandas da educação”.

c) A tensão entre a formação no CNS e no CGP

Ao mencionar diretrizes para a formação de docentes no CNS, a D111 acabou reacendendo polêmicas em torno do confronto entre esse tipo de curso e o CGP. Para Pinto, ao retomar a ideia do CNS, a deliberação recupera a visão dualista da formação do professor, ou seja, de um lado o professor do magistério e, do outro, o especialista na área da administração, supervisão e orientação educacional. Pinto ressalta que essa ideia já havia sido ultrapassada pela deliberação CEESP nº 78/2009, resultante das reações das universidades contra o CNS, as quais defendiam “a luta por uma formação do pedagogo integral”. Segundo Pinto, o CNS é um curso com menos horas de duração do que o curso de licenciatura em pedagogia, com “um currículo inferior”, na medida em que não contempla na formação do professor “toda a questão da pesquisa, toda a questão desse profissional ligado a uma ação fundamentada em concepções que envolvem tanto o magistério, quanto um conhecimento maior da área de atuação do pedagogo”.

Para Durham, a formação do CGP é absolutamente insuficiente, pois a “formação de professor para as séries iniciais é um trabalho extremamente importante, especializado”. Segundo a conselheira, “não é com um apêndice no curso pra formar especialista que você vai [...] levar o professor a dominar a tecnologia, a metodologia, pra lidar com as crianças na sala de aula”.

Durham questiona as DCNs dos CGP (BRASIL, 2006), ao afirmar que, em seus 14 artigos, a formação de professores para os primeiros anos do ensino básico se restringe a dois incisos do artigo 5º. Além disso, as referidas DCNs não determinavam o peso que tinha que ter a formação profissional dentro desse curso. Para Durham, se eles querem formar professores, têm que ter pelo menos um peso maior dentro das diretrizes. A conselheira considera que existe “uma deformação ideológica dentro do pensamento pedagógico, que ele é um pensamento extremamente acadêmico, quer dizer, se você analisa essas diretrizes, a intenção clara é formar os especialistas e os doutores”.

DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS E SISTEMATIZADOS

São várias as interpretações possíveis dos fatos sistematizados. Entretanto, são três os principais aspectos que serão ressaltados como resultado da análise dos dados coletados.

a) Cenário altamente polarizado com papéis e rótulos claramente definidos

O estudo permitiu constatar, na análise dos documentos das UEPs, regularidade discursiva em torno de questões que evidenciam a existência de uma episteme unificadora, isto é, um “conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados.” (FOUCAULT, 2008, p. 214). Essa episteme unificadora, evidenciada nos documentos produzidos pelas UEPs, acena para a hegemonia do paradigma do conflito (SANDER, 1984).

Seguindo essa tônica, os documentos das UEPs, dividem o cenário de confronto à deliberação de forma maniqueísta, polarizada e dicotômica. De um lado, as UEPs, autoproclamadas defensoras da educação pública – localizadas no lado considerado eticamente correto, carregado de virtuosismos e positivities –, defensoras de “uma conquista histórica da população brasileira, que consiste no direito de todas as crianças, desde o nascimento, ter acesso ao sistema educativo.” (FUPESP, 2012, p.1). De outro lado, resta ao governo do ESP, o tradicional papel negativo, eticamente repudiável, de defensor de um projeto conservador, neoliberal, transgressor, violador de direitos, que “contraria os direitos das

crianças pequenas à educação de qualidade ao rebaixar o nível de exigência da formação de seus profissionais” (USP, 2012, p. 1) e alinha “essas ‘novas’ diretrizes a um projeto conservador, que favorece um processo de privatização da educação do ensino superior que se encontra em pleno movimento” (UNICAMP, 2012, p. 1).

b) Existência de uma comunidade epistêmica de matizes corporativistas

Para Haas (1992), os membros de uma comunidade epistêmica compartilham um conjunto comum de crenças, normas e princípios, provendo uma racionalidade valorativa para sua ação. Adotando essa perspectiva, pode-se afirmar que os documentos produzidos pelas UEPs, evidenciam a existência de uma coesa comunidade epistêmica que se revela na existência de uma rede de profissionais com reconhecida especialização e competência num domínio específico, afirmando sua autoridade sobre conhecimento politicamente relevante dentro daquele domínio ou área.

