

Núcleos de Ensino da UNESP
Memórias e Trajetórias

unesp  **Universidade Estadual Paulista**

Reitor Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Vice-Reitor Julio Cezar Durigan

Pró-Reitora de Graduação Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral Maria Dalva Silva Pagotto

Chefe de Gabinete Carlos Antonio Gamero

Núcleos de Ensino da UNESP

Memórias e Trajetórias

ORGANIZADORAS

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Raquel Lazzari Leite Barbosa
Noemia Ramos Vieira

unesp 

CULTURA
ACADÊMICA,
Editora

Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd 

SÃO PAULO
2010

N964 Núcleos de Ensino da Unesp : memórias e trajetórias / organizadoras
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Raquel Lazzari Leite Barbosa,
Noemia Ramos Vieira . – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade
Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

312 p.
ISBN 978-85-393-0060-0

1. Universidade Estadual Paulista – Núcleos de Ensino. 2. Universidade
e sociedade. I. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima. II. Barbosa,
Raquel Lazzari Leite. III. Vieira, Noemia Ramos. IV. Título.

CDD 378.8161

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp



Pró-reitora Sheila Zambello de Pinho

Secretária Silvia Regina Carão

Assessoria Elizabeth Berwerth Stucchi
José Brás Barreto de Oliveira
Klaus Schlünzen Junior (COORDENADOR GERAL – NEAD)

Técnica Bambina Maria Migliori
Cecília Specian
Fúlvia Maria Pavan Anderlini
Gisleide Alves Anhesim Portes
Ivonette de Mattos
José Wellington Gonçalves Vieira
Maria Emilia Araújo Gonçalves
Maria Selma Souza Santos
Renata Sampaio Alves de Souza
Sergio Henrique Carregari
Vitor Monteiro dos Santos

Sumário

Apresentação 7

PARTE I NÚCLEOS DE ENSINO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

- 1 Núcleos de Ensino da Unesp: Nova relação universidade/sociedade 13
- 2 Núcleos de Ensino: Uma criação ousada 51
- 3 A Formação de Professores e os Núcleos de Ensino da Unesp 61

PARTE II TRAJETÓRIAS LOCAIS DOS NÚCLEOS DE ENSINO

- 1 Núcleo de Ensino de Araraquara: Criação, consolidação, crise e continuidade 73
 - 2 Memórias e Trajetórias: Núcleo de Ensino de Assis 83
 - 3 Núcleo de Ensino de Bauru: Histórico e perspectivas 97
 - 4 Núcleo de Ensino de Botucatu 109
 - 5 Núcleo de Ensino de Franca: Uma experiência didáticopedagógica 125
 - 6 Trajetória do Núcleo de Ensino de Ilha Solteira 141
 - 7 A trajetória local do Núcleo de Ensino de Jaboticabal: História de uma experiência 171
 - 8 Trajetória do Núcleo de Ensino de Marília: Caminho de integração entre ensino, pesquisa e extensão 185
 - 9 Núcleo de Ensino de Ourinhos: Cenário de Criação 211
 - 10 Núcleo de Ensino de Presidente Prudente: Um breve histórico da sua trajetória 219
 - 11 Núcleo de Ensino de Rio Claro: Uma proposta de mediação entre a realidade discursiva da universidade e a realidade pragmática da escola 245
 - 12 O Núcleo de Ensino de São José do Rio Preto: Um pouco do seu “caminhar” 293
- Sobre os autores 307

Apresentação

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Raquel Lazzari Leite Barbosa

Noemia Ramos Vieira

EM 1987, portanto há mais de duas décadas, um conjunto de docentes da UNESP apresentou a proposta de criação do chamado *Núcleo de Ensino* (NE). O objetivo era incentivar o desenvolvimento de ações que contribuíssem para uma maior inter-relação entre universidade, escolas públicas e sociedade e, conseqüentemente, para o melhor enfrentamento de problemas sociais.

A proposta, simples em seus princípios, inovadora em sua prática, além de expressar, desde a sua origem, o princípio da indissociabilidade, na universidade, entre ensino, pesquisa e extensão, envolvia a participação de agentes sociais relacionados ao ensino/aprendizagem tanto da universidade, como da escola pública, docentes e graduandos da UNESP, docentes e estudantes da educação básica. O seu mérito como trabalho *formador* estava na ideia de agregar, num espaço e tempo próprios, essas diversas categorias pertencentes a estágios diferenciados de formação, incentivando um processo dialético e democrático, que envolvia áreas específicas para a discussão de problemas próprios do cotidiano escolar/social.

A dinâmica adotada possibilitou, e ainda possibilita, um diálogo efetivo entre escolas públicas, universidade e sociedade, numa relação de horizontalidade e de reciprocidade de experiências que cria bases sólidas para o desenvolvimento de processos de formação integral e continuada. Com efeito, já passaram pelo NE diversas gerações de estudantes e docentes que, na sua prática profissional, em algum setor da educação, desenvolvem a marca do NE, com suas características: indissociabilidade entre teoria/prática; princípios democráticos nas relações sociais, em especial,

no cotidiano da escola; compromisso com o ensino público, gratuito, democrático e de qualidade para todos.

O apoio institucional da UNESP foi fundamental para o empreendimento e a continuidade do NE, como também o empenho de seus docentes que elaboraram projetos em diversas áreas de ensino, envolvendo estudantes universitários. Fatores essenciais para o sucesso do NE foram também a aceitação do projeto por parte das Diretorias Regionais de Ensino e a adesão dos professores da rede pública.

A história e as iniciativas do NE constituem o tema deste livro, composto de quinze artigos que apresentam ao público os caminhos trilhados pelo NE, desde sua criação em unidades da Unesp. Os textos iniciais abordam, em especial, questões relacionadas à proposta original do NE. Na segunda parte os textos privilegiam NE locais e, mediante relatos, reflexões, memória e história, salientam os momentos mais significativos da trajetória percorrida.

São reflexões e registros referentes a uma proposta que resistiu a tempestades políticas, crise de paradigmas, correlação de forças e visões diferenciadas, e expressam o desafio da atual geração responsável pela continuidade vitoriosa do NE. Desse modo, comemora-se a vigência de uma experiência educacional que resistiu ao tempo, superou dificuldades e, pela força de sua essência, se inseriu na história da educação brasileira como lastro de práticas pedagógicas.

A presente publicação constitui, portanto, um momento muito especial de uma longa trajetória que tinha uma meta bem definida: estreitar os laços entre universidade, escolas públicas e sociedade para melhorar o processo educacional do país. O Programa Institucional NE consolida um projeto de universidade que considera função desta instituição a busca de soluções para problemas sociais, a criação de condições para o exercício pleno do direito à cidadania e o acesso à escola pública para todos os brasileiros. Em tempos de educação como mercadoria, o NE significa resistência contra a banalização do conhecimento e possibilidade

de realização de uma utopia: escola pública de qualidade em todos os níveis.

Atualmente o NE se encontra em patamar diferenciado quanto aos desafios a serem enfrentados. Os contextos sociais, institucionais e educacionais, de modo geral, são cada vez mais complexos e incluem fatores que não existiam no momento da criação do NE. Por isso, projetos e planejamentos devem ser reformulados e novas políticas e parcerias devem ser articuladas, assim como são necessárias ações concretas para a realização dos ideais que nortearam a proposta do NE e para a formulação de novos ideais em consonância com o momento histórico presente.

Por tudo isso, o NE continuará a ser reconhecido e consolidado, no âmbito da UNESP, como um Programa Institucional que integra políticas públicas fundamentadas na parceria entre universidades, escolas públicas e sociedade.

São Paulo, outubro de 2010.

PARTE I

NÚCLEOS DE ENSINO E POLÍTICAS PÚBLICAS:
UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

Núcleos de Ensino da Unesp: Nova relação universidade/sociedade¹

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Buscar a trajetória dos Núcleos de Ensino da Unesp (NE), iniciativa que, em 2008, completa 21 anos de existência, é mergulhar num momento especial da história da Unesp. Este momento nos remete ao forte embate de projetos, ocorrido na década de 1980, quando a pauta política do país – “Diretas Já” e Assembléia Nacional Constituinte – influenciava fortemente a universidade.

Nascidos em 1987, no bojo do processo de democratização da Sociedade e da Universidade, os NE traziam a semente de uma nova relação entre essas duas instâncias. A proposta consistia em a Unesp repensar sua função social, no âmbito mais amplo, assumindo a sua cota de responsabilidade perante os problemas sociais e, ao mesmo tempo, agir e buscar interferir na problemática social, extrapolando, desse modo, os limites tradicionalmente tidos como *acadêmicos*.

Entender a função social da Universidade nessa perspectiva é tirá-la do seu papel de espectadora e colocá-la como agente social ativo. Esta mudança, conseqüentemente, trouxe conflitos, pois envolveu o embate de projetos políticos diferentes presentes na instituição. Em momentos de grande mobilização, é quando se evidencia mais claramente esse embate. Nesse contexto, propostas inovadoras, quase sempre colidem com a estrutura tradicional, gerando o processo contraditório no qual o novo convive com o velho, numa luta para garantir espaços e hegemonia política na condução da Universidade.

1. Este trabalho é uma versão ampliada do artigo Trajetória dos Núcleos de Ensino da UNESP: uma primeira leitura, publicado no Livro Eletrônico dos Núcleos de Ensino. Edição 2006. Disponível www.unesp.br/prograd/nucleo2006

Nosso objetivo é, portanto, reconstituir esse momento histórico da Unesp, pós reforma estatutária, através de uma das suas experiências mais promissoras: os NE².

DÉCADA DE 1980: O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA UNESP

O final dos anos setenta trouxe um novo cenário político para o país. As primeiras greves dos metalúrgicos do ABC começavam a abalar a ditadura militar. O Brasil mergulhava numa efervescência política, atingindo várias categorias de trabalhadores. Os serviços públicos não ficaram de fora e, em 1979, aconteceu a primeira greve desse setor contra o Governo Maluf. As Universidades também participaram e, depois de 41 dias, a greve foi encerrada. Esse clima adentrava na Universidade, que teve, na década de 1980, o ápice de seu processo de democratização.

Os anos 1983/84 foram marcados por intensa mobilização da comunidade universitária unespiana. A reivindicação básica era “Diretas urgente, para Reitor e Presidente” e também para diretor. O mandato do reitor Armando Octávio Ramos se encerraria em março de 1984.

Em Assis, começaria o movimento. Em 1983, na consulta à comunidade para escolha do novo diretor, o professor Antônio Salgado Quelce foi um dos candidatos e venceu por ampla maioria nos três segmentos. Contrariando o resultado da consulta, o reitor Armando Octávio Ramos não o nomeou. A reação da comunidade foi a greve, que durou 64 dias. Criou-se um clima de ampla participação no *campus* daquela cidade. Os professores e alunos desenvolveram atividades informais para não prejudicarem o aprendizado. A greve repercutiu em todo o país, chamando a atenção de várias personalidades, entre elas senadores e deputados.

2. Para estudo mais aprofundado ver MENDONÇA, S. G. L. *Núcleos de Ensino: estratégia de interação universidade e sociedade – o caso UNESP*. Tese (Doutorado). FEUSP, São Paulo, 1998.

O Conselho Universitário, em 29 de junho de 1983, publicou a Resolução/Unesp n. 036/83, prevendo consulta à comunidade para a escolha de reitor. A Associação dos Docentes da Unesp (Adunesp), diante desse fato e da insatisfação da comunidade pela gestão autoritária do reitor Armando Octávio Ramos, resolveram realizar o processo de consulta direta para reitor. Inscreveram-se dois candidatos: Nilo Odália, ex-presidente da Adunesp, e William Saad Hossne, professor da Faculdade de Medicina de Botucatu e ex-reitor da Universidade Federal de São Carlos.

O interessante foi o fato de os dois candidatos não realizarem uma campanha antagônica. Houve vários debates pelos *campi* da Unesp e uma grande empolgação da comunidade universitária. Em novembro de 1983 realizou-se a consulta, com o seguinte resultado: entre os docentes, Saad 952 votos (55%), Odália 622 (36%); nos funcionários, Saad 1750 (66%), Odália 637 (24%); nos estudantes, Saad 3.651 (61,4%), Odália 2.086 (35%). A comunidade unespiana reivindicou, então, que a consulta fosse respeitada pelo Conselho Universitário (CO).

O CO não atendeu à reivindicação e a crise ganhou espaço nos campi da UNESP. Tentando amenizar a situação, o CO promoveu uma nova consulta no período de dezembro de 1983 a janeiro de 1984. Foram candidatos: Armando Octávio Ramos, Raphael Lia Rolfsen, reitor e vice-reitor naquele momento, José Carlos de Souza Trindade, Wanderley José de Mello e José Bonifácio Fonseca, além de Saad e Odália. Nova vitória de Saad. Ele obteve, na média ponderada calculada pela Adunesp, o seguinte resultado: Saad 57,3% do total de votos, contra 28,5% de Ramos.

A tensão começou quando o CO elaborou a lista sêxtupla sem os nomes de Saad e Odália. No lugar dos dois constavam candidatos que obtiveram menos de 1% dos votos. A reação foi praticamente imediata. Uma caravana com cerca de 800 pessoas se dirigiu ao Palácio dos Bandeirantes em busca de um posicionamento do Governador André Franco Montoro, que ainda despertava certa ilusão democrática. A mobilização se intensificava por

todos os *campi* da Universidade. Montoro assumiu o compromisso de não indicar nenhum dos nomes da lista.

Com o fim do mandato de Ramos, o CO deu posse ao pró-reitor em exercício Manuel Nunes Dias, que enfrentou seríssimos problemas como diretor da ECA, nos anos 70. Sua posse foi como uma provocação para os três segmentos da Unesp. Dias impetrou mandado de segurança, alegando a ilegalidade do governo em não acatar a lista sêxtupla. O Colégio Eleitoral se recusou a fazer uma nova lista.

As assembléias e manifestações se tornavam cada vez mais massivas, tendo sido realizada uma primeira greve geral em abril. Em maio, houve a ocupação da Reitoria pelos estudantes. Em junho, os *campi* paravam novamente, com ocupação das Diretorias pelos alunos em Assis, Rio Claro, Botucatu, São José do Rio Preto, Marília e Ilha Solteira. A UNESP foi notícia durante todo esse período na grande imprensa.

Montoro apresentou a solução para o impasse em julho de 1984, nomeando como reitor *pro-tempore* o Prof. Jorge Nagle³ do *campus* de Araraquara. Sua nomeação foi bem aceita pela comunidade, que esperava que Nagle criasse as condições necessárias para a posse de Saad.

O Colégio Eleitoral da Unesp se reuniu novamente em 16 de janeiro de 1985 e elaborou nova lista sêxtupla que indicou, além do nome de Saad, o do próprio Nagle. Montoro nomeou Nagle, contrariando toda a comunidade da Unesp. Muitos encararam esse fato como uma traição de toda a luta da Universidade pela democracia. Apesar das contestações, a nomeação de Nagle tornou-se irreversível. Uma nova etapa se inaugurava para a Unesp.

3. Jorge Nagle teve duas gestões como reitor da Unesp: 01/08/1984 a 16/01/1985 (*pro-tempore*) e 17/01/1985 a 15/01/1987, tendo nesta última como seu vice o Prof. Paulo Milton Barbosa Landim.

NOVO ESTATUTO DA UNESP

Ainda como reitor *pro-tempore*, Nagle deu início ao processo estatuinte da UNESP, organizando em Botucatu o primeiro simpósio sobre o tema, reunindo cerca de 360 delegados. A pauta do evento era: “Relações com a Sociedade e o Estado”, “Estrutura de Poder”, “Regime de Trabalho e Carreira” e “Situação do Ensino, da Pesquisa e da Extensão”. A Comissão Organizadora de Reestruturação, presidida por José Ênio Casalecchi, redigiu uma minuta de estatuto e convocou o Congresso de Reestruturação da Unesp, para os meses seguintes, em várias etapas, nos *campi* de Araraquara e Jaboticabal.

Apesar da frustração da nomeação de Nagle, houve uma grande participação de alunos, docentes e funcionários nesse processo. As entidades dos três segmentos tiveram uma participação importante, apresentando propostas que até hoje permanecem válidas. A Adunesp, no documento “A Adunesp e a reestruturação da universidade”, elaborado para essa atividade, elencou uma série de propostas para o debate.

[...] sufrágio universal na escolha dos dirigentes universitários, retirada de critérios de titulação para a escolha de dirigentes, todo o poder de deliberação aos órgãos colegiados e aos dirigentes as funções executivas e de representação, subordinação da ação de chefes de Departamento, diretor e reitor, respectivamente, ao Conselho Departamental, à Congregação e ao Conselho Universitário; subordinação das políticas técnico-administrativas aos órgãos colegiados, para que se evitasse a concentração de poder nas mãos dos “super funcionários”; defesa do princípio da descentralização e a maior autonomia possível às diferentes instâncias da administração (tudo que pudesse ser decidido localmente não deveria ser levado à instância superior); crítica à confusão entre extensão de serviços, decorrente das funções de ensino, pesquisa, com prestação isolada de serviços, a partir de demandas de mercado; supressão da primazia que as atividades de pesquisa ocupam na avaliação do docente, devendo este ser avaliado por todas as atividades desenvolvidas; desvinculação da ótica elitista que tem associado os títulos acadêmicos à aquisição de poder político dentro da universidade; etc. (DAL RI, 1998, p. 96).

Após o término dos debates do Congresso de Reestruturação da Unesp, ficou difícil formalizar um documento final para o novo estatuto, devido às propostas divergentes. Nagle nomeou uma comissão paritária, com participação de juristas experientes como Dalmo Dallari, Hélio Bicudo e Carlos Simões, para a redação do documento, conhecido depois como “Substitutivo Nagle”.

Despertou muita insatisfação e novamente frustração o anteprojeto de estatuto, o “Substitutivo Nagle”, por ele, mais uma vez, não respeitar as deliberações do Congresso. O argumento apresentado por aqueles que o defendiam pautava-se na questão da difícil conciliação das ideias tanto em nível de propostas, como no aspecto jurídico. Uma parte da comunidade se sentiu novamente traída, outra resolveu apoiar esse “Substitutivo”, por achar que era a única saída.

O “Substitutivo Nagle” foi muito debatido no CO, antes de sua aprovação. A comunidade, em especial aqueles segmentos que não o aceitaram como expressão do Congresso da Universidade, organizou-se e apresentou emendas, na tentativa de recuperar as propostas mais importantes.

Depois de um processo intensamente polêmico, o novo Estatuto da Unesp foi aprovado pelo CO, em 15 de dezembro de 1988, depois de um ano em discussão. Se não representou as deliberações do Congresso da Unesp, pelo menos apresentou avanços, apesar das contradições. Prevaleceu o peso majoritário dos docentes na eleição direta para diretor, embora essa conquista seja importantíssima mesmo sem a paridade. A representação docente no CO ficou independente da titulação. A consulta à comunidade para a sucessão de reitor não foi aprovada, mas até recentemente as consultas paritárias eram praticadas pelo Colégio Eleitoral, embora não tivessem sido formalizadas no estatuto. Essas contradições refletiram, de certo modo, a insatisfação da comunidade diante do novo estatuto. Infelizmente, a mobilização da comunidade universitária não foi suficiente para garantir, em sua totalidade, as deliberações do Congresso da Unesp, com todos os problemas jurídico-políticos que elas pudessem

ocasionar. Sabemos que os avanços não acontecem sem conflitos com a estrutura vigente.