A coesa comunidade epistêmica identificada revela aderência plena a outras características apontadas por Haas (1992) a respeito desse tipo de comunidade: a) as crenças a respeito das relações causais para problemas, servindo de base para a ação política e os resultados desejáveis; b) as noções de validade partilhadas para avaliar e validar conhecimento no domínio de sua especialidade; e c) a constituição de um empreendimento político comum, um conjunto de práticas associadas com um conjunto de problemas aos quais se direciona sua competência profissional, com a convicção do bem-estar que a humanidade poderá obter em decorrência do direcionamento adotado.

Tomando como referência esse arcabouço teórico, constata-se, nos documentos analisados, a existência de discursos de validade científica, que unificam os representantes dos cursos de formação de professores das UEPs, os quais servem de base para a estruturação de estratégias de defesa de modelos de formação de professores que se tornariam inquestionáveis, diante da autoridade científica que detêm as três universidades.

Entretanto, a essas características das comunidades epistêmicas, baseadas em Haas (1992), deve-se acrescentar outra singularidade que a realidade estudada revela: o caráter corporativista que a comunidade epistêmica, que está por trás da defesa da revogação da deliberação, demonstra ao defender – de forma ferrenha e sem concessões – o discurso de que as creches constituem-se em um campo de atuação de profissionais formados em CGP, bem como o monopólio que possui na definição específica dos conteúdos necessários nos CGP, a partir das DCNs. Esse componente corporativista é, nas palavras de Buarque (1994, p. 176),

“uma das mais fortes acusações feitas à universidade”. O autor destaca, em seu dicionário da crise universitária, que: “a luta nitidamente corporativa é um direito de qualquer grupo. O equívoco é camuflar interesses de grupos como se fossem interesses de toda a sociedade, como professores e funcionários costumam fazer.” (BUARQUE, 1994, p. 176-177).

É evidente que devido à autoridade científica que se lhe atribuiu à universidade – enquanto instituição transecular –, o diálogo proposto pelas UEPs não se posiciona aberto à negociação dialética. Não é um diálogo disposto a promover aquilo que José Querino Ribeiro, principal fundador da ANPAE, desde a ótica do paradigma do consenso, recomendava: a adoção de um comportamento que “promovesse a acomodação” de visões e interesses, fundamental para a administração da educação (CALDERÓN; FEDRE, 2016, p. 596). Apesar dos argumentos sobre as especificidades formativas necessárias para atuar em creches direcionadas para puericultura e maternagem, que os cursos de formação de professores não contemplam, o discurso das UEPs fecha-se na defesa de um campo de atuação, como sendo monopólio dos CGP, evidenciando, para além da defesa de direitos das crianças, a defesa de interesses corporativos que acenam para uma reserva de mercado. Sob a ótica da teoria dos sistemas, dentro do paradigma do consenso, pode-se afirmar que as UEPs atuaram como grupos de interesses (EASTON, 1965) dentro de processos de formulação de políticas públicas, ou seja, grupos organizados que encaminham ao sistema político seus *inputs* de demanda, defendendo seus próprios interesses dentro de um discurso em benefício de toda a sociedade, com o intuito de serem atendidos pelos tomadores de decisões. São grupos que, na tentativa de obter uma resposta satisfatória do Estado, utilizam as mais diversas estratégias de pressão no interior do sistema, como por exemplo, somar parceiros para pressionar aos órgãos tomadores de decisões, como foi o caso do envolvimento do FUPESP.

c) Limites à autocracia acadêmico-científica e à autonomia universitária

São amplamente divulgadas junto à opinião pública as insatisfações das autoridades públicas, nos três níveis de governo, a respeito de que as universidades não estão formando os profissionais com as habilidades necessárias para atuar nas creches e na docência no ensino fundamental e médio. A grande imprensa estampa matérias com títulos, como: “Formação de professores fica longe da realidade da escola” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013) ou “Muita teoria e pouca prática formam docente” (TAKAHASHI, 2015). Esta última matéria traz o

anunciado: “Não dá para formar um professor só lendo Piaget” – frase do então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, dita em encontro com mil secretários municipais da área de ensino.