A reforma estatutária representou, assim, um avanço para a gestão democrática da Universidade, ampliando a participação dos três segmentos, porém ela não se completou. Tal fato se verifica quando vemos, em momentos de grande mobilização da comunidade universitária, especialmente nas greves, a volta das questões não resolvidas em processos de mobilização anteriores. A paridade é um exemplo, tanto para consulta de reitor e vice-reitor, como para eleição direta para diretor. O pêndulo da mobilização é que faz as reivindicações emergirem com toda força, resgatando o processo de luta anterior. A história da Unesp vem sendo escrita, desse modo, pela sua comunidade.

A UNESP E POLÍTICAS PÚBLICAS

O Congresso Estatuinte da Unesp aconteceu concomitantemente ao Congresso Nacional Constituinte do Brasil, durante o ano de 1987. O clima democrático influenciou as instituições com toda a sua força. A cidadania e as reformas sociais estavam no centro do debate nacional. Por conseguinte, essa discussão se colocava na Unesp, não só em seu Congresso, mas também em outros espaços institucionais, como o *Jornal da UNESP*.

A problemática educacional, em suas diversas facetas, foi tema de vários editoriais do *Jornal da UNESP*. Neles se explicitava uma preocupação maior com as políticas públicas. O editorial de maio/87 traz uma análise do sistema educacional, bem como do sistema escolar, criticando a falta de estrutura que os leva, na prática, a existirem somente no papel. O sistema escolar resume-se a um amontoado de escolas, sem a devida articulação entre os vários níveis de ensino. O sistema educacional, do qual o sistema escolar faz parte, sofre a ausência de uma política por parte do Estado, que abra espaços para iniciativas as mais variadas, públicas e privadas, que também não são suficientes, além de apresentarem pressupostos educacionais discutíveis.

Analizando o sistema escolar no Estado de São Paulo, o referido editorial afirma:

Para completar esse primeiro e genérico diagnóstico, importa lembrar ainda que o “sistema” escolar paulista (sem dúvida o mais avançado do país) está sufocado pela busca de soluções parciais e casuísticas, que tão-somente conseguem promover um clima moral de insegurança quanto aos rumos a tomar, bem como desperdícios nos mais variados aspectos, sejam materiais, administrativos ou humanos. Se um exemplo fosse necessário para ilustrar tal observação, bastaria recordar que até hoje inexistiu qualquer preocupação mais séria de coordenar a aplicação racional da significativa massa de recursos financeiros – de fonte federal, estadual e municipal – destinados ao desenvolvimento da educação (escolar) no Estado de São Paulo. O desperdício, assim, surge como subproduto inevitável de um processo que é, em seu conjunto, tumultuado e carente de intervenção planejadora. Trata-se de um fato que se torna ainda mais assustador porque nasce e se reproduz numa situação caracterizada por uma pré-escola ainda pouco numerosa, com uma vida ainda curta e, talvez por isso mesmo, sem orientação bem definida; por uma escola de 1º grau que, apesar dos oito anos de duração legal, está longe de representar a escola fundamental para a população, até no sentido de que não consegue atender, de forma integral, à grande parcela da clientela que lhe corresponde; por uma escola de 2º grau descaracterizada e descompassada tanto em relação ao 1º quanto ao 3º grau; finalmente, por uma escola de 3º grau desestimulante e incapaz de se fortalecer, escola superior em que está ausente a cultura superior.

É para tentar alterar este quadro – ao qual corresponde um preciso modelo pedagógico, cujos traços constitutivos estão a merecer análise substantiva – que estão convidados a intervir os diversos segmentos do universo educacional (estudantes, professores, pedagogos, técnicos, diretores, funcionários), as grandes forças políticas do país. Mas é especialmente aos órgãos do Estado que se dirigem as maiores atenções. Se é inegável que muito da força propulsora e inventiva (e sobretudo democratizante) necessária para uma reforma da educação provém daqueles setores organizados, é fora de dúvida que uma programação para a atividade educativo-escolar no Estado de São Paulo precisa se situar no campo das políticas públicas, em seu sentido mais rigoroso. E nesse campo, ainda há muito que fazer.

O importante – particularmente em início de governo, eleito à base de uma explícita plataforma reformista – é não desperdiçar tempo e oportunidades. [...] (JORNAL DA UNESP, maio-1987, p. 3).

Ao mesmo tempo em que o reitor professor Nagle enviava para os diretores das unidades universitárias a proposta dos NE⁴, o *Jornal da UNESP* trazia uma discussão acerca dos problemas educacionais no país e, em especial, no Estado de São Paulo. Essas questões seriam o eixo da proposta dos NE: trabalhar no diagnóstico da educação pública no Estado de São Paulo e elaborar uma política pública que atendesse às demandas da população nas áreas sociais, estimulando a articulação dos vários órgãos públicos para lograr tal objetivo. No editorial acima, a ideia da educação é apresentada como sendo o elo de integração entre as diversas faces das áreas sociais.

A preocupação com as políticas públicas também se manifestou, de modo mais enfático, em um outro editorial (julho de 1987). Ali a discussão central pautou-se nas ações fragmentadas do Estado, em sua esfera político-administrativa. Defendendo a ideia da atividade educativo-escolar como o ponto de aglutinação estratégico para a definição de uma nova política pública, reivindicava uma atuação coesa do Estado no sentido de superar o isolamento e a desarticulação dos vários órgãos estatais:

Quando se trata de políticas públicas, o princípio da coordenação, ou melhor, da integração de esforços, fornece o sentido de globalidade para a atuação do Estado. Assim sendo, está fadada ao insucesso (ou ao “êxito” meramente episódico) a ação parcelarizada ou fragmentada, como vem ocorrendo com as práticas, isoladas umas das outras, de cada Secretaria de Estado. Enquanto objeto de políticas públicas, a atividade educativo-escolar não pode ficar submetida a enquadramento assim seccionado. Atacar, desde as bases, o problema da escolarização, em sua associação com o processo mais amplo da educação, obriga a superar determinadas formas existentes na atuação do Estado, que não pode mais continuar

4. Essa questão será discutida mais a frente.

agindo pela justaposição de iniciativas deste ou daquele órgão. É preciso, no mínimo, evitar os variados desencontros e desperdícios, que costumam ocorrer quando não há canalização de esforços para o mesmo fim ou para fins da mesma natureza. (JORNAL DA UNESP, julho-1987, p. 3).

Uma concepção abrangente do processo educacional substancia a ideia de atividade educativo-escolar, considerando a escolarização, em seus vários níveis, como um elemento importante, porém não o único a se considerar nesse processo. Questões como saúde, cultura, promoção social faziam parte dessa visão de educação, tornando-se temas importantes para se pensar a ação do Estado no atendimento das demandas sociais. Portanto, a escola poderia transformar-se em um espaço estratégico de manifestação, discussão e concretização de reivindicações da população, ou seja, de políticas públicas.

A área educativo-escolar é multifacetada. Abrange questões e problemas muito diversos relativamente às escolas, considerando-se a escada da escolarização que se inicia com a pré-escola – para não dizer as creches – e segue até o 3º grau – para não mencionar o 4º grau, a pós-graduação. Abrange, da mesma forma, questões e problemas educacionais em sentido amplo, compreendendo temas como o da formação contínua do cidadão (incluindo o alunado das escolas e seus familiares), bem como programas especiais, a exemplo da iniciação da coletividade em questões de saúde e alimentação, de cultura e de promoção social. Questões e problemas que exigem, ao mesmo tempo, atuação integrada e reclamam diferentes métodos e adequados meios institucionais para se efetivar. Tanto num caso (escolarização) como noutra (educação), trata-se de estimular e articular toda a rede de condições formadoras, orientadas para a coletividade como um todo. É, justamente, este o núcleo da preocupação aqui exposta. Trata-se, portanto, de entender que a escola constitui importante matriz de condições formadoras, mas não a única. Explorar os recursos de outras matrizes de condições formadoras, todas elas sempre combinadas entre si, representa o caminho que atende às características das políticas públicas. É o caso das condições formadoras potencialmente existentes, mas pouco consideradas, como

os postos ou centros de saúde, as creches, os ambientes culturais (teatros, anfiteatros, cinemas, clubes, etc.), disponíveis uns mais, outros menos, nas mais diferentes localidades.

É interessante observar que, ao lado de outros locais que podem ser criados, as escolas representam um ambiente potencialmente fértil para a intervenção do Estado pela via de políticas públicas, particularmente quando estas estão referidas à área social. De um lado, as escolas distribuídas pelos diversos pontos das cidades; de outro, possuem estrutura física e equipamentos que podem ser aproveitados ou melhorados a um custo baixo. Além do mais, as escolas caracterizam-se por desfrutar de uma população cativa (alunos, professores, funcionários e cada um destes segmentos com seus familiares). Tudo isso quer dizer que a rede de escolas representa um local e um ambiente promissores para o desencadeamento de políticas públicas na área social, que podem reorientar a vida coletiva como um todo, com a transformação das consciências e a requalificação da cidadania. (JORNAL DA UNESP, julho-1987, p. 3).

Para atingir-se a meta acima proposta, seria necessária uma nova atuação do Estado, com a revisão de seus procedimentos. A organização via Secretarias, por exemplo, mostrou-se totalmente superadas, sendo estas mais um local de disputas do que propriamente de realizações de interesses públicos. Uma situação como essa, supomos, inviabilizou a realização de políticas públicas de qualidade, prejudicando ações mais amplas.

Para reverter essa situação, a proposta seria, portanto, um programa integrado na área social, por parte do Estado, no qual a atividade educativo-escolar desempenharia um papel aglutinador de ações nas diversas áreas sociais. Essa experiência deveria ser inicialmente regional para se verificar o seu grau de eficiência, uma vez que a intervenção centralizada via Secretarias estaria ultrapassada:

Para que existam efeitos acumulativos, é imprescindível que o Governo (no caso concreto: São Paulo) crie e coordene um amplo programa para a área social, cujo núcleo estaria materializado no processo educativo escolar concebido de maneira íntegra, isto é, harmonizado com os serviços prestados tanto pela Secretaria

da Educação como pelo trabalho das Secretarias da Cultura, da Saúde, da Promoção Social, do Menor, entre outras. Estamos convencidos de que valeria a pena o Governo dar início a uma experiência desta envergadura numa das regiões ou sub-regiões do Estado, uma vez que seria prematuro multiplicá-la sem o máximo de segurança, até porque ainda não se sedimentou qualquer tipo de modelo ajustado para esse propósito. (JORNAL DA UNESP, julho-1987, p. 3).

No editorial do número seguinte do *Jornal da UNESP*, é explicitado melhor o que se entendia por regionalização e os cuidados que deveriam ser tomados para a implementação da proposta, além de apresentar-se um novo motivo para se ter o processo educativo-escolar como atividade central:

Selecionamos o processo educativo-escolar tanto por ser ele intrínseco às nossas universidades estaduais quanto por suas potencialidades, comparativamente maiores, no que se refere à necessidade de situar um ponto de convergência e de difusão de ações para a área social. Tal linha de trabalho, além do mais, representa tentativa de operar com noção de políticas públicas e exige ao menos uma consideração cuidadosa para com a questão regional e da regionalização das atividades públicas – domínios esses, aliás, nos quais é grande a in experiência.

É importante recordar que São Paulo possui 11 grandes Regiões Administrativas, posteriormente desmembradas em 42 Regiões de Governo. Tanto num caso como em outro, é improvável que se possa trabalhar em cada uma delas com a mesma intensidade; nem será adequado proceder, inicialmente, de maneira numericamente mais acentuada, porque regiões e mesmo sub-regiões possuem características próprias e diversas que precisam ser atendidas, também diferencialmente. Coloca-se, por esses motivos, a questão das prioridades para a instrução de um programa para a educação no Estado, sem perder de vista que a referência às Regiões Administrativas ou às Regiões de Governo, não deve impedir, no futuro, o estabelecimento de necessárias Regiões Educativo-Escolares a serem propostas por critérios não exclusivamente geo-administrativos. Certamente, um passo mais decisivo será dado no momento em que na discussão do regional ficarem tanto superadas as noções popu-

lares sobre o conceito, como diminuídas as divergências entre os especialistas das ciências humanas e das ciências naturais, quando então se poderá associar ao conceito de regional um amplo esforço para organizar o espaço na sua dimensão econômico-social, aí incluída sua correspondente dimensão educativo-escolar.

É preciso advertir, neste passo, que o tema da regionalização comparece, aqui, por vários motivos. Antes de tudo porque é praticamente impossível, para não dizer pouco racional, continuar administrando a grande e variável rede de órgãos e de unidades do Estado de forma totalmente centralizada ou concentrada na Capital. Não se trata, pura e simplesmente, de descentralizar ou de desconcentrar por mera adoção de princípio doutrinário-administrativo, pois, ao lado do princípio, desejável e necessário, encontra-se um dado da realidade. Trata-se da concreta inoperância da administração em articular, adequadamente, a multiplicidade de órgãos e de unidades, localizados numa grande, distante e diversa quantidade de regiões e sub-regiões. Com uma inteligente e bem implementada regionalização, tais órgãos terão suas instâncias centrais desobstruídas de tarefas de rotina e, também, de decisões de cunho local, podendo então se dedicar, com a devida força, aos trabalhos de controle, de assessoria, de normalização mais geral. E poderão especialmente ocupar-se das tarefas mais necessárias a uma boa administração, tais como as de estabelecer princípios gerais, diretrizes, medidas de médio e de longo prazo. Enfim, os órgãos centrais terão tempo suficiente para planejar, e planejar até a transformação dessa complexa rede num verdadeiro sistema de serviços para a população. (JORNAL DA UNESP, agosto-1987, p. 3).

O caminho para viabilizar a regionalização passava pela associação de várias Prefeituras⁵, visando-se a um melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais mediante a criação das parcerias entre Prefeituras e Prefeituras/Governo do Estado.

5. A Unesp estabeleceu um Consórcio com várias Prefeituras da região do leste paulista do Estado de São Paulo, com essas características. Esse projeto denominou-se "Consórcio Intermunicipal do Leste Paulista". O objetivo maior desse projeto era a Universidade prestar assessoria para os municípios da referida região, principalmente na área educacional, visando criar um subsistema regional de educação.

A regionalização, deve-se ainda notar, oferece condições para que sejam construídos subsistemas (regionais). Estes transformaram as regiões em polos de coordenação e de integração, de gestão técnico-administrativa, além de contribuir para programar o próprio desenvolvimento da rede, ampliando-a e diversificando-a. Relembre-se que esta é composta de órgãos, unidades e serviços de natureza educacional, escolar, cultural, de saúde pública, de promoção social etc. Daí a necessidade de ser, em cada região, estabelecido um projeto amplo que contemple os subprojetos de cada municipalidade por ela abrangida. Tal linha de atuação imprime orientação intermunicipal, bem como associa esforços das Prefeituras, em conjunto, com os esforços do Governo do Estado; mesmo porque, na situação atual, só o Estado ou só cada Município isoladamente não terá condições de encaminhar qualquer solução mais rigorosa para a questão. Estimulando a cooperação, o planejamento regional deve diminuir a força da competição, muitas vezes descabida entre os municípios; e pode criar consórcios intermunicipais, com mecanismos de colaboração mútua. Sob este último aspecto na etapa presente, se cada cidade não pode contar com todos os órgãos, unidades e serviços necessários à área social, o conjunto de cidades de uma sub-região, ou mesmo de uma região, poderá compreendê-los, subentendido o uso comum pelas localidades envolvidas. Neste caso, caberá a cada Prefeitura proporcionar, aos respectivos municípios, condições favoráveis para que usufruam determinados benefícios cujas unidades de atendimento estejam localizadas em cidades vizinhas. Deve-se, igualmente, estimular a possibilidade de haver articulação inter-regional, especialmente quando a natureza e o porte do serviço a ser prestado ultrapassam as necessidades ou demandas regionais. (JORNAL DA UNESP, agosto-1987, p. 3).

É interessante observar como a preocupação com políticas públicas se colocou nesse contexto histórico da Unesp. O processo de democratização da Universidade, juntamente com o do país, deu o tom da discussão política sobre os rumos da Universidade, na década de 80.

A luta pelas “Diretas Já”, seguida pela Assembléia Nacional Constituinte, propiciou maior politização ao país e influenciou as instituições de um modo geral, entre elas a Unesp. O movimento

da comunidade universitária pela democratização da Universidade trouxe a experiência da eleição direta para os dirigentes universitários, embora para reitor ainda não formalmente, e a experiência de uma Estatuinte na Unesp, que culminou com a reforma dos estatutos. Esse processo abriu horizontes para o debate mais politizado no interior da Universidade, favorecendo o surgimento de propostas que contemplassem as questões sociais mais gerais, envolvendo os direitos sociais, a cidadania, a função social da Universidade e sua responsabilidade diante dos problemas mais graves da sociedade contemporânea.

Por isso, a discussão dos editoriais do *Jornal da UNESP*, destacados acima, refletia a conjuntura política existente naquele momento histórico. Independentemente do mérito, os editoriais acima citados apresentaram proposta de política pública, com uma análise sobre a atuação do Estado, no caso o governo do Estado de São Paulo. Isso significou, no mínimo, uma tentativa da Universidade de romper seu isolamento diante das questões sociais e de posicionar-se em relação a elas, assumindo a sua parcela de responsabilidade, concomitantemente, contribuindo para o debate, visando à construção de alternativas viáveis para a resolução dos problemas sociais, tendo, assim, uma postura propositiva. Vale lembrar que esses editoriais refletiam a visão de um setor da Unesp, no caso, o seu poder executivo, ou seja, a Reitoria, que, naquele momento, expressava um posicionamento político avançado sobre a função social da Universidade, com ações propositivas e críticas no tocante às políticas públicas.

Projetos com esse perfil⁶ – Programa de Qualificação do Ensino de História no 1º Grau de 5ª a 8ª Séries, os Núcleos Regionais de Ensino, o Consórcio Intermunicipal do Leste Paulista e o Congresso Estadual Paulista sobre Formação do Educador, juntamente com críticas mais contundentes sobre a atuação do Estado – caracterizaram esse momento histórico na Unesp.

6. Maiores informações sobre esses projetos estão nos documentos oficiais da Unesp, citados ao final do trabalho.

NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP 1.ª FASE 1987-1994: SEMENTE DE UMA NOVA RELAÇÃO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

O processo de mobilização da UNESP trouxe a possibilidade de vislumbrar novos rumos, até então não visíveis, como soluções de problemas sociais enfrentados. O processo de democratização propiciou um repensar da Universidade que até aquele momento só pertencia ao universo de preocupações de um pequeno setor da comunidade unespiana. Essa nova etapa da Unesp fez com que questões fundamentais – relativas à concepção, ao papel da Universidade – fossem objeto de uma reflexão mais profunda realizada pela comunidade universitária. Foi neste contexto que a organização dos NE começava a estruturar-se.

No ofício circular nº 13/87/RUNESP de 7 de abril de 1987, enviado aos diretores das unidades universitárias da Unesp, o então reitor professor Jorge Nagle, após um rápido preâmbulo que, de certa maneira, apareceu nas ideias expressas no artigo do *Jornal da UNESP* de agosto/1986, comunicou a decisão da Reitoria de implantar os Núcleos Regionais de Ensino⁷.

Em síntese, o projeto, de Núcleos Regionais de Ensino ambiciona:

- criar condições favoráveis à produção de pesquisas na área educacional;
- fortalecer atividades em desenvolvimento nas diversas unidades universitárias, bem como desencadear novas ações, que sejam adequadas às necessidades do processo educativo;
- estabelecer condições para a integração [através dos] objetivos dos núcleos regionais de ensino. (UNESP, abril-1987).

No ofício circular nº 22/87/RUNESP de 13 de maio de 1987, o reitor enviou para todos os diretores das unidades universitárias

7. O nome dos Núcleos Regionais de Ensino foi alterado para Núcleos de Ensino, para evitar confusão com a estrutura dos Núcleos Regionais, cuja proposta, incluída no Estatuto da Unesp, dizia respeito à descentralização administrativa.

o plano para a implantação dos Núcleos Regionais de Ensino, juntamente com o anteprojeto de seu Estatuto. Solicitou que tal documento fosse encaminhado para os departamentos com a maior brevidade possível.

O documento *Os Núcleos Regionais de Ensino da Unesp* (1987) desenvolvia algumas questões referentes à relação entre a Universidade e os demais graus de ensino. O aspecto mais importante estava na concepção de Universidade apresentada, cuja função social era caracterizada pelo atendimento às demandas sociais, contrapondo-se à visão tradicional que a colocava acima das necessidades e da dinâmica social.

A organização necessária para tal finalidade era aquela que permitia a aglutinação de interesses e de pessoas em torno da escolarização básica e média, em nível local e/ou regional, por meio dos *Núcleos Regionais de Ensino*, embriões dos futuros Centros de Ensino. Os Núcleos deviam desenvolver uma atuação sistemática em relação aos graus antecessores de ensino (da pré-escola ao segundo grau), desde a formação e qualificação dos profissionais da Rede de Ensino até a formulação de uma política educacional.

Outro aspecto importante era a independência dos Núcleos em relação aos Departamentos da Unesp. A razão alegada era que as questões educacionais transcendiam os interesses mais circunscritos das disciplinas específicas componentes de cada Departamento e que o objetivo maior dos Núcleos consistia em congregar não só docentes, mas também alunos da Unesp e profissionais de outras instituições que tivessem interesse na resolução dos problemas educacionais.

As principais diretrizes dos Núcleos eram:

1) acompanhamento sistemático do atendimento quantitativo e qualitativo das Redes de Ensino na região, em particular do ensino público. [...];

2) estabelecimento de prioridades educacionais; racionalização e alocação de recursos existentes e possíveis. [...];

3) produção de conhecimento na área da Educação (pesquisa) e elaboração de projetos educacionais que promovam o processo

educativo, seja nos seus aspectos pedagógicos (em última instância, a aprendizagem criativa dos alunos), seja nos seus aspectos administrativos (em última instância, uma organização burocrática ou, se quisermos, administrativa que favoreça e não atrapalhe o ensino). [...]. (UNESP, 1987, p. 6).

Em todo o documento de proposição dos NE existia uma exaustiva defesa da educação pública de qualidade e uma preocupação permanente com o cumprimento das atribuições de sua responsabilidade, bem como de cada setor público responsável pela educação. O fato de as Prefeituras estarem-se dedicando à criação de Fundações de ensino superior e não se transformarem em mantenedoras do ensino fundamental é alvo de constante crítica.

Considerando a necessidade de integrar os três graus de ensino, explicitava a responsabilidade da Universidade em relação aos problemas cruciais dos graus anteriores de ensino, como, por exemplo, a questão do 2º grau, a formação dos futuros professores, a aplicação dos recursos em educação pelos municípios.

Para operacionalizar seus objetivos, os Núcleos Regionais de Ensino deveriam desenvolver, entre outras, as seguintes atividades:

- elaboração de diagnóstico do sistema de ensino da região, incluindo: 1) análise de demanda de todos os graus de ensino e 2) levantamento de todos os organismos e instituições que prestam serviços à educação;
- criação e manutenção de um banco de dados que permita constante avaliação (quantitativa e qualitativa) das condições de ensino;
- elaboração de projetos educacionais que atendam às necessidades do ensino pré-escolar, 1º e 2º graus, e que possam ser oferecidos a usuários potenciais (Prefeituras, estabelecimentos de Ensino, Estado, Divisões e Delegacias de Ensino, Secretarias da Educação, a própria Universidade e outros);
- elaboração de programas que permitam a atualização de professores e profissionais, em temas relevantes à educação. (UNESP, 1987, p. 9).

A estrutura e o funcionamento dos Núcleos Regionais de Ensino deveriam caracterizar-se pela plasticidade, para que diferentes pensamentos sobre educação pudessem se expressar, porém

sem perder de vista a sua concepção inicial. Por isso, a constituição dos NE deveria ser feita pelo interesse e disposição pessoais. Não se poderia esquecer que:

1. a criação de um Núcleo de Ensino necessita da concordância da administração geral da UNESP até para que possa: [a] ter reconhecidas formalmente as atividades que desenvolve e [b] pleitear, se for o caso, os recursos necessários para seu desenvolvimento;
2. no caso dos professores da UNESP, as atividades por eles desenvolvidas através do Núcleo serão consideradas como parte de sua atividade profissional;
3. a participação de alunos poderá ser configurada como estágio (desde que as atividades que desenvolvam mereçam este título) ou como parte de trabalhos acadêmicos se houver compatibilidade com as exigências das disciplinas;
4. se necessário, um Núcleo de Ensino poderá contratar profissionais de fora da Universidade para execução de suas atividades. (UNESP, 1987, p. 9).

Assim, podemos constatar que a proposta de organização dos NE optou, para a sua construção, por um caminho mais livre, informal, que não passava pelos departamentos. A sua criação deveria partir dos interesses pessoais dos docentes da UNESP, tentando evitar, talvez, uma crítica contundente a mais uma decisão unilateral da Reitoria. Afinal, não se pode esquecer que a Universidade saía de um amplo processo de mobilização.

A participação dos alunos unespianos nos Núcleos foi outro aspecto inovador, pois ela era aberta àqueles que cursavam as licenciaturas, como àqueles cuja disciplina cursada desenvolvesse algum trabalho pertinente à problemática educacional de alguma forma. Além disso, os alunos selecionados para atuarem no projeto tinham uma bolsa de estudos. Essa postura abriu espaço para criação dos NE em *campus* onde não havia cursos de licenciatura. Esse fato atendia a uma das preocupações da proposta, que consistia em socializar os problemas da educação para o conjunto da Universidade, extrapolando os limites dos departamentos e cursos de educação. Outro aspecto importante era a bolsa destinada aos docentes da rede que atuavam nos projetos dos NE, que visa-

va valorizar a participação deles como pesquisadores e, ao mesmo tempo, amenizar os prejuízos financeiros que alguns tinham ao optarem em participar dos projetos e terem de desistir de aulas na rede pública, por conta da falta de disponibilidade de tempo.

A organização dos Núcleos de Ensino da Unesp começou em fins de 1987 e início de 1988 em Araraquara, Botucatu, Jaboticabal, Rio Claro e São Paulo, com docentes de cada unidade universitária que se propunham a desenvolver atividades junto ao ensino fundamental e médio. Até início de 1989, já estavam organizados oito Núcleos de Ensino, com a participação de professores das diferentes áreas do conhecimento (Química, Física, Matemática, Biologia, Psicologia, Pedagogia, Educação Artística, etc.), nos campi de Araraquara, Assis, Botucatu, Franca, São Paulo (Instituto de Artes), Jaboticabal, Marília e Rio Claro.

Quadro dos Núcleos de Ensino - 1989*

Núcleos de Ensino	Professores envolvidos			Estagiários
	Da UNESP	da Rede Estadual de I e II graus		
		Diretamente	Consultados	
Araraquara	26	52	275	21
Assis	06	08	36	14
Botucatu	05	17	297	05
Franca	04	15	489	09
I.A.	07	16	272	14
Jaboticabal	02	06	203	06
Marília	07	07	330	06
Rio claro	04	18	153	08
Total	61	139	2.055	83

* Fonte: Cadernos dos Núcleos de Ensino nº 1 - UNESP

Desde o início, a Reitoria definiu uma assessoria para cuidar da Coordenação Geral dos NE⁸. Essa assessoria auxiliava os NE no âmbito da Reitoria, bem como coordenava projetos onde a Unesp

8. A Coordenação Geral dos Núcleos de Ensino era composta por membros da assessoria do reitor (Odair Sass, Ivan Russeff e Fernando Casadei Salles) e pelo coordenador de cada um dos Núcleos de Ensino. A Fundunesp (Fundação para o Desenvolvimento da Unesp) era responsável pelos recursos financeiros dos projetos de pesquisa formulados pelos Núcleos de En-

não tinha campus, como foi o caso do Consórcio Intermunicipal de Educação do Leste Paulista.⁹

No primeiro ano, iniciou-se, informalmente, a prática de reuniões periódicas em São Paulo, com o objetivo de dar organicidade ao trabalho dos NE e definir critérios comuns para algumas ações. Participavam dessas reuniões a Coordenação Geral e os coordenadores de cada Núcleo.¹⁰

A institucionalização dos Núcleos começou apenas em 1991, a pedido, do reitor, professor Paulo Milton Barbosa Landim. Esse coletivo (Coordenação Geral / Coordenadores Locais) deliberou formalizar-se como Comissão Coordenadora, uma vez que esse grupo já se vinha reunindo. A Portaria do Reitor de 06/03/1991 formalizou essa Comissão, composta por: Araraquara: Alda Junqueira Marin e Cyrano Rocha Leite; Bauru: José Misael Ferreira do Vale e Edison Moraes Maitino; Botucatu: Gilberto Luiz de Azevedo Borges e Luiz Alfredo Chinali; Franca: Haydil Marquiafave Teles e Moacir Gigante; Jaboticabal: Maria Helena C. Varella e Elisabeth Triscuolo Urbinati; Marília: Helena Faria de Barros e Maria Cecília Matoso Ramos; Presidente Prudente: Luiza Helena da Silva Christov e Yoshie Ussami; Rio Claro: Luiz Marcelo de Carvalho e Marília Martins Coelho; São Paulo: Regina Coeli Guedes de Souza Pinto e Sumi Butsugam.

O trabalho da Comissão consistiu em definir diretrizes, planejar, acompanhar e avaliar as ações dos Núcleos, e também elaborar um plano de atividades acadêmicas com seminários e debates sobre assuntos de interesse geral. Outra ação importante foi encaminhar à Reitoria um anteprojeto de um Centro de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar de natureza polinuclear.¹¹

sino. *Caderno dos Núcleos de Ensino*, nº 1, Universidade Estadual Paulista - UNESP, 1991, p. 12.

9. *Relatório da Comissão de estudo sobre a participação da UNESP no projeto Regionalização do ensino do Leste Paulista*. São Paulo, 1993.

10. UNESP. *Núcleos de Ensino da Unesp: 5 anos de fecunda existência*, p.3.

11. *Idem*, p.3.

Nas gestões dos reitores professor Nagle e professor Landim, os NE, embora tenham passado a maior parte desse período existindo informalmente, tiveram espaço e uma maior autonomia para desenvolver o seu trabalho. Se, por um lado, havia dificuldade com a burocracia para liberação dos recursos, por outro, havia a liberdade para escolher, definir, planejar a sua problemática de investigação junto à Rede do modo mais adequado à sua realidade. No final de 1992, existiam 13 Núcleos de Ensino nas seguintes unidades da Unesp: 1) FCL/Araraquara, 2) FCL/Assis, 3) FC/Bauru, 4) IB/Botucatu, 5) FHDSS/Franca, 6) FE/Guaratinguetá, 7) FE/Ilha Solteira, 8) FCAV/Jaboticabal, 9) FFC/Marília, 10) FCT/Presidente Prudente, 11) IB/Rio Claro, 12) IBILCE/São José do Rio Preto e 13) IA/São Paulo.

CONSÓRCIO INTERMUNICIPAL DO LESTE PAULISTA

Paralelamente à organização dos NE nos *campi* da Unesp e também fazendo parte de seu trabalho, outra ação importante, dando materialidade à proposta de atuação da Universidade além de seus muros, foi o estabelecimento do Consórcio Intermunicipal do Leste Paulista, sob a Coordenação Geral dos NE.

Estabelecido pela Unesp e pela Fundação para o Desenvolvimento da Unesp (Fundunesp), em 14 de setembro de 1990, esse convênio envolveu dez municípios (Casa Branca, Divinolândia, Itobi, Mococa, Santa Cruz das Palmeiras, São Sebastião da Gramma, Tambaú, Tapiratiba e Vargem Grande do Sul) da região do Leste Paulista, visando à criação de um subsistema regional de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Entre os objetivos prioritários estavam a realização de um diagnóstico da situação do ensino da região, a elaboração de um programa de atualização de docentes da Rede Municipal e a formulação de um modelo jurídico, administrativo e financeiro que viabilizasse a associação entre os municípios. A Unesp prestaria assistência técnica, e, para o financiamento, se buscariam recursos junto a agências financiadoras, órgãos estaduais e nos próprios municípios.

Esse trabalho de assessoria, inclusive para as Faculdades Municipais da região, foi uma alternativa encontrada para o problema dos pedidos de encampação e de estadualização dessas instituições pelos municípios.

Através de ações dessa natureza, a UNESP está criando uma alternativa para o problema das instituições municipais de ensino superior em crise, que clamam pela estadualização. “Apesar de a situação não nos permitir encampá-las, a Universidade não ignorará o problema”, explica o vice-reitor Arthur Roquete de Macedo. “A UNESP irá prestar um serviço a essa região, com uma proposta de ensino integrado nos três níveis”, justifica.

Para o presidente da FUNDUNESP, professor Jorge Nagle, a regionalização do ensino facilitará aos municípios resolverem o problema da educação através da ação conjunta. Além disso, para ele, será um grande passo para o desenvolvimento econômico e social do interior de São Paulo. “O Estado deve se desenvolver como um todo. A tendência de só a grande São Paulo crescer e o interior caminhar a passos lentos já acabou”, acredita Nagle. (JORNAL DA UNESP, outubro-1990, p. 12)

Esse consórcio espelhava perfeitamente a ideia de regionalização apresentada nos editoriais do *Jornal da UNESP*. A Unesp assessorando municípios numa região onde não havia Universidade Pública era o elemento inovador da proposta, que poderia ter gerado bons resultados. Porém as dificuldades foram grandes e o Consórcio não vingou.

Se essa experiência se tivesse realizado de forma plena, poderia ter-se transformado em exemplo prático de um trabalho de parceria entre Universidade e Prefeituras, não só na área da educação, primeira frente de trabalho proposta, mas também em outras áreas sociais (saúde, habitação), envolvendo, inclusive, questões de desenvolvimento econômico da região.

A interrupção do Consórcio Intermunicipal e o redirecionamento dos NE, a partir de 1994, não representaram somente a mudança de direção política da Universidade; antes de tudo refletiram um momento conjuntural, no qual as questões sociais não

são mais prioridades. Ao contrário, são “empecilhos” que precisam ser suplantados, pois mostram a “ineficiência”, a “incompetência” e o “desperdício” dos recursos públicos no atendimento dessas demandas. Essa argumentação está presente na Unesp, da mesma forma que se manifesta na sociedade, pois a Universidade não é um local neutro, onde o conflito ideológico não está presente. Mais do que mudanças de rumo de uma proposta, são outros tempos para a Universidade e Sociedade.

A DESCONTINUIDADE DE UMA POLÍTICA

Em 1993, assumiu a direção da Unesp o professor Arthur Roquete de Macedo.¹² Essa gestão apresentava outra concepção de Núcleos de Ensino. Já no início da gestão, o novo reitor decidiu fazer uma avaliação dos NE. Essa avaliação foi realizada pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), à qual os Núcleos estão vinculados, que resultou no documento “Proposta de reorganização dos Núcleos de Ensino” (1994). Esse documento baseou-se nos relatórios gerais existentes dos Núcleos para fazer um breve histórico dos mesmos. Optou-se por fazer a avaliação, propriamente dita, a partir de 1993, já que se desconheciam as diretrizes orientadoras anteriores.¹³ Não deixa de chamar atenção tal argumentação, já que o professor Artur foi vice-reitor da gestão anterior da Unesp¹⁴, na qual os NE tiveram amplo apoio. Essa já se constituiu numa primeira crítica, por parte da Prograd: a ausência de indicadores internos para a avaliação de todos os projetos desenvolvidos

12. Artur Roquete de Macedo, reitor, e Antônio Manoel da Silva, vice-reitor. Mandato de 16/01/1993 a 14/01/1997.

13. Segundo o documento *Proposta de reorganização dos Núcleos de Ensino*, 18/04/94, tentou-se fazer essa avaliação anterior a 1993; porém, devido às péssimas condições do material arquivado, isso não foi possível. Para efetuar tal avaliação seria necessário fazer uma pesquisa específica sobre os Núcleos de 1987 a 1992, por meio de uma equipe de interessados pelo assunto ou contratada para esse fim, o que não aconteceu.

14. Gestão do reitor Paulo Milton Barbosa Landim e Artur Roquete de Macedo, vice-reitor. Mandato de 17/01/1989 a 15/01/1993.

pelos NE. Devido, então, à ausência dessa avaliação e ao pouco tempo para fazer um trabalho avaliativo retrospectivo de cada projeto, a Prograd iniciou a avaliação dos projetos dos NE a partir dos relatórios encaminhados em 1993.

Nesse oportunidade, a Prograd constituiu um Grupo de Trabalho formado por professores pesquisadores da Unesp, provenientes de diferentes áreas da licenciatura, para analisar os projetos recebidos, bem como os relatórios dos projetos em andamento. O objetivo era efetuar uma avaliação quantitativa e qualitativa desses trabalhos, do ponto de vista da sua importância para a educação pública paulista, tanto em nível estadual quanto municipal, considerando-se a contribuição do projeto para a licenciatura, a viabilidade de execução, adequação da planilha orçamentária. Além disso, a Prograd propunha-se a acompanhar e orientar o desenvolvimento do trabalho dos Núcleos de Ensino durante o ano de 1993 para:

[...] direcioná-lo para um melhor nível de organização de sua estrutura e familiarizar-se com as atividades por eles realizadas. Essa proposta estava vinculada àquela do Plano de Gestão da atual Reitoria, que assume o SALTO DE QUALIDADE da UNESP, investindo inclusive, em áreas em que a qualidade não se mostra boa, para melhorá-la. Ao efetuar esse trabalho, de modo contínuo e sistemático, a PROGRAD pôde compreender os Núcleos em sua dinâmica e elaborar propostas de mudança. (UNESP, 1994, p. 1).

Nessa perspectiva, a Prograd realizou a avaliação dos relatórios dos NE. Nesses relatórios foram avaliados a pesquisa e todo tipo de ação dos Núcleos. Na citação acima ficou claro que a Prograd não concordava com o encaminhamento dado, até então, aos NE. Deixa transparecer também uma crítica velada à área de educação. Essa gestão da UNESP marcou uma segunda etapa dos Núcleos de Ensino, durante a qual mudanças foram implementadas, caracterizando-se uma nova leitura feita pela Prograd da proposta inicial dos Núcleos.