Esses questionamentos no âmbito governamental são reafirmados em pesquisas realizadas na área de educação, que alertam que “pouquíssimos currículos dos cursos de Pedagogia contemplam a educação infantil” e quando contemplam, “é uma formação em História da Infância, História da Criança – que também é muito importante, mas não tem nada sobre como trabalhar com as crianças na pré-escola e nas creches no dia a dia.” (GATTI, 2014, p. 253-259).

Entretanto, apesar dessas manifestas insatisfações governamentais e evidências empíricas e científicas sobre os problemas existentes nos CGP, constata-se uma postura de autocracia acadêmico-científica por parte das universidades, ancoradas na chamada autonomia universitária, mostrando um poder absolutista no campo da formação docente, totalmente alheia às demandas da sociedade e do poder público, embora, sem dúvida alguma, dentro das concessões que a lei lhes confere.

Embora a autonomia universitária seja um ideal sempre almejado e defendido pela universidade moderna, torna-se fundamental problematizar seu real significado. Diversos autores têm alertado que o princípio da autonomia universitária está estabelecido em bases muito frágeis, uma vez que, ao longo dos séculos, sustenta-se em acordos com o poder instituído. Ao tratar do modelo de universidade de pesquisa alemão, Weber (1989, p. 65) escreveu, no início do século XX, que a liberdade de ciência existente na Alemanha se dava “dentro dos limites da aceitabilidade política e eclesiástica”, devido ao fato de as universidades serem “mantidas financeiramente pelo Estado” e dele receberem “privilégios”. Weber (1989, p. 63) conclui: “no interesse do bom gosto e da honestidade, não devemos mais, daqui por diante, falar na existência de liberdade de ciência e de ensino na Alemanha como se tem feito.”

As frágeis bases da autonomia universitária se tornam evidentes no estudo realizado. Ora, diante do impasse da autocracia acadêmico-científica dos CGP, o governo do ESP, sem ferir a legislação que regula a formação de professores e a autonomia universitária, conseguiu uma façanha: que as UEPs, por ele financiadas, não somente ouçam, mas também mudem suas atitudes atendendo às demandas do poder público, especificamente do governo de turno detentor do mandato constitucional, na condição de representante dos cidadãos do ESP.

Encerrando a interpretação dos dados coletados e sistematizados neste estudo, convém destacar o princípio metodológico formulado, em 1938, por José Querino Ribeiro, considerado patrono da administração para a eficiência dos serviços educacionais, que desde a ótica do paradigma do consenso afirma: “o

que é, não pode continuar; o que deverá ser, nunca se alcançará, mas o que pode ser, é possível procurar e alcançar com êxito.” (CALDERÓN; FEDRE, 2016, p. 600). A partir desse princípio pode-se afirmar que as teses defendidas dentro do paradigma do conflito, neste caso específico, as propostas das UEPs, acenam para teses baseadas naquilo que “deverá ser”, mas que “nunca se alcançará”. Na sua teoria, Ribeiro optou pelo viável, resultado do senso de realidade, da acomodação de ideias, entendida como processo democrático de conseguir consensos, almejando o progresso, no sentido de melhoria e aprimoramento dos sistemas educacionais, afastando-se de qualquer visão diletante da realidade que ele veementemente condenava, e da militância das causas impossíveis. Distante de se aferrar ao que Weber (1970) chamava de ética da convicção, atitude claramente demonstrada pelas UEPs, alicerçada na defesa de objetivos finais sem uma efetiva preocupação com sua viabilidade para o funcionamento do sistema, a postura de Ribeiro (CALDERÓN; FEDRE, 2016), no campo intelectual, assinala para o conceito weberiano de ética da responsabilidade, na qual os atores se preocupam com os desdobramentos de condutas, objetivando o funcionamento dos sistemas. Para Ribeiro (apud CALDERÓN; FEDRE, 2016), os administradores da educação devem se preocupar com aquilo que é “possível procurar e alcançar com êxito” (p.600), longe do diletantismo acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão deste estudo pode-se afirmar que o confronto entre o governo do ESP e as UEPs, na área de formação de professores, evidenciou um cenário altamente polarizado, com papéis e rótulos claramente definidos, no qual as UEPs, agindo como um grupo de interesses, unificadas a partir de uma coesa comunidade epistêmica de matizes corporativistas, tiveram como *outputs* por parte do ESP um conjunto de ações, dentro do marco da legalidade democrática, que puseram limites à autocracia acadêmico-científica e à autonomia universitária. Esses últimos limites, impostos com a força da lei, abrem precedentes para a derrubada do que denominamos como a autocracia acadêmico-científica dos cursos de formação de professores, existente em nível nacional.