Na avaliação de 1993, foram apresentados dados mais detalhados sobre a atuação dos NE. Essas informações buscavam uma maior

objetividade para poder justificar, concretamente, os investimentos financeiros da Reitoria nos NE. Numa das primeiras reuniões de Gabinete de 1993, o reitor, professor Arthur, solicitou à Pró-Reitora de Graduação, professora Maria A. V. Bicudo, um relatório detalhado do trabalho dos NE, porque não se podia ter uma despesa alta com um Projeto e não se avaliar seus resultados concretos.

Segundo a Pró-Reitora, os NE gastaram, em 1992, US\$ 310.360,67 e, em 1993, US\$ 327.940,00. Essa foi a primeira crítica mais dura dessa Reitoria aos NE. A avaliação de 1993, na expectativa do reitor, era para cortar gastos.

Houve uma reação da Comissão Coordenadora dos NE ao documento da Prograd, em discussão. Essa reação se materializou no documento “Manifestação da Comissão Coordenadora dos Núcleos de Ensino” (1994). Nesse documento a Comissão reage fortemente contra as críticas da Prograd, resgatando o histórico dos NE, lembrando o reconhecimento do seu trabalho pela comunidade científica (congressos, publicações), como do trabalho das instituições de um modo geral ligadas à educação (Delegacias de Ensino, Apeoesp, Câmaras Municipais, Prefeituras).

A tônica do documento é mostrar as diretrizes básicas do projeto original dos NE: o repensar a relação Universidade/Rede de ensino através da concretude vinda da experiência dos professores da Rede participantes dos NE. O contato sistemático, periódico, advindo dessa nova forma de relação, deixou para trás a abstração, dando espaço para a execução de propostas concretas de ação.

A necessidade de avaliação levantada pela Reitoria não foi questionada pelos NE. O próprio desenvolvimento do seu trabalho, segundo a Comissão Coordenadora, já apontava para a pertinência de uma avaliação global do projeto como um todo, buscando um profissionalismo maior, principalmente na questão de liberação dos recursos destinados aos Núcleos de Ensino.

A crítica geral do documento se reportava às contradições da Prograd, que, ao mesmo tempo em que afirmava não ter avaliado o trabalho dos NE anterior a 1993 por falta de condições mate-

riais, fazia afirmações conclusivas e genéricas sobre os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos até então. Outra questão posta foi a má condução do processo de avaliação, que não considerou relatórios científico-acadêmicos dos NE.¹⁵

A Prograd cobrou muito os resultados da pesquisa sobre o diagnóstico da escola pública paulista realizada pelos NE. Na sua visão, as duas publicações (*Cadernos dos Núcleos de Ensino*) não expressavam significativamente o resultado dessa pesquisa, pois o seu conteúdo estava aquém das expectativas mínimas. Faltava uma publicação de peso, que sistematizasse os resultados do referido diagnóstico; por isso, poucos tinham tido acesso aos dados da pesquisa.

Outro ponto alvo de crítica foi a situação do professor da Rede no interior dos NE. Ele era contratado como “Auxiliar de Pesquisa I”, pois colaborava na execução dos projetos junto com os estagiários. Segundo a Prograd, esse fato gerava dois graves problemas: 1) do ponto de vista da legislação trabalhista, essa situação caracterizava-se como vínculo empregatício, podendo a Unesp ser objeto de uma ação judicial movida por um desses auxiliares de pesquisa (professores da Rede) pedindo sua incorporação junto ao quadro funcional da Universidade; 2) boa parte dos recursos dos NE destinava-se ao pagamento das bolsas desses professores. O posicionamento da Prograd foi contrário à manutenção dessas bolsas, transformando-as em ajuda de deslocamento.

O pagamento de bolsas aos professores da Rede foi uma tentativa de valorizar a participação desse docente, pagando pelas horas investidas nessa experiência. Se isso não fosse feito, dificilmente a participação desse profissional seria efetiva, pois eles não deixariam de trabalhar em alguma escola para poder dedicar-se ao projeto. Não podemos nos esquecer dos baixíssimos salários dos professores. Como afirma a Comissão Coordenadora:

15. UNESP/Comissão Coordenadora Central dos Núcleos de Ensino. *Manifestação da Comissão Coordenadora dos Núcleos de Ensino*, 1994, p. 5 e 6.

Partindo-se do fato de que o professor da Rede Pública deixa de assumir um certo número de aulas para participar do Projeto, e que isto se traduz em perda salarial, é fundamental que se remunere esse professor pelas horas de trabalho dedicadas ao Núcleo de Ensino.

Considerando essa necessidade, a Reitoria da UNESP decidiu, há mais de seis anos, remunerar (via projetos Especiais/FUNDUNESP) as horas de dedicação dos professores da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo nos projetos do Núcleo de Ensino. Vale ressaltar que essa remuneração, embora irrisória (definida pelo valor hora-aula de trabalho do professor da Escola Pública – atualmente U\$ 1,5) foi muito importante para o desenvolvimento dos Projetos.

Assim, a Escola Pública foi considerada como verdadeiro “laboratório” para a área de Educação, do mesmo modo que a UNESP mantém fazendas para estudos e pesquisas na área de Agronomia, Veterinária, Zootecnia, mantém hospitais para Medicina Humana e Animal e Laboratórios de Pesquisa nas diferentes áreas científicas. (MANIFESTAÇÃO..., 1994, p. 5 e 6).

Infelizmente, a SEE não contribuiu com os NE de forma alguma, nem fazendo parceria com a Unesp dividindo as despesas, nem dispensando o professor algumas horas para participar dessa experiência. Muito menos pensou e realizou um programa de formação continuada de seus profissionais e de seu reconhecimento para ascensão na carreira do magistério, apesar de diversas tentativas por parte da Unesp em avançar numa parceria com a SEE.

Outra questão levantada pela Prograd foi a opção dos NE de trabalhar diretamente com o professor, envolvendo-o nas pesquisas propriamente ditas, o que afastava os Núcleos de Ensino de um trabalho mais próximo à escola, já que ele trabalhava diretamente com alguns professores da Rede e não com a instituição escola. Mesmo esses professores estavam ali, de algum modo, na condição de pesquisadores, podendo deturpar um dos princípios fundamentais dos Núcleos, que era trabalhar na formação do professor da Rede.

Essa polêmica implica, na verdade, concepções diferenciadas de como proceder a uma pesquisa. Alguns projetos dos NE tra-

balharam com a metodologia da pesquisa-ação¹⁶ ainda não muito “aceita”, naquele momento, no meio acadêmico, mais afeito a uma concepção mais tradicional de pesquisa.

Outro problema apontado pela Prograd foi a participação dos alunos estagiários. Essa participação estava restrita aos projetos de pesquisa dos NE, não necessariamente vinculada a uma disciplina, ou seja, a um conteúdo específico. A discordância da Prograd foi, mais uma vez, de concepção. O aluno deveria realizar seu estágio em *ensino*, embora a Prograd não afirmasse que ele não devesse participar de pesquisa. Em outras palavras, os NE estavam afastando-se do *ensino*, um dos motivos de sua criação, e aproximando-se da pesquisa.

Essa é uma falsa questão. Quando se tem como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, deve-se buscar a integração dessas atividades por meio da articulação entre elas. Os NE eram e continuam sendo um espaço privilegiado para a concretização dessa relação, que deve ser dialética e dinâmica, com a realidade. Os alunos inseridos num trabalho de pesquisa – que se definiu a partir da problemática educacional local e/ou regional, oriunda do diagnóstico elaborado pelo Núcleo anterior-

16. Não é nosso objetivo discutir pesquisa-ação nesse texto. A professora Luciana Giovanni fez um expressivo trabalho sobre o tema em sua tese de doutorado, decorrente de sua experiência no Núcleo de Ensino de Araraquara. Ela afirma, na apresentação de sua tese: “Este trabalho advoga a idéia de que a Pesquisa-Ação, como projeto de parceria colaborativa entre Universidade e Escolas dos demais graus de ensino, representa alternativa metodológica privilegiada, tanto para a investigação, quanto para a atuação sobre o desenvolvimento profissional de professores. [...] É objetivo deste trabalho mostrar como tais relações se revelam no processo de pesquisa-ação colaborativa, a partir de análise de investigação dessa natureza, realizada em 1988 e 1989, com professores e especialistas de ensino em exercício na Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério e com docentes-pesquisadores e alunos-estagiários da Universidade, parte integrante do conjunto de pesquisas do Núcleo de Ensino da Unesp-Campus de Araraquara-SP.” GIOVANNI, L.M. *A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre Universidade e Escolas Públicas de 1º e 2º graus*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

mente – começam a preocupar-se com as questões teóricas discutidas em sala de aula de uma forma diferente.

Os problemas educacionais abordados ganham concretude, abandonando a falsa “abstração teórica”, ou a generalização, sempre apresentadas pelos alunos como um empecilho para a compreensão do fenômeno estudado. Essa sua mudança de postura diante do objeto de estudo começa a ter reflexos no conjunto das disciplinas frequentadas por eles, direta ou indiretamente, pois essa transformação é um processo que desencadeia ações múltiplas que irão interferir no curso de graduação.

Outro aspecto importante, um dos objetivos originais dos NE, era fazer pesquisa educacional. A interpretação de que os NE se restringiam ao ensino, ou melhor, priorizavam as atividades de ensino, indica uma leitura estreita da proposta. É exatamente a dicotomia desse tipo que se buscava superar, ao propor uma ação articulada entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, entre a prática e teoria.

A Prograd, no documento “Proposta de reorganização dos Núcleos de Ensino” (1994), apresentou a nova diretriz de trabalho dos NE: as licenciaturas da Unesp. Quanto aos *princípios e finalidades*, o documento da Prograd define a formação continuada do professor, como o objetivo prioritário dos NE, estabelecendo uma relação entre os três níveis de ensino, visando à sua melhoria. Para tanto, a pertinência dos trabalhos será considerada a partir das prioridades definidas pela Prograd.

Não houve nenhuma mudança na composição dos NE (professores e alunos da Unesp, professores da pré-escola e da Escola Fundamental e Média e especialistas). Quanto à organização interna dos Núcleos de Ensino, as mudanças mais importantes foram:

- *Coordenação*: coordenador e vice-coordenador deverão ser professores da Unesp com titulação mínima de doutor. Entre as atribuições destacam-se: encaminhar relatórios acadêmico-científicos e financeiros dos projetos com apreciação da equipe; encaminhar à Prograd relatório anual das atividades do

NE; emitir parecer, em conjunto com o NE, sobre os projetos e encaminhá-los ao diretor da unidade; gerir os recursos do NE responsabilizando-se por eles.

- *Alunos estagiários*: aluno de graduação da Unesp, preferencialmente da licenciatura (anteriormente não havia essa preferência). A bolsa é mantida (duração de 6 a 18 meses) e seu valor será definido pelo reitor.
- *Especialista e o professor da Rede Oficial de Ensino da pré-escola e da Escola Fundamental e Média*: farão parte do NE como professor estagiário em atividade de formação continuada e não mais como auxiliar de pesquisa, sendo que em cada projeto deverão ser renovados, salvo em casos em que a natureza do projeto justifique a permanência.
- Os projetos dos NE terão duração mínima de 4 meses e máxima de 18 meses, sob a coordenação de um professor da Unesp, cabendo-lhe a coordenação de um único projeto. Os temas a serem priorizados serão determinados em conjunto pelos coordenadores dos NE e Prograd, sendo divulgados anualmente pela Prograd. Essa é uma contradição, pois a orientação anterior definia que seriam considerados pertinentes os projetos que contemplassem as prioridades da Prograd.
- Para a constituição do NE serão necessários: Carta de Intenções, com propostas e metas, encaminhada ao diretor; composição da equipe inicial; minuta do regimento interno do NE; projeto com as atividades, orçamento e cronograma de desembolso financeiro.

Essa mudança foi muito criticada pela Comissão Coordenadora dos NE, por entender ser um erro centralizar todo o trabalho dos Núcleos de Ensino nos cursos de formação de professores da Unesp. Ao mesmo tempo alertou para o risco de uma concepção de Universidade que delimita o seu compromisso social apenas à formação de seus professores.

A proposta em questão, ao centralizar os trabalhos dos Núcleos de Ensino nos alunos da graduação e envolver apenas os cursos

de Licenciatura, explicita uma única forma de intervenção na realidade escolar, além de restringir os projetos a apenas alguns campi da UNESP (aqueles que mantêm Licenciaturas).

Trabalhar com os alunos da graduação, implementando e melhorando a qualidade dos graduandos e licenciandos da UNESP, é iniciativa louvável. No entanto, expressa uma concepção, segundo a qual o compromisso social da Universidade se esgota na formação de seus graduandos. Ou seja, a melhoria da qualidade do ensino da Rede Pública é remetida para o futuro, como um objetivo a médio e longo prazos, que se realizará quando do ingresso dos professores (a partir de agora, melhor preparados) no exercício do Magistério.

Separar a formação básica da formação continuada é também erro histórico. Acreditar que a UNESP forma os melhores professores sem que (retro)aja direta e explicitamente sobre as condições concretas de trabalho a que serão submetidos em sua vida profissional é negar recente tendência teórica, forte em vários países do mundo, conforme salientou, por exemplo, o prof. Antonio Nóvoa – convidado especial da própria Reitoria no último Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.¹⁷ (MANIFESTAÇÃO..., 1994, p. 7 e 8).

A reorganização dos NE promovida pela Prograd representou o redirecionamento da proposta política mais ampla de relacionamento da Unesp com a sociedade, cujo caminho inicial era o educacional, mas pretendia expandir-se para outras áreas sociais. Essa reorganização refletiu uma nova conjuntura política da Universidade, influenciada pela política neoliberal, cujos projetos diferenciados de implementação de políticas públicas, com investimentos significativos por parte da Universidade, começam a ser revistos para atender a lógica neoliberal.

Dados da Prograd mostram que, depois da Reorientação dos NE, houve uma queda significativa de projetos. Em 1993, quando a Prograd manteve os projetos em andamento da gestão anterior, o número deles chegava a 40. Em 1995, os projetos deferidos fo-

17. Idem, p. 7 e 8.

ram 11. Em 1996, houve 15 projetos aprovados e, em 1997¹⁸, 25 projetos. Esses números revelam um refluxo do trabalho dos Núcleos junto à Rede, decorrente da situação de instabilidade e de embate que se instaurou a partir de 1993, através de disputa de duas concepções diferentes de NE, na verdade, disputa de dois projetos diferentes de Universidade.

O resultado é, sem dúvida, perverso. Projetos construídos durante anos sofreram as consequências da descontinuidade da política dos NE. A confiança, tão duramente reconquistada pela Universidade, através dos NE, junto à Rede de Ensino, viu-se abalada novamente, ao faltarem as condições para o desenvolvimento do projeto.

Caso as propostas presentes no documento da PROGRAD sejam implementadas, estará se perdendo um dos aspectos mais inovadores do Núcleo, que é o reconhecimento e o retorno ao professor da Rede, da colaboração que o mesmo oferece à Universidade na produção desse conhecimento (função básica da Universidade) em relação à educação escolar.

Nesse sentido, os Núcleos de Ensino sempre se constituíram numa experiência positiva na formação do chamado ‘professor-pesquisador’. Experiências como essa foram, durante anos, consideradas pioneiras por vários especialistas da educação de outras Universidades do país e do exterior.

[...] Cabe comentar, ainda, que, em diversas ocasiões, o professor da Rede que participava do Núcleo de Ensino atuou como agente que favoreceu o relacionamento entre a Universidade e escolas de 1º e 2º graus, uma vez que alguns diretores e professores, descrentes do papel capacitador da Universidade, alteraram suas posições após o trabalho persistente e qualificado realizado pelos Núcleos de Ensino. (MANIFESTAÇÃO..., 1994, p. 9 e 10).

18. É importante lembrar que a Profa. Maria A. V. Bicudo foi pró-reitora de Graduação em duas gestões da Reitoria: de 1993 a 1997, na gestão do reitor Prof. Artur Roquete de Macedo; e de 1997 a 2001, na gestão do reitor Prof. Antônio Manoel da Silva.

ALGUNS APONTAMENTOS PARA REFLEXÃO

A ideia original dos Núcleos apontava para uma perspectiva mais política em defesa da escola pública, chamando a Universidade a assumir o seu papel perante a sociedade e, mais especificamente, a sua responsabilidade acadêmico-política diante dos problemas da educação brasileira. Explicitava, portanto, um problema estrutural, por isso, sugeria propostas de intervenção em nível das políticas públicas. Os NE faziam parte dessa estratégia maior. Quanto mais ampla e totalizadora fosse a ação da Universidade em relação aos problemas sociais, melhor seria a sua contribuição para a busca de soluções para os gravíssimos problemas sociais. Essa foi a expressão máxima de um momento histórico da Universidade extremamente relacionado com o movimento social maior.

A essência da proposta se expressava numa estratégia de ação da Unesp junto à sociedade, visando à concretização de políticas públicas por meio de um trabalho de assessorias e de desenvolvimento de projetos nas diversas áreas sociais, a cargo da Universidade. O objetivo maior da proposta era melhorar a qualidade de ensino, tendo a escola pública como o ponto central da ação.

Assim, os NE realizaram um trabalho diferenciado junto à Rede. Contrapondo-se aos projetos isolados e aos cursos de reciclagem, realizaram um trabalho coletivo e sistemático, envolvendo, de um lado, professores e alunos da Universidade, de outro, professores, alunos e especialistas da Rede, por meio de pesquisa, debates, seminários, cursos. A grande diferença residia no fato de esse trabalho ser contínuo e democrático, uma vez que visava construir uma relação horizontal entre os participantes do projeto.

O projeto dos NE permitiu, na prática, a concretização do princípio de indissociabilidade, em algum grau, entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que conseguiu aglutinar em seu espaço os agentes sociais, docentes, alunos universitários, professores e alunos das Redes Públicas de Ensino, desenvolvendo um conjunto de atividades que contemplavam esse tripé. Os alunos da graduação participavam das atividades gerais dos Núcleos e assim ela-

boravam seus trabalhos acadêmicos tendo um contato direto com a realidade educacional e seus problemas. Os NE foram, portanto, a estratégia de concretização da melhoria da escola pública pela Universidade, tendo o tripé ensino, pesquisa e extensão como base de sustentação de seu trabalho.

A mudança de diretriz implementada na gestão da pró-reitora Bicudo não se limitava às questões de mudanças de estratégias internas à universidade. Ao contrário, explicitou a conjuntura maior que se colocava mais intensamente a partir da década de 1990 com a ascensão do neoliberalismo. Assim, vemos uma nova concepção de vida e de sociedade ditando o eixo das políticas públicas, objetivando claramente a privatização dos serviços públicos e a desqualificação de seus trabalhadores, cenário oposto ao da década anterior. A explicitação dessa política na Universidade se verificou no corte de investimentos públicos em pesquisa, no arrocho salarial de seus docentes e funcionários, na criação de Fundações para captação de recursos externos, na parceria privilegiada com setores da iniciativa privada sem a definição de critérios, entre outros exemplos, características ainda muito presentes no momento atual.