O governo do ESP não violou as DCNs dos CGP (BRASIL, 2006), a LDBN (BRASIL, 1996), a Carta Magna (BRASIL, 1988) nem a autonomia universitária, constitucionalmente concedida, mas estabeleceu um *output* que poderá ser adotado por outros estados da federação no embate com as universidades, isto é, ancorado na LDBN (BRASIL, 1996), que determina que os órgãos estaduais baixem normas complementares para os seus sistemas de ensino, o CEESP, com

pulso firme, estabeleceu pesos diferentes nos conteúdos decorrentes das DCNs, fato que não tinha sido contemplado em nível federal e que estava, até então, nas mãos de cada universidade, sob o princípio da autonomia universitária.

A partir do estudo realizado, pode-se inferir que diante das contínuas ameaças e tentativas de violação da autonomia universitária, por parte de diversos governos e dos excessos corporativistas também existentes por parte de setores das universidades, a defesa ferrenha das determinações da Carta Magna (BRASIL, 1988) – base contratual que concede e estipula os termos em que é concedida a autonomia universitária – é o antídoto para coibir excessos de ambos os lados – poder público e universidades.

Este estudo não se esgota por si só, deixa como desafio ampliar os estudos no campo da implementação das políticas públicas na perspectiva de compreensão do chamado ciclo de políticas públicas (MAINARDES, 2006; SECCHI, 2013; SOUZA, 2006), uma vez que como a literatura acadêmica já demonstrou, com a aprovação de uma lei se encerra uma fase e se inicia outra, a fase de implementação, com a entrada de novos atores, outros cenários de disputa e imprevisíveis desfechos (MAINARDES, 2006; SECCHI, 2013; SOUZA, 2006). Na prática, as UEPs cumprirão efetivamente a lei, no tocante à formação de professores, tal como foi concebida por seus idealizadores ou simplesmente será letra morta? O processo de implementação da lei será realizado de forma pacífica ou se constituirá em novos campos de disputas e tensões?

Finalizamos este artigo registrando que os resultados, ora apresentados, não são inquestionáveis. Outras interpretações poderão ser realizadas, uma vez que uma mesma realidade pode ser compreendida desde diversos ângulos e pontos de vista, mas sempre validada em métodos e técnicas científicas, a partir das evidências empíricas e não apenas em discursos ou vontades subjetivas, distante do diletantismo acadêmico que “leva o indivíduo, fácil e brevemente, à perda da noção da realidade das coisas” (CALDERÓN; FEDRE, 2016, p. 600), noção indispensável para os que atuam no campo da política e administração da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez., 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de mai., 2006. Seção 1, p. 11.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CALDERÓN, A. I.; FEDRE, J. P. José Querino Ribeiro: o fayolismo na administração escolar e a defesa da eficiência dos serviços educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n.2, p. 358-604, maio/ago. 2016.

CAÇÃO, M. I. Desafios da Formação Docente no Curso de Pedagogia: Aligeiramento e Pragmatismo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 21, n. 84, p. 1-19, janeiro, 2013

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES PAULISTAS (CRUESP). **Ofício nº 020/2013**. São Paulo: Conselho de Reitores das Universidades Paulistas, 2013. Mimeo.