As gestões posteriores da Reitoria acabaram dando continuidade a esta política com algumas mudanças. Uma investigação mais detalhada ainda merece atenção dos pesquisadores da área educacional. Os NE retomaram o trabalho e uma nova fase se instaurou, com manifestações da proposta original, não de modo articulado, mas resgatando, de algum modo, elementos já vivenciados na primeira fase dos NE. A força da proposta original se expressa de modo emblemático até em momentos desfavoráveis e distantes, fazendo dos NE, de certa forma, um lócus de resistência de um projeto de universidade claramente comprometido com a busca de soluções para os problemas sociais da população brasileira.

Diríamos que o embate de projetos tanto na sociedade como na universidade é permanente. Assim, cabe àqueles que continuam nos NE a continuidade da luta.

Ressaltamos que, se não for entendida essa dimensão mais ampla da proposta original dos Núcleos, eles se reduzirão a meros programas de extensão universitária, que poderão até ser importantes na prestação de serviços à comunidade, porém perderão esta pretensão globalizadora da construção sistemática da relação Universidade/Sociedade, por meio da educação e da escola das Redes Públicas de Ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BICUDO, M.A.V., SILVA JUNIOR, C.A. (Org.). *Formação do educador*. São Paulo: Edunesp, 1996. Volumes 1, 2 e 3. (Seminários e Debates).
- DAL RI, N.M. *Sindicato, autonomia e gestão democrática*. São Paulo: 1997. 221p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, USP, 1997.
- JORNAL DA UNESP. São Paulo. n° 8 abr-mai/1986; n° 15 mai/1987, n° 17 jul/1987; n° 18 agos/1987, n° 25 abr/1988, n°26 mai/1988, n° 35 mar/1989, n° 46 abr/1990, n° 51 out/1990, n° 53 jan/fev/1991, n° 59 out/nov/1991.
- MENDONÇA, S. G. L. *Núcleos de Ensino: estratégia de interação universidade-sociedade – o caso UNESP*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Anais*, I congresso estadual paulista sobre formação de educadores - rumo ao século XXI, 20 a 23 de maio de 1990, São Paulo.
- _____. *ANAIS*, III Congresso Estadual sobre formação de educadores - tempo da escola... tempo da sociedade, 22 A 26 DE MAIO DE 1994. Águas de São Pedro - SP. UNESP.
- _____. *Cadernos dos Núcleos de Ensino*. São Paulo: 1991/92, n°s 1 e 2.
- _____. Comissão Coordenadora dos Núcleos de Ensino. *O desenvolvimento dos Núcleos de Ensino da UNESP*. São Paulo: sem data.
- _____. *Esboço para o programa de ação dos Núcleos Regionais de Ensino da UNESP*. Processo RUNESP 223/83, p.p. 23 a 33.
- _____. *Estatuto da UNESP*, Resolução UNESP de 21 de fevereiro de 1989. Decreto n° 29720 de 3 de março de 1989.
- _____. Comissão Coordenadora dos Núcleos de Ensino. *Manifestação da Comissão Coordenadora dos Núcleos de Ensino*. São Paulo: julho de 1994.

- _____. Prograd. MARIN, Alda Junqueira. *Núcleos de Ensino e graduação na UNESP: pontos de avanço na formação de profissionais para a educação*. São Paulo: de 27 de julho de 1992.
- _____. *Núcleos de Ensino da UNESP - 5 anos de fecunda existência*. São Paulo. Processo RUNESP 223/88, p.p. 330 a 347.
- _____. Reitoria. *Ofício circular 13/87*. São Paulo, 07 de abril de 1987.
- _____. Reitoria. *Ofício circular 22/87*. Reitoria. São Paulo, 13 de maio de 1987.
- _____. Prograd. *Ofício circular 22/92*. São Paulo, 27 de julho de 1992.
- _____. *Os Núcleos Regionais de Ensino da UNESP*. Anexo ao Ofício Circular 22/87, de 13 de maio de 1987.
- _____. Prograd. *Proposta de reorganização dos Núcleos de Ensino*. São Paulo: 1994, 93 p.
- _____. *Relatório da Comissão de estudo sobre a participação da UNESP no projeto Regionalização do ensino do leste paulista*. São Paulo, 1993, 23 p.
- _____./CENP. *Proposta pedagógica para o projeto de qualificação do ensino de história*. São Paulo: 1988.

Núcleos de Ensino: Uma criação ousada

Alda Junqueira Marin

A compreensão do alcance do trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Ensino da Unesp exige a compreensão do significado dessa criação na sua relação com características das universidades e das escolas que ministram o ensino hoje denominado básico.

Este artigo defende a ideia de que a criação, implantação e implementação dos Núcleos de Ensino constituíram conjunto de ações ousadas na realidade educacional não só brasileira, mas mundial.

Para fundamentar essa ideia são apresentados dois argumentos e sua inter-relação. O primeiro se refere às considerações sobre as funções da universidade e as características dessa instituição desde a sua origem. O segundo se reporta às origens da escola hoje chamada básica, posto que ambas tiveram funções originárias diversas.

No final, encontram-se algumas considerações sobre possibilidades criadas com os Núcleos, junto com alguns dados sobre o início de seu funcionamento.

A UNIVERSIDADE, SUAS ORIGENS, CARACTERÍSTICAS E SITUAÇÃO RECENTE

As primeiras universidades surgiram no século XIII com o sentido relativamente preciso de uma “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de determinado número de disciplinas em um nível superior” (CHARLE e VERGER, 1996, p. 7). Segundo os mesmos autores, a universidade é uma instituição de origem ocidental surgida na França, Itália e Inglaterra no início desse século, que representa, porém, apenas uma parte dos estudos em âmbito superior. De

fato, desde a invenção da escrita, existiam, na Europa, escolas e, fora de tais escolas, eram organizados estudos superiores.

No entanto, foi com as características citadas que as universidades se disseminaram pela Europa e, a partir do século XVI, por outros continentes, a ponto de, nos anos 1500, já serem mais de 50.

Esse recuo pode parecer descabido, mas nos permite entender certas características que persistem, embora muitas outras se tenham alterado.

A primeira característica que permanece é, sem dúvida, a de a universidade ser considerada parte de ensino superior, pois, até em nossa legislação, esse constitui um nível à parte do ensino básico. Ao lado dessa característica está a manutenção de outras modalidades de ensino superior paralelas (ou concorrenciais) ou, ainda, complementares, como apontam Charle e Verger (1996).

Antes de existirem as universidades já havia um ensino mais avançado nas escolas monásticas e também em ambientes particulares, que ensinavam Artes Liberais e a Sagrada Escritura, variando pela Retórica, Gramática ou Lógica. Esse desenvolvimento inquietou a Igreja Católica que passou a exigir a *licentia docendi* para a criação de uma escola, ou seja, a autorização para ensinar que conhecemos hoje por outras características surge da disputa entre a Igreja e a sociedade, pois aquela perdia, gradativamente, seu monopólio. Também havia escolas que se dedicavam a disciplinas mais práticas como o Direito e a Medicina. Os egressos se disseminaram pela Europa, constituindo outros núcleos onde houvesse interessados em estudar que, porém, pudessem pagar.

Depois desse período, até início do século XII, três centros se desenvolveram, quais sejam: Paris, Bolonha e Oxford, enquanto outros decresceram. Em Paris e Oxford os professores se reuniam e arranjavam alunos, enquanto em Bolonha eram os alunos que se organizavam em “nações” que, depois, se reagrupavam, criando a “universidade” e contratando professores. Ao redor de muitas dessas universidades, então criadas, surgiram, na sequência, os colégios destinados a preparar os estudantes para a universidade.

Seguem-se séculos de ampliação, de conflitos, de crises, com desníveis, disfunções e discussões sobre o papel dessas instituições.

Nos séculos XVII e XVIII foram criados outros tipos de instituições, que marcaram, segundo Charle e Verger (1996), no início da idade moderna, o surgimento de escolas profissionais.

Na passagem do século XVIII para o século XIX muitas modificações ocorreram, devido a vários fatores socioeconômicos: revolução industrial, avanço da ciência, das técnicas, mudanças econômicas com o avanço do capitalismo, novas profissões, escolas profissionalizantes em muitas áreas.

A prática da pesquisa, por sua vez, era feita, em grande parte, fora das universidades, em academias e sociedades de eruditos, e o público da universidade era composto pela elite social, fração da classe dirigente.

Na Alemanha da primeira etapa do século XIX, os professores passaram a ter melhores salários e mais tempo para dedicar-se aos estudos e às pesquisas.

O ensino superior foi adquirindo variadas formas nos países do mundo, sempre enfrentando uma questão central: ensino *versus* ciência *versus* profissionalização, debate que não vem ao caso ampliar aqui.

Do final do século XIX até meados do século XX, expandiu-se toda a escolarização e houve a diversificação dessa modalidade. Hoje, a ampliação de vagas para os estudos superiores está por toda parte. No Brasil, em algumas instituições, a ênfase está posta no ensino, a despeito da exigência legal de pesquisa e extensão; em outras, a ênfase está posta na pesquisa, por elas mais valorizada do que o ensino ou a extensão, e, às vezes, a pesquisa está em função dos esquemas produtivos sociais. Os principais aspectos do ensino universitário, então, permanecem direcionados para a profissionalização, a pesquisa, a extensão ou a prestação de serviços. Segundo alguns autores, o exercício das funções desse modelo exige “dons” diversos, pois se trata de atividades bem diferentes, sendo muito difícil encontrar bons profissionais capacitados em todas elas e até mesmo formá-los, como aponta, por exemplo,

Kourganoff (1990). Ocorre que é desejável pensarmos que não se trate de “dons”, mas de condições, competências, saberes, habilidades adquiridas no percurso de vida e de formação desde as famílias. Como apontam Bourdieu (2001) e Bisset (1979), essa competência é resultado da ação social concreta, de disposições que compõem a estrutura de conduta dos agentes.

A ESCOLA BÁSICA: ORIGENS E CARACTERÍSTICAS

A escola básica tem características, hoje, que vêm de sua origem. A escola como a conhecemos é uma invenção da modernidade e se criou pautada em um princípio de engendramento que é o das regras impessoais, com uma relação pedagógica específica, diferente de todas as demais relações sociais; com um espaço separado para o professor e os alunos cuidarem do ensino e da aprendizagem; com um tempo destinado a isso, a infância, tempo marcado no interior da escola; com a presença de saberes escritos e a criação de disciplinas escolares (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001).

Foi nos séculos XVI e XVII que se difundiu essa escola e, tal qual a universidade, foi no Ocidente que se deu tal criação, implantando-se e difundindo-se pelo mundo de modo hegemônico. Ela foi criada para atender a necessidades sociais, tais como a presença crescente da urbanização e a necessária contenção das crianças para que aprendessem a obediência, a submissão, a moral, a ter domínio dos textos para leitura e escrita. Primeiro, eram muitas crianças com um só mestre; depois, se criaram as classes, turmas em sequência com vários mestres. Muitas mudanças ocorreram ao longo dos últimos séculos, porém as características originais permaneceram, expandindo-se para outras modalidades de instituição educativa, para outros graus de ensino e para a sociedade.

RELAÇÕES

Conforme se viu bem sucintamente, a universidade e a escola fundamental, as duas instituições com as quais trabalhamos agora, foram criadas e disseminadas de forma totalmente diversa e apartada, com percursos e interesses diferentes. A relação entre a universidade e a sociedade foi numa direção – busca do conhecimento e formação da elite – e a relação da sociedade e da escola hoje denominada básica foi em outra – ensino da moralidade, submissão e noções mínimas de sobrevivência para a população em geral. Ambas são muito marcadas pela emergência e expansão do capitalismo e de suas necessidades ao longo dos últimos séculos. Portanto, somos herdeiros de duas instituições que portam as marcas de sua trajetória.

Essas experiências institucionais, de longa duração, deixam marcas, que constituem os traços de sua cultura. Elas estão nas instituições, mas estão disseminadas socialmente.

Ao longo do século XX, muito se falou sobre os problemas da universidade (PAIVA e WARDE, 1994) e sobre a necessidade do estreitamento da relação entre esses dois extremos tão díspares do que se dispõe em educação na maioria dos países (SASS e RUSSEF, 1991; SANFELICE, 1988). Tal relacionamento significa, socialmente, a criação de novos traços culturais, rompendo-se com a tradição de desarticulação. Mediante tal divulgação várias experiências isoladas começaram a existir, incluindo-se até metodologias de pesquisa adequadas a tais possibilidades, posto que gradativamente ambas as instituições passaram a exercer críticas e autocríticas e a perceber novas necessidades diante de novos valores, sobretudo na área de formação de professores (GIOVANNI, 1994; MARCELO, 1999; ZEICHNER, 1993).

Assim, nessa direção é que foram criados os Núcleos de Ensino na Unesp. É possível perceber, diante do que foi dito, como essa proposta institucional de ação articuladora do ensino, da pesquisa e da extensão e sua relação com a educação básica constituiu pura ousadia, criação de cultura ruptora do que havia até então.

O ano de 1992 foi definido pela Reitoria como o ano de avaliação. Nessa oportunidade foi apresentado, na reunião do Conselho Universitário, um documento com dados de trabalhos realizados no período inicial dos Núcleos (MARIN, 1992). Os quadros 1, 2, 3 e 4, em anexo, são demonstrativos desse levantamento. Para além do registro, dão a medida do significado da implantação dessas ações em locais diversos da Unesp. Uma ação ousada que caiu em terreno fértil, posto que muitos grupos já estavam com projetos em andamento, porém sem a infraestrutura operacional e o suporte financeiro fornecido então.

A pesquisa envolvendo alunos e professores de diversas áreas de conhecimento além da Educação, ao lado de profissionais da rede pública, permitiu a divulgação de dados levantados e analisados. As situações constituíram oportunidades de formação para todos os participantes e de fornecimento de material fundamental para os cursos de licenciatura.

De lá para cá muitos eventos ocorreram envolvendo os Núcleos, os quais não vem ao caso mencionar aqui. Porém, nessas minhas andanças pela área de Educação, formação de professores e pesquisa em Educação, digo, sem medo de errar, que essa, ainda hoje, é uma iniciativa sem igual para universidades: ampla, densa, coletiva, política e ousada, pois provocadora de ruptura, de mudança cultural, ainda que parcial.

Núcleos de Ensino: Uma Criação Ousada

Quadro 1 - Projetos desenvolvidos no período de 1988-1990

PROJETOS	NÚCLEOS
O ensino e o momento atual em Araraquara: ciclo básico à 4ª série	Araraquara
O ensino e o momento atual em Araraquara: 5ª a 8ª séries	Araraquara
O ensino e o momento atual em Araraquara: Hab. em Magistério (HEM)	Araraquara
Preparando a implantação de projeto pedagógico na HEM	Araraquara
Investigando o aprendizado de alguns conceitos químicos fundamentais em alunos de 2º grau de ensino em Araraquara	Araraquara
Desenvolvimento de uma experiência interdisciplinar entre professores de 2º e 3º graus	Araraquara
O ciclo básico	Araraquara, Franca, Rio Claro, Marília, Botucatu
Produção de material para ensino de Ciências no 1º grau: os seres vivos	Botucatu
Produção de material para o desenvolvimento de um programa de Educação Ambiental em Escolas de 1º e 2º graus I – Diagnóstico e elaboração de material para o professor	Botucatu
Ensino de Ciências no Ciclo Básico: opinião dos professores	Botucatu
Produção de material de ensino de Biologia	Jaboticabal
Apoio ao ensino de Ciências na rede oficial de ensino	Rio Claro
Em busca de uma proposta de trabalho integrado para as primeiras séries	Araraquara
A prática pedagógica nas séries finais do 1º grau (subprojeto)	Araraquara
O ensino das diferentes disciplinas de 5ª a 8ª séries (subprojeto)	Araraquara
Pensando alternativas à prática pedagógica nas séries finais do 1º grau (subprojeto)	Araraquara
Ciclo básico	Marília

Quadro 2 - Indicadores de participantes dos projetos dos Núcleos de Ensino*

Núcleos de Ensino	Professores envolvidos			Estagiários
	Da UNESP	da Rede Estadual de I e II graus		
		Diretamente	Consultados	
ARARAQUARA	26	52	275	21
ASSIS	06	08	36	14
BOTUCATU	05	17	297	05
FRANCA	04	15	489	09
I. ARTES	07	16	272	14
JABOTICABAL	02	06	203	06
MARÍLIA	07	07	330	06
RIO CLARO	04	18	153	08
TOTAL	61	139	2055	83

* Fonte: Sass e Russeff, 1991, p. 13.

Quadro 3 - Indicadores de alunos participantes dos projetos dos Núcleos

NÚCLEO	1990	1992*
ARARAQUARA	30	
ASSIS	-	12
BAURU	05	-
BOTUCATU	16	-
FRANCA	09	06
GUARATINGUETÁ	-	-
ILHA SOLTEIRA	-	11
JABOTICABAL	20	-
MARÍLIA	06	18
PRESIDENTE PRUDENTE	-	16
RIO CLARO	05	12
S. J. DO RIO PRETO	-	-
SÃO PAULO	14	16
TOTAL	105	114

*OBS.: Não estão computados os estagiários, pois há projetos a serem iniciados no 2º semestre.

Quadro 4 - Divulgação dos trabalhos dos Núcleos – 1988-1990

Atividade	Núcleos
Encontros nas escolas	Marília
Seminários, palestras	Marília
Encontro de professores de 5ª a 8ª séries	Araraquara
Palestra na FFCL/USP – Ribeirão Preto	Araraquara
Encontro de professores de Português e Geografia com discussão da proposta Cenp – Araraquara e Ribeirão	Araraquara
Publicação – Boletim do Departamento de Didática (nº 6, 1990)	Araraquara
Apresentações de vários trabalhos no Endípe – Belo Horizonte	Araraquara
Reunião Anual de Psicologia – Ribeirão Preto	Araraquara
Congresso de Iniciação Científica – Botucatu	Araraquara
Entrevista para o Jornal Regional (TV Globo)	Araraquara
Entrevista para a Revista <i>Nova Escola</i>	Araraquara
Seminário com professores e coordenadores de CB	Araraquara
Pedagogia 90 – Cuba	Araraquara
Encontro Regional de Química – 1989 e 1990	Araraquara

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. E. *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 29-67.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. M. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 39-64.
- CHARLE, C. e VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo: EdUnesp, 1996.
- GIOVANNI, L. M. *A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus*. 1994. 204 f. Tese (Doutorado em Didática) – FEUSP, São Paulo, 1994.
- KOURGANOFF, W. *A face oculta da universidade*. São Paulo: EdUnesp, 1990.
- MARCELO GARCIA, C. La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *Revista de Educación*, n. 1, p. 33-57, 1999.
- MARIN, A. J. *Núcleos de Ensino e graduação na Unesp: pontos de avanço na formação de profissionais para a educação*. Texto elaborado para o Seminário do ano da Avaliação na Unesp, 1992. (mimeo).
- PAIVA, V. e WARDE, M. J. (Orgs.). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas: Papyrus, 1994.
- SANFELICE, J. L. (Coord.). *A universidade e o ensino de 1º e 2º graus*. Campinas: Papyrus, 1988.
- SASS, O. e RUSSEFF, I. Os Núcleos de Ensino da Unesp. *Cadernos dos Núcleos de Ensino*, São Paulo, n. 1, p. 7-13, 1991.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B. e THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47. 2001.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

A Formação de Professores e os Núcleos de Ensino da Unesp

Sheila Zambello de Pinho

José Brás Barreto de Oliveira

José Roberto Corrêa Saglietti

Os levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação têm explicitado um quadro de enorme carência de professores no país. Os dados oficiais dão conta de um *deficit* de aproximadamente 250 mil professores apenas em disciplinas básicas; a defasagem é gritante nas áreas de Química e Física, que são conduzidas, majoritariamente, por profissionais com formação em outras áreas. A situação não é menos preocupante em áreas como Matemática e Ciências Biológicas e em disciplinas específicas, como Filosofia e Sociologia, para o atendimento do ensino médio. O Plano Nacional de Formação de Professores tem como meta formar 400 mil profissionais.

Para ilustrar a situação, destaca-se, ainda, que, nos 15 anos anteriores a 2008, foram formados 110 mil professores de Matemática e 13 mil de Física, porém, destes, apenas 43 mil e 6 mil, respectivamente, atuam no magistério. Além de o sistema universitário formar poucos professores em comparação com a demanda, a situação se agrava porque parte substancial dos formados migra para outras atividades, conforme sobejamente conhecido, em decorrência, sobretudo, dos baixos salários e das condições adversas de trabalho na escola pública, ou seja, da desvalorização da profissão de professor.

Indo no sentido inverso do desejado, mas preservando coerência com o panorama geral, a procura no vestibular pelos cursos de licenciatura tem diminuído nos últimos anos, ao mesmo tempo em que a ampliação da duração do ensino básico de 8 para

9 anos e a pretensa universalização do ensino médio contribuíram para elevar a defasagem a níveis ainda mais alarmantes.

O enorme contingente de professores em exercício, atuando sem formação pedagógica; outros tantos que são licenciados, mas que exercem a profissão em áreas distintas daquela para o qual foram preparados; parcela expressiva de professores que, ao longo de anos, ou mesmo de décadas, não participaram de atividades de formação e, ainda, um número significativo de professores formados em cursos de baixa qualidade demandam ao poder público providências para que seja proporcionada formação inicial a professores em exercício, para que seja garantida a oportunidade de formação continuada e ampliado o número de novos licenciados, principalmente nas áreas mais críticas.

Os dados quantitativos e as projeções sobre a formação de professores evidenciam, muito claramente, a dimensão da tarefa que cabe a todos os sujeitos envolvidos com a educação no país, em todas as esferas. Contudo, os desafios impostos não se limitam à questão de escala, mas abrangem também a premente necessidade de melhorar a qualidade dos professores atuais e futuros.

No Brasil, a universidade pública forma apenas 30% dos professores. A maciça participação das instituições privadas na formação dos professores, mas não só ela, ajuda a explicar o porquê da baixa qualidade da formação dos professores. Às questões cruciais relacionadas a esta qualidade, que tangenciaremos adiante, soma-se a inaceitável noção de que a educação pode ser tratada como um “produto”, objeto de comercialização, ao invés de um direito inalienável de todos.

Neste contexto, avalia-se como positivo que o Ministério da Educação aponte a necessidade de ampliar-se a participação da Universidade pública no processo de formação de professores. O Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE tem o mérito de envolver o poder público das três esferas, municipal, estadual e federal, por meio dos Planos de Ações Articuladas-PAR, que vigoram a partir de 2007. A nova Política Nacional de Formação dos

Profissionais do Magistério da Educação Básica avança positivamente ao atribuir à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES papel de indução, fomento e avaliação do Plano Nacional e ao atribuir às universidades públicas papel preponderante no processo.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, no texto *Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*, defende que a reconquista da legitimação social da universidade passa pela aproximação com a educação básica, para diminuir-se o fosso que as separa. Para Boaventura três aspectos são relevantes: produção e difusão do saber pedagógico, pesquisa educacional e formação de professores da escola pública.

Chamados a refletir sobre a formação de professores na universidade pública, é natural que o façamos adotando como referência a experiência vivenciada na Unesp. A Unesp oferece 45 cursos de licenciatura, que estão distribuídos por todas as regiões do Estado de São Paulo. Esse fato evidencia que a formação de professores é questão cara a esta Instituição.

Ao longo de sua história, a Unesp tem participado, em âmbito estadual e nacional, das principais ações relacionadas à formação de professores, realizando atividades de formação inicial ou continuada. Portanto, não constitui ação isolada a organização, pela Pró-Reitoria de Graduação, do Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, com suas 10 edições realizadas, da mesma maneira que esta vocação institucional precisa ser trazida à discussão ao serem abordados os Núcleos de Ensino da Unesp, implantados em 1987.

A expressiva e reconhecida atuação da Unesp não garantiu, porém, até o momento, a superação de persistentes e resistentes dificuldades relacionadas com os processos de formação de professores. Entre outras, destacamos as seguintes:

- a) falta de articulação entre os conteúdos específicos de cada área e os conteúdos pedagógicos que, apesar da legislação, impede a superação, na prática, do antigo modelo em que disciplinas

- pedagógicas eram simplesmente agregadas àquelas específicas e, geralmente, mais valorizadas;
- b) a formação do futuro professor que ainda está dissociada das atividades de investigação na área e das atividades de extensão, inclusive as realizadas em parceria com escolas públicas;
 - c) os projetos pedagógicos que não se sustentam na realidade da escola pública básica e que, nem sempre, guardam relação com o cotidiano do curso do licenciando;
 - d) o distanciamento entre o saber pedagógico teórico e a atividade prática da sala de aula;
 - e) as estruturas curriculares insuficientemente flexíveis e plurais;
 - f) a relação dúbia entre os cursos de licenciaturas e os de bacharelado, mesmo nos casos de oferecimento apenas da licenciatura;
 - g) a noção ainda arraigada nos meios universitários de que a qualidade do desempenho do professor depende exclusivamente de sua maior ou menor aptidão para esta profissão, negando-se o caráter técnico-científico da pedagogia.

Em síntese, a Unesp tem desempenhado papel destacado na área da formação de professores e pode contribuir sobremaneira com os esforços do país para a superação das atuais dificuldades. No entanto, assim como outras instituições públicas de ensino superior, a universidade é chamada a enfrentar barreiras que limitam a qualidade de sua contribuição. Neste contexto é que abordaremos o papel dos Núcleos de Ensino.

Os Núcleos, no início chamados Núcleos Regionais de Ensino da Unesp, foram criados, em 1987, pelo então reitor Prof. Jorge Nagle para que fossem centros de produção de conhecimento na área da educação, constituíssem espaço privilegiado para a formação dos licenciandos e também elaborassem diagnósticos e propostas de políticas educacionais para a respectiva região de atuação.

O Programa dos Núcleos Regionais de Ensino pretendia reunir professores e alunos dos vários cursos de um determinado campus e, em parceria com professores da Rede Pública de Ensino, criar novas opções de capacitação entre universidade e escola

pública, proporcionando a convivência dos estudantes com profissionais do ensino fundamental e médio.

O reconhecimento da importância do papel desempenhado pelo professor da rede pública de ensino se evidenciava no pagamento, por parte da Unesp, de uma bolsa ao professor parceiro, procedimento que foi abandonado posteriormente por razões legais, relacionadas ao eventual estabelecimento formal de vínculo empregatício com a Unesp.

O programa sofreu alterações ao longo dos anos, notadamente no período de 1992 a 1995, e passou a identificar-se mais com os cursos de Licenciatura nas suas várias modalidades, já que, naturalmente, estes mantêm contato mais estreito com as escolas estaduais e municipais, principalmente com as escolas em que os alunos licenciandos realizam os estágios supervisionados que são curriculares e obrigatórios.

Os Núcleos de Ensino foram instalados em 14 campus (hoje todos eles oferecem cursos de Licenciatura) e, em parceria com as Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria de Estado da Educação e as Secretarias Municipais de Educação, têm possibilitado o desenvolvimento de projetos que são coordenados por um docente da Universidade e incluem a participação de estudantes universitários bolsistas e dos professores parceiros da escola pública.

Os projetos, em geral, propiciam a produção de artigos científicos, de material didático e de outros aplicativos com diversas formas de abordagem, tendo como objetivo prioritário a melhoria do ambiente de ensino. Podemos destacar, a título de exemplo, os projetos de integração das pessoas com necessidades especiais ao processo de ensino-aprendizagem.

A Prograd publica, anualmente, um Convite-Edital para a apresentação de projetos no âmbito do Programa Núcleos de Ensino. Cada projeto deve envolver pelo menos um professor, que coordenará o projeto, alunos bolsistas e uma escola pública parceira, na qual será realizado o trabalho em conjunto com os professores e dirigentes responsáveis. O conteúdo deve, obrigatoriamente, contemplar às seguintes premissas:

- incentivar o ensino e a pesquisa de caráter disciplinar ou interdisciplinar nas unidades de Educação Infantil, Fundamental e Médio do Sistema de Ensino Público;
- promover ações educativas populares e inclusivas;
- produzir material didático-pedagógico;
- promover ações de melhoria na realidade das escolas parceiras.

Os resultados do programa são amplamente divulgados junto às escolas da rede pública e às instituições parceiras. A cada início de ano, os participantes dos projetos encaminham artigos relacionados ao trabalho desenvolvido no ano anterior. Esses textos compõem um Livro Eletrônico do Programa e estão disponíveis na íntegra no *site* da Unesp/Prograd (www.unesp.br/prograd).

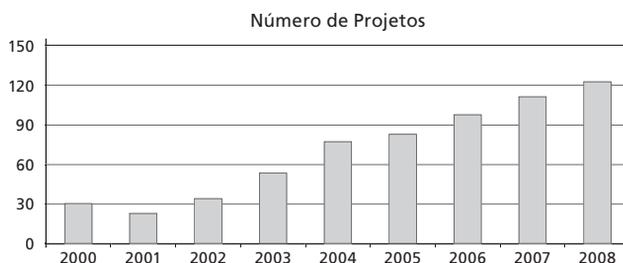
O formato atual do Programa fica restrito a projetos que atendem situações pontuais e que se repetem em outras escolas. Portanto, apesar de haver colaboração e complementação nas ações, muitas vezes ocorre a superposição de temas. Esta constatação ficou evidente quando os trabalhos resultantes, reunidos na forma eletrônica, foram agrupados em áreas e assuntos comuns.

O Programa Núcleos de Ensino obteve, ao longo dos últimos anos, uma evolução contínua tanto no número de projetos como no orçamento global. As fontes de recursos têm sido os bancos parceiros da nossa Universidade e, mais recentemente, a Fundação para o Vestibular da Unesp-VUNESP. Esforços têm sido realizados e devem continuar sendo feitos para que o Programa seja incluído, definitivamente, na peça orçamentária da Unesp, para conferir-lhe estabilidade e garantias de continuidade. O quadro e os gráficos seguintes mostram a evolução do programa nos últimos anos.

Quadro I - Número de projetos, bolsistas e valores executados no Programa Núcleos de Ensino de 2000 a 2008.

	Ano	Nº de Projetos Aprovados	Bolsistas	Valores Aprovados
1	2000	30	-	R\$ 201.388,53
2	2001	23	-	R\$ 201.814,79
3	2002	34	-	R\$ 231.122,60
4	2003	53	-	R\$ 312.982,33
5	2004	77	-	R\$ 514.127,66
6	2005	83	128	R\$ 334.681,91
7	2006	98	180	R\$ 549.452,41
8	2007	111	237	R\$ 729.389,38
9	2008	122	297	R\$ 906.638,47
	Total	631	842	R\$3.981.598,08

Gráfico I - Número de projetos desenvolvidos no Programa Núcleos de Ensino no período de 2000 a 2008.



O acompanhamento do Programa dos Núcleos de ensino tem demonstrado que os projetos desenvolvidos têm incentivado o trabalho de pesquisa de docentes em início de carreira e também têm proporcionado aos alunos a oportunidade de iniciar suas atividades em pesquisa/extensão, abrindo-lhes caminho para a participação em outros projetos ou para o ingresso na pós-graduação. Além disso, tem sido comum professores da rede voltarem aos estudos, no nível da pós-graduação, estimulados pela participação nos projetos do Programa.

Foi elaborado, pelos 14 coordenadores dos Núcleos, um projeto coletivo com o objetivo de se conhecer melhor a realidade das escolas situadas nos municípios onde há um Núcleo implantado. Deste modo, com uma melhor coordenação das atividades, aprimoram-se os projetos e o atendimento das demandas das escolas

públicas. Pretende-se que a pesquisa gere um diagnóstico, que, por sua vez, subsidie a realização de ações didático-pedagógicas alternativas, inovadoras e mais complexas por meio de parceria com as Secretarias Estadual e Municipais de Educação.

A Prograd compreende que o futuro do programa depende da capacidade de se propor e desenvolver projetos comuns, integradores e de maior impacto na escola, capazes de fornecer alternativas de aprendizagem aos nossos estudantes universitários, futuros professores. As soluções inovadoras que se espera sejam concebidas em parceria com as escolas da rede pública devem permitir a inclusão tanto dos alunos, como dos professores, às novas tecnologias e às abordagens mais recentes.

Cabe a nós, da universidade pública, enfrentarmos, sem demora, estes problemas reais. Cremos que os NE podem desempenhar este papel com trabalhos planejados e realizados de forma coletiva e projetos mais amplos tanto no conteúdo como na vigência.

Em vista disto, pensamos que, no futuro, as propostas apresentadas devam ser analisadas segundo critérios que atendam a um conjunto de ações num determinado contexto, como, por exemplo, uma disciplina em ciclo completo, uma série escolar conjunta, um grupo de alunos durante todo um ciclo, uma escola, etc. Antes de tentar-se novas técnicas, talvez seja o caso de sedimentar alguma metodologia já consagrada e de aplicá-la de forma consistente e continua a fim de analisar seus resultados num período mais longo, procurando dialogar com a cultura escolar.

Faz-se necessário aumentar a participação das redes públicas na definição dos aspectos que são de seu interesse e que devem ser priorizados nos projetos, de modo a atender mais adequadamente às suas demandas e não atender exclusivamente aos propósitos do coordenador do projeto e de sua equipe.

A Unesp pode ampliar o escopo de sua participação nesta empreitada em prol da melhoria da educação básica, estimulando o aproveitamento do potencial dos demais cursos de graduação da UNESP, que podem, com assessoria e acompanhamento de profissionais ligados à educação, participar dos projetos. A integração

de profissionais com diferentes formações aos Núcleos aumenta a abrangência do Programa e o qualifica. Projetos articulados segundo esses moldes exigirão análises aprofundadas e criteriosas, realizadas por equipes multidisciplinares. Cabe ressaltar que esta direção coaduna com a proposta inicial dos Núcleos, de 1987.

Para a valorização dos resultados obtidos no âmbito dos Núcleos de Ensino, talvez seja necessário modificar a natureza dos artigos publicados nos livros eletrônicos, reforçando-se sua qualificação e facilitando o acesso a eles. Um caminho possível é a limitação do número de artigos e o aumento de rigor na sua análise. Outro fator que irá contribuir para a valorização da publicação é a eliminação da defasagem temporal entre o desenvolvimento dos trabalhos e a divulgação dos artigos.

A atual gestão da Prograd, com o apoio da Reitoria, tem incentivado as atividades de formação de professores, incluindo a formação pedagógica contínua dos próprios docentes da Universidade, por meio do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas-NEPP. Acreditamos que a integração e o compartilhamento das várias experiências poderão ser fatores de enriquecimento para os Núcleos e para os participantes dos outros projetos e programas.

A experiência adquirida pela Unesp por meio dos projetos do Programa dos Núcleos a qualifica para participar mais ativamente das chamadas e editais do Ministério da Educação e agências de fomento, o que precisa ser estimulado continuamente.

Esforços devem ser feitos para incluir, cada vez mais, os professores da rede na concepção e no desenvolvimento dos projetos, na aplicação dos resultados e na elaboração das publicações acadêmicas resultantes. Além disso, são necessárias ações para garantir que o trabalho destes professores tenha reflexo na sua carreira profissional.

Em síntese, os desafios e as propostas para o futuro dos Núcleos de Ensino da Unesp, no entendimento da Pró-Reitoria de Graduação, são:

- a) preparar e desenvolver projetos coletivos e abrangentes, sem prejuízo dos projetos individuais;

- b) ampliar a participação de profissionais de outros cursos de graduação, além dos cursos de licenciatura;
- c) zelar pelo atendimento amplo e qualificado das demandas das redes públicas de ensino, bem como formalizar a parceria existente;
- d) qualificar ainda mais e aumentar a divulgação das publicações e de outras produções realizadas no âmbito dos Núcleos;
- e) ampliar os recursos destinados ao Programa e incluí-lo no orçamento da Universidade, derivado do Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI;
- f) intervenção integrada a partir de análise global dos problemas detectados por meio de diagnóstico;
- g) envidar esforços para que projetos bem-sucedidos não sofram descontinuidade;
- h) buscar maior reconhecimento do trabalho realizado pelos alunos e pelos orientadores na Universidade, bem como pelos professores da rede nas suas carreiras.

O olhar que lançamos ao Programa dos Núcleos de Ensino da Unesp, no momento em que completa 21 anos, mostra uma trajetória de êxitos que permite caracterizar como visionárias a decisão de criá-lo e as ações para implantá-lo e consolidá-lo. Cabe aqui prestar o devido tributo a ele. Sem deixar de reconhecer as atuais deficiências e necessidades de aperfeiçoamento do Programa, podemos afirmar que ele representa um espaço estratégico e privilegiado para que a Unesp faça cumprir seu PDI, no qual se preconiza o estreitamento das parcerias com a rede pública de ensino. Gerando novos conhecimentos em educação aplicada, promovendo ações transformadoras nas escolas públicas e propiciando a formação de futuros professores, tecnicamente mais preparados e conscientes da realidade da escola pública, seu espaço de atuação profissional por excelência, os Núcleos de Ensino são imprescindíveis para que a Unesp contribua para atender a fabulosa demanda existente na área educacional do País, cumprindo seu papel de Instituição Pública e sendo, assim, socialmente legitimada.

PARTE II

TRAJETÓRIAS LOCAIS DOS
NÚCLEOS DE ENSINO

Núcleo de Ensino de Araraquara: Criação, consolidação, crise e continuidade

Edson do Carmo Inforsato

Mauro Carlos Romanatto

A história da criação e da evolução deste programa nomeado Núcleo de Ensino evidentemente não pode ser descrita sem referências ao transcurso do tempo, que compreende os anos 80 e a primeira década do ano 2000. Afinal, valha aqui o truísmo, somos seres do tempo e quaisquer de nossas atividades são por ele marcadas e, de certa forma, balizadas.