EASTON, David. **Uma teoria da análise política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FÉBOLI, P.; MILITÃO, A. N. Análise das licenciaturas em ciências biológicas ofertadas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p. 22-29, jan./mar. 2018.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FÓRUM DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (FUPESP). **Carta ao CEE**. São Paulo: Fórum das universidades públicas do estado de São Paulo, 2012. Mimeo.

FOLHA DE SÃO PAULO. Formação de professor fica longe da realidade da escola. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 ago. 2013. Educação.

GATTI, B. A. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014.

HAAS, P. Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. **International Organization**, v. 46, n. 1, p.1-35, 1992.

HERNANDES, E. D. K.; NERY, A. C. B. Formação de professores em São Paulo: entre o efetivado e o prescrito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 515-524, set./dez. 2018.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M C. **Depoimentos e discursos**: ima proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MASETTO, M. T.; FELDMANN, M. G.; FREITAS, S. A. Currículo, culturas e contextos integrados à formação de educadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 735-763, jun./jul. 2017.

NEUBAUER, R.; CRUZ, N. Formação de professores: novas diretrizes curriculares para o sistema de ensino de São Paulo. *In*: PLENÁRIA NACIONAL DO NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO – FNCE, XLIV, 2015, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: FNCE, 2015.

SANDER, B. **Consenso e Conflito**: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, T. A. dos; SOUZA FILHO, M. P. de. Reestruturações curriculares nas licenciaturas: um ensaio teórico sobre as duas faces – a legislativa e a real. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 2, p. 36-43, abr./jun. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE nº 111/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, mar. 2012. Seção I, p. 44, 15.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE 78/2008. Fixa normas complementares para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação básica, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual ressalvada a autonomia universitária. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, 4 dez. 2008. Seção I, p. 25.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 126/2014. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, 5 jun. 2014. Seção I, p. 28.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SENA, M. D. L.; RESENDE, F. M. P. O Conselho Estadual de Educação de São Paulo e a ofensiva à autonomia universitária. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 9, p. 103-116, 2019.

SILVA, M. de L. R. da. Desafios dos Cursos de Formação Docente frente às Políticas Públicas no Brasil. **Revista Internacional d'Humanitats**, Barcelona, v. 24, p. 57-62, jan./abr. 2012.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez. 2006.

TAKAHASHI, F. Após pressão, formação de professor terá menos teoria e mais aula prática. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 out. 2015. Educação.

TAKAHASHI, F. Muita teoria e pouca prática formam os professores. **Folha de São Paulo**, Educação, São Paulo, 4 ago. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Moção de repúdio a deliberação do CEE nº 111/2012**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2012. Mimeo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). **Manifesto à deliberação CEE nº 111/2012**. São Paulo: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2012. Mimeo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Carta aberta à comunidade universitária do estado de São Paulo**. São Paulo: Curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus Marília, 2012a. Mimeo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Carta aberta à comunidade universitária do estado de São Paulo. Manifesto da Comissão dos Cursos de Licenciatura da UNESP**. São Paulo: Comissão permanente dos cursos de licenciatura da UNESP, 2012b. Mimeo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Moção de repúdio à deliberação CEE 111/2012**. São Paulo: Conselho de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, 2012c. Mimeo.

VARANI, A; ZAN, D.; GRANDIN, L. A. **O curso de Pedagogia entre deliberações**. Educação, Santa Maria, v. 45, p. 1-24, 2020.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1970.

WEBER, M. **Sobre a universidade**: o poder do estado e a dignidade da profissão acadêmica. São Paulo: Cortez, 1989.

ZAN, D. D. P. **A Formação de Professores em Disputa**: a experiência da Unicamp. Formação em Movimento, v. 1, n. 2, p. 314-328, jul./dez. 2019. v

Adolfo-Ignacio Calderón

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com Pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. É professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil. E-mail: professoradolfoalderon@gmail.com

Regilson Maciel Borges

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com Pós-Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor Adjunto do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: regilsonborges@gmail.com

Recebido em: 05/07/2020

Aceito em: 12/12/2020