Nascia, assim, o Núcleo de Ensino, no final dos anos 80, em plena ressaca da sociedade civil que havia sido frustrada no seu anseio de recuperar as eleições diretas para presidente e num cenário econômico de descontrole inflacionário. Depois do desenvolvimentismo dos anos 70, feito de forma autoritária, os anos 80 voltavam a editar os períodos recessivos que há muito o país não conhecia. A tentativa dos governos militares de universalizar o ensino fundamental construindo muitas escolas é verdadeira, mas, devido à falta de recursos materiais e de profissionais preparados, os fenômenos da evasão escolar e da repetência apresentaram dimensões elevadas. Os números que indicavam o desempenho sofrível da educação brasileira faziam com que os setores da educação se dividissem quanto aos seus determinantes e quanto aos processos que pudessem reverter tais índices. Os embates na sociedade eram pautados pelas agendas de redemocratização e por ela as reivindicações se faziam no sentido de se ampliar os direitos sociais, políticos e civis, sem os quais uma democracia não consegue firmar-se. Evidentemente, uma das condições basais de uma sociedade democrática reside no nível e na qualidade da escolaridade de seus membros.

O Estado de São Paulo, como uma espécie de caixa de ressonância de todo o país, dava mostras eloquentes dos problemas

educacionais que se originaram, em grande parte, do aumento vertiginoso da oferta do ensino básico. Não foi à toa que, nesse Estado, a oposição ao governo federal foi a vencedora nas primeiras eleições havidas para a governança dos Estados durante o período militar. A educação teria de ser, neste quadro, uma área de ação prioritária para uma gestão que representava politicamente os anseios da sociedade por ampliação dos direitos sociais, civis e políticos. As universidades estatais paulistas eram, então, estratégicas para essa prioridade, por se apresentarem com seus quadros devidamente qualificados e aumentados devido ao aporte de professores titulados, assim que o governo democrático assumiu o poder em 1982.

O Núcleo de Ensino nascia sob essa conjuntura de engajamento do ensino superior com o ensino básico e num contexto de política favorável, no Estado de São Paulo, para o estreitamento das relações entre a universidade e as escolas estatais do Ensino Fundamental e Médio. Os seus objetivos gerais estavam direcionados para a melhoria do ensino na rede pública, tanto por meio de ações diretas com os alunos quanto por meio de associações com o corpo docente e com os gestores, para que eles tivessem aportes significativos para o enfrentamento dos desafios, no intuito de melhorar a oferta do ensino básico aos estudantes paulistas. Era uma tentativa de engajar a universidade no compromisso com a melhoria do ensino. A proposta era oportuna, tinha o apoio de toda a comunidade e era feita com equilíbrio na sua implantação, pois dava a oportunidade às unidades de montarem gradativamente seus Núcleos, de maneira a atender as suas condições e dentro das situações reais que elas tinham; tanto assim que algumas unidades logo montaram projetos de significativa ordem, ao passo que outras começaram com ações menores e algumas nem apresentaram propostas no início do programa.

O Núcleo do campus de Araraquara foi um dos que se apresentou logo de início com uma proposta respeitável e para um alcance ambicioso em relação ao cumprimento do principal objetivo do programa, da maneira como ele o anunciava. Recorrendo mais

uma vez à história, era esperado que isso se desse assim, porque esse campus, passada a turbulência da criação da Unesp, em que os remanejamentos dos professores se fizeram intensos, desfrutava de um corpo docente robusto na área educacional, com parte considerável dele de carreira consolidada e outra parte em vias de formação, mas já com seus doutorados encaminhados em áreas de pesquisa que tematizavam a escola básica pública. Vários docentes (capitaneados pela professora Alda Junqueira Marin) já desenvolviam projetos de ação nas escolas públicas da cidade, além de cursos de formação continuada, estudos exploratórios, etc.

Desse modo, a 26 de agosto de 1987, numa reunião na sala 124 do então Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação (ILCSE), hoje Faculdade de Ciências e Letras (FCL), era implantado o Núcleo Regional de Ensino de Araraquara (NREA). Na ata de abertura o texto registra que o Núcleo Regional de Ensino de Araraquara estava sendo

proposto a todos como hipótese de trabalho para aglutinar pessoas interessadas no estudo do ensino no município [...] através de elaboração de propostas de trabalho conjunto, na tentativa de superar o padrão individual dos esforços que vêm sendo realizados na área educacional e recuperar as relações entre Universidade e Escolas da rede de ensino oficial estadual.

Subscreveram a ata de inauguração Aerovaldo Del'Acqua, Celi Crepaldi, Cirano Rocha Leite, Maria Lúcia Ribeiro, Miguel Jafellici Jr, todos professores do Instituto de Química; Agnes Pereson Romano, Alda Junqueira Marin, Carlota Boto, Cilene Chacur, Dirce Charara Monteiro, Fátima Denari, José Vaidergorn, Luciana Foina, Luciana Giovanni, Maria Helena Frem Dias da Silva, Maristela Bernardo, Mauro Carlos Romanatto, Tirsa Peres, Valdemar Vollet, professores do ILCSE (FCL); Arnaldo Vendramini, Flora Pestana, Gladys Maroni, gestores da Diretoria Regional de Ensino, e Celina Hirahara, Cláudia Marega, Marilda da Silva, alunas de graduação e estagiárias do ILCSE (FCL).

Como se vê pela lista dos inauguradores deste programa, houve a mobilização de dois institutos da Universidade, Instituto de Química e ILCSE, e a presença de membros significativos do município, pertencentes ao quadro de gestores da educação básica do Estado. Desse ponto de vista, o ato inaugural do Núcleo Regional de Ensino de Araraquara (NREA) era auspicioso, tendo em vista que os seus objetivos envolviam tanto a parte intrínseca da Universidade, ao reunir vários docentes de todos os departamentos de Educação e os da Química cumprindo os propósitos de articulação e coordenação dos vários projetos de ação na rede de ensino, quanto o estreitamento dos laços entre a Universidade e a rede, ao trazer para o Núcleo os seus representantes. Um dos pontos de maior ênfase para os proponentes do NREA era desenvolver a credibilidade da Universidade junto ao ensino básico, dando provas efetivas de que as pesquisas sobre o ensino não eram autorreferentes nem irrelevantes para a sua melhoria e que, ainda, todas as ações da universidade nas escolas seriam no sentido de se dar o devido retorno às escolas do ensino básico que se colocavam à disposição como campos de investigação. Para esses proponentes, o NREA prestaria serviços em forma de assessoria, de estudos, cursos, seminários, estágios, como fruto das pesquisas que abordassem o trabalho pedagógico nas escolas do ensino básico com enfoques interdisciplinares. Nesse sentido, a proposta originária do NREA propunha dois programas interligados: um programa interdisciplinar para se obterem conhecimentos sobre o ensino na realidade regional de Araraquara e um programa voltado para a utilização de tais dados em prestações de serviços.

A proposta de Araraquara, efetivamente, traduzia a necessidade de instituírem-se novos parâmetros para a inserção da universidade na comunidade. Os programas deveriam ser interligados dentro de uma visão sistêmica de função e de operacionalidade. Dos documentos que foram escritos à época extrai-se que as ações do NREA teriam várias funções:

- operacional: por meio da integração e viabilização dos estudos nos vários níveis de coordenação;

- diagnóstica: por meio de levantamentos, com propósitos diagnósticos, dos problemas e de contribuições para os seus encaminhamentos;
- estimuladora: por meio de estímulos a estudos mais profundos sobre temáticas prioritárias;
- política: por meio de proposição de políticas para a melhoria do ensino e da formação de quadros para a atuação nas escolas;
- social: pela utilização das informações obtidas tendo em vista prestar serviços à comunidade;
- didática: por meio de ações para a melhoria do ensino, com metodologias de superação dos padrões de trabalho pedagógico.

Com essa perspectiva, o NREA foi composto por uma coordenação geral e por coordenações específicas dos vários grupos de trabalho que se constituíram no início. Num primeiro momento, os grupos seriam formados em torno dos vários níveis do ensino básico: educação infantil, ciclo I do Ensino Fundamental (EF), ciclo II do EF e Ensino Médio¹⁹ e, num momento posterior, os grupos passariam a ser compostos em função dos componentes curriculares dos vários graus do ensino.

Instalado nas dependências da hoje FCL, contando com uma funcionária que fazia os serviços de secretaria, o NREA começou com a coordenação geral dos professores da Unesp (FCL e IQ) Prof.^a Dr.^a Alda Junqueira Marin e Prof. Dr. Cirano da Rocha Leite, da Supervisora de Ensino da Diretoria Regional de Ensino (DRE) Marisa Mazza e da diretora do Departamento de Educação da Prefeitura Heloisa Michetti e com os seguintes grupos de Trabalho:

PRÉ-ESCOLA

COORDENADORA: Heloisa Helena Michetti do Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Araraquara;

19. Naquela altura a nomenclatura equivalente era pré-escola, ciclo básico, 3ª e 4ª séries, de 5ª a 8ª séries e 2º grau.

VICE-COORDENADORA: Prof. Maristela Angotti da FCL (ILCSE)-Unesp.

DEMAIS COMPONENTES: Professores do IQ-Unesp: Aerovaldo Del'Acqua, Cirano Rocha Leite; Miguel Jafelicci; Professores da FCL-Unesp: Durlei Cavicchia, Marlene Arnoldi, Ricardo Ribeiro; membros do Departamento da Educação da Prefeitura: Inês Marini, Maria do Carmo Boschiero e Silvia Brunetti; da DRE-Araraquara: Laura Mauro.

CICLO BÁSICO À 4ª SÉRIE

COORDENADORA: Dirce Charara Monteiro da FCL-Unesp

VICE-COORDENADOR: Valdemar Tadeu Vollet da FCL-Unesp

DEMAIS COMPONENTES: Professores da FCL-Unesp: Carlota Boto, Maria Regina Guarnieri, Edson Inforsato e Mauro Romanatto; da DRE-Araraquara: Gladys Maroni e Ivani de Lucca; Bolsista Fapesp e aluna da FCL: Cláudia Haddad

5ª À 8ª SÉRIES

COORDENADORA: Maria Helena Frem Dias da Silva da FCL-Unesp

VICE-COORDENADOR: Miguel Jafelicci do IQ-Unesp

DEMAIS COMPONENTES: Professores da FCL-UNESP: Alcyr Azzoni e Cilene Chacur; Professor do IQ – UNESP: Celi Crepaldi; da DRE-Araraquara: Arnaldo Vendramini, Eva Rossi, Gladys Maroni, Ivani de Lucca, Theresinha Leite, Vagner Bassi.

2º GRAU

COORDENADORA: Maristela Bernardo da FCL-Unesp

VICE-COORDENADORA: Celi Crepaldi do IQ-Unesp

DEMAIS COMPONENTES: Aerovaldo Del'Acqua, Maria Lúcia Ribeiro do IQ, Sidney Ribeiro do IQ, Agnes Romano da FCL, Alcyr Azzoni, Clóvis Barletta de Moraes da FCL.

2º GRAU- HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO

COORDENADORA: Luciana Giovanni da FCL-Unesp

VICE-COORDENADORA: Marília Vannucchi da DRE-Araraquara

DEMAIS COMPONENTES: Jane Soares de Almeida da FCL-Unesp, Marilda da Silva, estagiária da Unesp; Inês Marini, Maria do Carmo Boschiero, Mariza Mazza da DRE-Araraquara; Silvia Brunetti e Ruth Druet da Prefeitura de Araraquara.

Estabelecidos os grupos, com a composição acima, a partir de 1988, primeiro ano de implantação do NREA, vários projetos e programas de ação tiveram desenvolvimento. Em 1988, foram propostos quatro projetos, um de natureza diagnóstica sobre as quatro séries iniciais da educação básica, outro da mesma natureza sobre as séries finais do ensino fundamental e, ainda, um terceiro, também de diagnóstico, sobre o Ensino Médio na área do magistério. Um quarto projeto atuava numa intervenção no Ensino Fundamental e Médio nas áreas de ciências e matemática, envolvendo professores da universidade e professores da rede de ensino. Em 1989 foi dada continuidade ao projeto diagnóstico do ensino nas séries iniciais e foi iniciado um outro sobre o perfil do professor do então chamado ciclo básico. Um terceiro projeto também foi iniciado para se estruturar uma proposta pedagógica para a escolaridade de 5ª a 8ª séries e, ainda, um quarto projeto para se repensar o trabalho dos professores que atuavam no magistério em nível de Ensino Médio.

Em 1990, continuava ainda o projeto iniciado em 1988, prosseguia aquele do perfil do professor do CB e foram desenvolvidos mais seis projetos, respectivamente, sobre práticas pedagógicas, sobre implantação de projeto pedagógico nas habilitações de magistério, sobre aprendizagem de alunos em conceitos científicos, sobre o perfil do alunado que cursava o magistério nas escolas da região e sobre o perfil dos professores do Ensino Médio que atuavam no curso de magistério.

Em 1991, em face do término do diagnóstico da situação do ensino no Ciclo Básico, foi desenvolvido um projeto na perspec-

tiva de integração dos componentes curriculares para esse ciclo e foi dada continuidade aos projetos de 1990.

No ano de 1992, teve continuidade o projeto de trabalho integrado para o Ciclo Básico e desenvolveram-se mais seis projetos sobre perfis de alunos, de professores, sobre avaliação de práticas pedagógicas, avaliação da implantação de projetos pedagógicos, aprendizagem de conceitos científicos de alunos do Ensino Fundamental e Médio e um projeto sobre o acompanhamento de um programa experimental de escolaridade implantado pelo governo paulista denominado “Escola Padrão”.

Nos primeiros cinco anos de atuação do NREA, foram envolvidos 34 professores do Campus de Araraquara, 11 especialistas da educação e cerca de 700 professores da rede pública de ensino. Exatamente 95 alunos da Unesp do Campus de Araraquara puderam usufruir de bolsas de pesquisa para atuar nos vários projetos desenvolvidos pelos grupos de trabalho.

Nesse mesmo período, o NREA apresentou 89 trabalhos em eventos nos mais variados lugares e com as mais distintas formas, cujos autores eram professores da universidade, alunos de graduação, estagiários, especialistas da educação que atuavam nas redes de ensino e professores atuantes no ensino básico. Além disso, neste mesmo período, vários seminários foram organizados e realizados no Campus de Araraquara e vários cursos de extensão foram ministrados com base em dados retirados e analisados pelo NREA.

Nos anos seguintes, 1993 e 1994, o curso das ações teve prosseguimento com os diversos projetos e ações de intervenção formativa que se ensejavam devido aos conhecimentos que os próprios projetos consentiam desvendar.

O que até aqui se descreveu permite aquilatar a mobilização que o NREA possibilitou em termos dos envolvimento com os atores da rede básica de ensino, bem como a relevância e o volume de dados gerados pelos projetos desenvolvidos e ainda pelas ações de formação que foram feitas no decorrer dos seis primeiros anos de sua atuação.

Em 1994, a Reitoria que se instalara em 1993, como se sabe, reavaliou as ações desse programa e propôs modificações substanciais na natureza dessas ações, nas formas de encaminhamento e no seu financiamento. Entre outras coisas, o novo regulamento dos Núcleos de Ensino não previa pagamento para os professores da rede de ensino como bolsista dos projetos. Este fato provocou uma reação em todos os Núcleos de Ensino, sendo Araraquara um dos que mais contestou essa decisão. Como a imposição da Prograd foi a que prevaleceu, houve uma desarticulação da estrutura do NREA. A equipe criadora e realizadora das atividades do NREA, ao terminar os projetos de 1994, não quis dar continuidade por achar que as restrições impostas pela Prograd eram fruto de uma visão equivocada de pesquisa educacional e, principalmente, de um revés na iniciativa promissora de fazer pesquisa colaborativa.

Parte da equipe se pôs no caminho de elaborar um projeto de pesquisa-ação e submetê-lo à linha de pesquisa da Fapesp, Melhoria do Ensino Público. Foi um projeto aprovado, sua realização foi exitosa durante quatro anos e seus resultados foram elogiados pelos pareceristas da Fapesp. Na verdade, tratou-se de um projeto cujo embrião e cuja convicção nasceram da atuação da equipe no NREA.

De todo modo, a partir de 1995 houve a continuidade dos trabalhos do NREA dentro das novas regras. As equipes se dissolveram e passou a haver somente a coordenação geral e os coordenadores de cada projeto. Isso se tem mantido até os presentes dias, sendo que, nos 13 anos passados, houve períodos de mais projetos e de menos projetos, mas todos eles têm contribuído tanto para pensar formas de melhorar o ensino público quanto para possibilitar uma formação mais aprimorada para nossos alunos.

Resta destacar que o NREA contou sempre com pessoas dedicadas e conscientes do seu papel de formador de formadores. Foram seus coordenadores, em ordem cronológica: Alda Junqueira Marin e Cyrano Rocha Leite; Maria Helena Frem Dias da Silva e Maria Lúcia Ribeiro; Vera Teresa Valdemarin e Luciana Giovanni; Mauro Carlos Romanatto e Maria Regina Guarnieri; Josely Kobal

de Oliveira e Edson do Carmo Inforsato e Edson do Carmo Inforsato e Mauro Carlos Romanatto.

Estes últimos, sabedores do valor de todos os que os antecederam, rendem-lhes uma homenagem dando relevo à saudosa colega e professora incansável Josely Kobal de Oliveira.

Memórias e Trajetórias: Núcleo de Ensino de Assis

Iraíde Marques de Freitas Barreiro

Juvenal Zanchetta Júnior

Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz

Mário Sérgio Vasconcelos

Raquel Lazzari Leite Barbosa

Rosane Gazolla Alves Feitosa

O Núcleo de Ensino de Assis assumiu um papel cada vez mais complexo na relação entre a universidade e as escolas básicas. O contato localizado, prevalecente até o início desta década, deu lugar a uma teia de relações, que envolveu pesquisadores professores, pesquisadores graduandos, professores, alunos e outros agentes escolares. A mudança dessas relações se mostrou não apenas pelo número de profissionais envolvidos, mas principalmente pelo caráter mais abrangente das propostas desenvolvidas.

A experiência do Núcleo de Ensino em Assis tem dois momentos básicos. A primeira etapa da história do Núcleo de Ensino da Unesp-Assis (NE-Assis) ocupa a década de 1990. Embora o NE-Assis tenha sido criado ainda na década de 1980, somente a década de 1990 vê o desenvolvimento de ações que vão consolidá-lo como uma ação contínua do Departamento de Educação da Unidade. Nesse período, há projetos de intervenção e de reflexão sobre a rede escolar básica, que buscam não apenas a integração entre a universidade e o ensino básico, como também a interdisciplinaridade, tanto em termos de disciplinas escolares, como em termos de departamentos envolvidos na universidade. É o caso, por exemplo, do grupo de estudos iniciado em 1991, com a participação de professores dos departamentos de Educação, História e Linguística da Unesp-Assis, de professores e agentes técnicos da Diretoria Regional de Ensino de Assis, bem como de alunos de graduação em História, Letras e Psicologia.

Nesse primeiro estágio, que se estendeu até 2004, os projetos desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Ensino eram pontuais e atendiam a objetivos específicos de pesquisadores; em geral, eram diagnósticos acerca de áreas específicas (a leitura de jornais impressos por alunos, a percepção acerca de educação ambiental por parte de professores da escola básica, a perspectiva de análise da televisão na escola, entre outras propostas). Até 2004, a média de projetos apresentados ao Núcleo de Ensino era de três projetos por ano. A situação modificou-se bastante a partir de 2004.

Num segundo momento, observa-se o aumento contínuo do volume de propostas (10 projetos em 2004, número em constante crescimento até 2008). Em que pese a variedade de projetos, algumas características são comuns:

a) boa parte dos projetos passa a ser fruto da observação sistemática de estudantes de graduação e assume a compleição de projeto de pesquisa a partir da participação de professores universitários;

b) os projetos apresentam características interventivas mais determinadas, superando a fase diagnóstica;

c) o Núcleo de Ensino torna-se um canal importante para o diálogo entre a universidade e as escolas de ensino básico, estabelecendo-se uma rede de participações que não se restringe mais à observação setorizada ou pontual da universidade em relação às escolas e aos alunos. Como consequência disso, nas escolas em que o Núcleo atua há mais tempo, a presença de outros alunos (estagiários ou voluntários), afora os pesquisadores (alunos bolsistas ou não), além de outras iniciativas acadêmicas (como projetos financiados pelo CNPq e Fapesp), passou a ser uma constante. Há exemplos de escolas que recebem, hoje, regularmente, mais de 30 estudantes da Unesp para trabalhos diversos.

Foram vários os motivos que ajudaram a ampliar sensivelmente a envergadura das ações do Núcleo de Ensino (de uma média de quatro bolsas anuais, até 2003, o NE-Assis passou a ter a média de 20 bolsistas a partir de então):

- a) o aumento das exigências de fomento à pesquisa, por parte da própria universidade;
- b) as rápidas transformações do cenário educacional básico, aceleradas principalmente nesta década;
- c) a mudança no perfil dos próprios graduandos da Unesp, que passaram a ter uma postura mais ativa na proposição de projetos;
- d) as condições atraentes de investimento na pesquisa a partir das exigências do NE: bolsas de estudo com valores equivalentes aos de outros organismos de fomento; menor burocracia e perspectiva de publicação de textos resultantes das ações investigativas.

As considerações precedentes são importantes para situar o quadro a seguir esboçado. Elas mostram um contexto que não se construiu apenas com projetos determinados, mas com um complexo de relações de pesquisa, de extensão e de política social, fundamental para se compreender o papel do Núcleo de Ensino nos dias de hoje, como agente de pesquisa, de inquietações de universitários (professores e alunos), de diálogo com a rede educacional, principalmente a pública. Levando em conta esse pano de fundo, o presente texto recupera o percurso dos trabalhos do Núcleo de Ensino de Assis realizados durante os 20 anos de sua existência. Em virtude das circunstâncias, procuramos agrupar os projetos realizados nesse período em três temáticas principais. Com base nelas foram produzidos artigos científicos que tiveram como objetivo evidenciar as principais preocupações e os resultados dos projetos desenvolvidos com o apoio deste programa. No presente trabalho apresentamos súmulas dessa produção científica.

O primeiro trabalho, intitulado *Práticas de leitura*, procurou evidenciar conceitos decorrentes das análises que foram resultado de grande número de pesquisas desenvolvidas dentro do Programa Núcleo de Ensino e que abordam a Leitura, tema que se tem mostrado central nos debates atuais sobre educação.

Outro texto, *Leitura, produção de material didático e mídias*, buscou evidenciar questões de pesquisas na linha leitura e comunicação, pesquisas essas que relacionam a leitura escolar com produção de material didático para a utilização nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, bem como evidenciam o processo comunicativo relacionando o trabalho escolar com as mídias atuais.

O terceiro trabalho apresentado, intitulado *A infância e os anos iniciais de escolarização*, teve como objeto de reflexão uma vertente de análise sobre a infância e os anos iniciais de escolarização no âmbito das políticas educacionais propostas para o setor, problemática também bastante presente nos projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Ensino de Assis nesses vinte anos. A seguir, estão relacionados os projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Ensino de Assis, no período de 1999 a 2008. Na sequência, serão expostas as súmulas.

PROJETOS DO NÚCLEO DE ENSINO DE ASSIS

1999/2000

Coordenador	Título do Projeto
Iraide Marques de Freitas Barreiro	Trabalhar por projeto na escola: uma forma diferente de ensinar e de aprender
João Antonio Telles	Videobiografias: história da formação de futuros professores de línguas estrangeiras
Juvenal Zanchetta Jr	TEPE – Tempo, Espaço e Texto na Escola
Telma de Andrade	Novas estratégias no desenvolvimento da educação para a saúde

2003

Coordenador	Título do Projeto
Fernando Silva Teixeira Filho	Corpo, afecto e sexualidades: capacitando professores para o trabalho com a educação sexual nas escolas
Juvenal Zanchetta Júnior	Experiência de leitura do fotojornalismo no Ensino Fundamental
Rony Farto Pereira e João Luís C. Tápias Ceccantini	Ensinar a escrever no Ensino Fundamental: a ótica do professor na escola pública do Oeste Paulista
Rony Farto Pereira e João Luís C. Tápias Ceccantini	Sobre leituras de professores de escolas públicas do Oeste Paulista (SP) – 1º a 8º série do Ensino Fundamental

Memórias e Trajetórias: Núcleo de Ensino de Assis

2004

Coordenador	Título do Projeto
Alonso Bezerra de Carvalho	Análise do livro didático num assentamento rural
Áureo Busetto	Está entrando na sala o Jornal Nacional: perspectivas para uma prática didática do ensino sobre a TV
Carlos Eduardo Jordão Machado	Cinema e escola: panorama brasileiro dos anos 1920 a 1950. Práticas e metodologia para o uso do filme como fonte e recurso didático/pedagógico na sala de aula
Cristina Amélia Luzio	A prevenção ao uso nocivo de bebida alcoólica numa ação intersetorial
Iraíde Marques de Freitas Barreiro	Políticas públicas para o Ensino Superior e representações sociais: a visão dos alunos do curso Pré-Vestibular 1ª Opção
Jorge Augusto da Silva Lopes	Língua Estrangeira e oralidade nas primeiras séries do Ensino Fundamental
José Luiz Guimarães	A indisciplina e a violência escolar
Juvenal Zanchetta Júnior	O texto e imagem no livro infantil: uma experiência de leitura da imagem na sala de aula
Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz	Aquisição linguístico-cultural de Espanhol – Língua Estrangeira (E-LE) mediada pelo cinema: um estudo de representações
Rony Farto Pereira e João Luís C. Tâpias Ceccantini	O trabalho com miniprojetos temáticos: sobre leitura e produção de textos no Ensino Fundamental

2005

Coordenador	Título do Projeto
Ana Maria Rodrigues de Carvalho	Educação popular com catadores de materiais recicláveis: implementação e avaliação de uma proposta
Andréia Lucia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi	Elaboração de material didático para o ensino de História Antiga: fontes literárias e réplicas da cultura material
Áureo Busetto	Da TV na escola e do ensino sobre a TV: um experimento didático-pedagógico para o ensino em escolas públicas
Carlos Eduardo Jordão Machado	Cinema e escola: panorama do cinema brasileiro dos anos 20 aos anos 80
Eduardo Galhardo	O uso do RPG na escola como possível auxiliar pedagógico
Elisabeth Gelli Yazlle	Contadores de Histórias e Educação Infantil: interfaces para o desenvolvimento global da criança e do professor da escola pública
Fernando Frei	O ensino de xadrez e sua utilização como instrumento para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo
Iraíde Marques de Freitas Barreiro	Formação docente e representações sociais: influências mútuas e implicações no exercício profissional
José Luiz Guimarães	Espaço RAP
Juvenal Zanchetta Junior	TEPE 5: fotojornalismo esportivo
Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz	Oficinas para produção de material didático e formação de multiplicadores na aquisição de Línguas e Culturas Estrangeiras (LE) mediadas pelo cinema
Odilon Helou Feury Curado	Quem somos? A quebra de esterótipos em busca da identidade afro-descendente
Paulo Henrique Martinez	História ambiental do Vale do Paranapanema (1964-2002)
Rubens Pereira dos Santos	A presença africana na cultura brasileira: música, dança, poesia, cinema e outras manifestações
Sandra Maria Fortaleza	Estimulação das múltiplas inteligências por meio de jogos educativos em crianças da 4ª série

Núcleos de Ensino da UNESP: Memórias e Trajetórias

2006

Coordenador	Título do projeto
Alonso Bezerra de Carvalho	Poetizando a educação com Cecília Meireles
Áureo Busetto	Da TV na escola e do ensino sobre a TV: experimento didático-pedagógico para o Ensino Médio em escolas públicas
Carlos Eduardo Jordão Machado	Cinema e escola: panorama do cinema brasileiro dos anos 20 aos anos 80
Eduardo Galhardo	O Role Playing Game (RPG) como ferramenta de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio
Éster Myriam Rojas Osório	O Espanhol através da cultura hispano-americana para Ensino Fundamental I
Iraide Marques de Freitas Barreiro	Resgate das brincadeiras tradicionais: criatividade e socialização no desenvolvimento infantil
João Antonio Telles	Teletandem Brasil – Línguas e culturas em contato: ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger
Juvenal Zanchetta Jr	TEPE 6: texto jornalístico - da narração à exposição
Marco Antonio Domingues Sant'Anna	Leitura e produção de textos escritos e orais no Ensino Médio
Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz	Problematizando o ensino de Espanhol para brasileiros
Miriam Mendonça Morato de Andrade	Exposição Sono e Saúde: uma intervenção no cotidiano do aluno e sua comunidade
Odilon Helou Fleury Curado	Textos lineares de pré-universitários: uma reflexão
Rosane Gazolla Alves Feitosa	O conto como incentivo à leitura, análise e compreensão de textos
Wilton Carlos Lima da Silva	Festa no pedaço: experimento didático-pedagógico para o Ensino Médio em escolas públicas

2007

Coordenador	Título do projeto
Ana Maria Rodrigues de Carvalho	Educação popular na cooperativa e a construção de novas representações sociais sobre escola/educação
Áureo Busetto	Da TV na escola e do ensino sobre a TV: experimento didático pedagógico para o Ensino Médio em escolas públicas
Carlos da Fonseca Brandão	Cinema, artes e escola
Elisabeth Gelli Yazlle	Formação em serviço: uma experiência com professores de Educação Infantil de uma escola pública
Gilberto Figueiredo Martins	Do Brasil à América Latina: resgatando valores culturais por meio da literatura e das artes
Iraide Marques de Freitas Barreiro	Aspectos ideológicos das imagens nos livros didáticos de história no ensino de 1a. a 4a. séries
José Luis Félix	Consciência e cultura: elementos de afro-brasilidade na escola
Jorge Augusto da Silva Lopes	Ensino de Língua Estrangeira e contação de histórias
José Luiz Guimarães	Formação do cidadão crítico através do texto midiático
Juvenal Zanchetta Junior	Memória e construção social do discurso escolar sobre a mídia
Kátia Regina Roseiro Coutinho	Inclusão escolar: trajetória e realidade no município de Assis
Marco Antonio Domingues Sant'Anna	Leitura e produção de textos escritos e orais no Ensino Médio
Mário Sergio Vasconcelos	Música para educadores e crianças: atividades interativas com música que auxiliam na formação do educador e no desenvolvimento infantil
Odilon Helou Fleury Curado	Traços de oralidade na produção escrita formal: problematização, características e procedimentos de superação
Rony Farto Pereira	Leitura e infografia na sala de aula
Rubens Pereira dos Santos	Do Brasil à África: resgatando valores através da literatura, construindo uma sociedade multicultural e pluriétnica
Silvia Maria Azevedo	Informática e Educação

2008

Coordenador	Título do projeto
Áureo Busetto	TV sintonizada na História: elaboração de material didático para o ensino da História por meio da produção televisiva
Elizabeth Piemonte Constantino	Gente grande também brinca: a ludicidade no ensino fundamental
Emery Marques Gusmão	Pluralidade cultural: preconceito, marginalização e discurso científico no Brasil
Heloisa Maria Heradão Rogone	Incentivo à leitura: da contação de histórias à prática de ler
Iraide Marques de Freitas Barreiro	Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: implantação no município de Assis
Juvenal Zanchetta Junior	Memória e construção social do discurso escolar sobre a mídia
Kátia Regina Roseiro Coutinho	Ler & Sentir: gostando de ler através da leitura dramática
Lúcia Helena Oliveira Silva	Protagonismo negro, identidade e processo de conhecimento da história afro-brasileira
Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz	Língua Espanhola e cinema: uma abordagem integradora visando a interculturalidade e a diversidade linguística
Mário Sérgio Vasconcelos	Música para educadores e crianças: atividades com música que auxiliam na formação do educador e no desenvolvimento da criança
Marco Antonio Domingues Sant'Anna	Leitura e produção de textos escritos e orais no Ensino Fundamental
Raquel Lazzari Leite Barbosa	Memória escolar e tecnologia: construindo, registrando e compartilhando
Rosane Gazolla Alves Feitosa	Cidadania na escola: a construção do olhar crítico através da mídia impressa

PRÁTICAS DE LEITURA

Um tema que se tem mostrado central nos debates atuais sobre educação e participação social pode ser sintetizado na seguinte pergunta: de que maneira e com que intensidade as pessoas dos diferentes segmentos sociais, em função das habilidades de leitura e de escrita que desenvolvem no processo de escolarização e em outras práticas sociais, participam e usufruem da produção material e cultural da sociedade em que vivem?

Para trabalharmos esse tema, muito presente também nos projetos do Núcleo de Ensino, optamos por expor aqui parte das pesquisas realizadas com narrativas de professores envolvidos em projetos, nas quais eles relatam sobre sua formação e suas aspirações.

O professor pode ser o elo entre aqueles que estão envolvidos no processo de escolarização e de práticas de leitura. Seu papel é importante no esclarecimento da relação do indivíduo com o saber. Nesse empenho o professor pode trabalhar com os alunos

para produzir escritos que retratam a realidade das pessoas e demonstrar que a compreensão e o prazer de ler são construídos e podem estar no processo ou no final do caminho.

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES: FORMAÇÃO ESCOLAR,
MEMÓRIAS DE LEITURAS

As narrativas dos professores começam, em geral, exprimindo emoção e afetividade centradas neles próprios. Contudo, retratam um contexto social em que predominam conceitos fortalecidos pelo peso de imagens centradas no civismo.

As narrações dos professores sobre sua escolarização mostram uma linha padronizada vigente na formação de jovens da classe média nos meados do século XX, ou seja, apontam para o empenho das famílias em propiciar o estudo para seus filhos. Essa é uma das faces da luta pela escolaridade que acompanhava o processo de desenvolvimento da região em estudo. Tal luta manifestava-se na forma de preocupação em assegurar ao(à) jovem uma garantia de profissionalização num trabalho que gozava de bom conceito social e era, especialmente, reservado às mulheres (ser professora). Essa profissionalização aparecia como a chave a ser utilizada para se conseguir uma relativa independência econômica, além da “boa formação” almejada pelas famílias de classe média.

Na quase homogeneidade dos depoimentos, referentes às boas qualidades do ensino, podem ser destacadas algumas informações destoantes que fazem vislumbrar conflitos em torno da eficiência tão defendida. A reclamação explícita quanto à inexistência de disciplinas de português e de matemática no currículo de Escola Normal; a limitação do ensino de português ao ensino da gramática; a não inclusão de redação ou interpretação de texto no programa são alguns exemplos.

Os conflitos inscrevem-se na perspectiva de rompimento de certos elos de uma fala que aparentemente era comum. Os temas, ao destoarem de uma imagem cristalizada, mostram as fissuras que se iam abrindo dentro do contexto social, entre uma visão

mais urbana e menos rural. A fissura era evidente quando o objeto de análise passava pelo filtro da memória. Era a visão do presente interferindo no passado escolar.

Também a questão da diferenciação feita entre a superioridade do ensino oferecido pelo Estado e pela rede particular pode ser apresentada como um referencial que envolvia tensões. O concurso de ingresso ao magistério era muito concorrido. As notas obtidas durante o curso Normal pesavam, e isso gerava sérias disputas.

As narrações dos professores dão acesso a informações bem específicas e recriam diferentes momentos da escolaridade.

LEITURA, PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E MÍDIAS

A leitura pressupõe a capacidade de ir além da mera decodificação de signos, exigindo uma participação ativa do leitor e o acionamento de sua capacidade interpretativa. Segundo Widdowson,

a capacidade interpretativa que subjaz à leitura eficiente inclui, portanto, a percepção do valor proposicional e da força ilocucionária através do alçamento daquilo que precede e da predição do valor retórico daquilo que segue no texto. (1991, p.102).

Os projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Ensino na FCL-Assis, na linha de pesquisa “Leitura e Comunicação”, beneficiam a leitura de textos e a leitura de mundos, ao promover uma participação ativa na interpretação de signos que permeiam o processo comunicativo em vários meios: jornal, televisão e cinema. Estão dirigidos, principalmente, ao público da escola pública, com um trabalho que poderá se propagar e atingir outras instituições interessadas.

Os projetos do Núcleo de Ensino denominados *Cidadania na escola: a construção do olhar crítico através da mídia impressa, Ler & Sentir: gostando de ler através da leitura dramática* e *Leitura e produção de textos escritos e orais no Ensino Fundamental* tiveram como principais objetivos ampliar o repertório de leituras dos alu-

nos, visando despertar o gosto e o prazer na realização desta atividade, estimular o espírito crítico dos participantes e contribuir, de forma significativa, para a formação do cidadão.

O mundo globalizado criou condições propícias para a disseminação dos meios de comunicação, como dizem diversos autores, os novos suportes de comunicação não conduzem, necessariamente, a uma sociedade mais esclarecida. O processo produtivo da informação, algumas vezes, descaracteriza o fato noticioso, transformando-o em mercadoria e, como tal, é esteticamente modelado e tratado no intento de maior comercialização.

Tendo em vista tais situações, foi pensada a necessidade de despertar nos alunos do Ensino Médio o interesse pela leitura e a motivação para que sejam feitas pesquisas e se descubram novos meios e condições para a construção do jovem cidadão e do jovem profissional, no uso prático da leitura enquanto meio de conhecimento e da cultura. Para a concretização desses interesses, o projeto *Cidadania na escola: a construção do olhar crítico através da mídia impressa* propõe como ações pedagógicas aulas no 2º ou no 3º ano, mediante a utilização de reportagens de jornais e revistas de grande circulação nacional com vistas à formação de cidadãos conscientes e críticos acerca de problemas que afetam o mundo à sua volta.

Para complementar a ação pedagógica em sala de aula, a proposta do projeto *Ler & sentir: gostando de ler através da leitura dramática* é apresentar a possibilidade da interdisciplinaridade de leitura de diversas vertentes culturais. Essa leitura será apresentada por diferentes grupos nas formas de artes plásticas, musicais, audiovisuais e, por fim, artes cênicas, com a realização da leitura dramática.

No ensino fundamental, as intervenções pedagógicas do projeto *Leitura e produção de textos escritos e orais no Ensino Fundamental* visam descrever, analisar e interpretar, de um modo geral, o processo de recepção e produção de textos; refletir criticamente sobre práticas pedagógicas sacramentadas pela tradição escolar e discutir aspectos metodológicos para o trabalho com a recepção e a produção de textos na escola.

INFÂNCIA E OS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

Ao olharmos para o conjunto dos projetos do Núcleo de Ensino de Assis, desenvolvidos nesses anos, e ao dividi-los por campos de conhecimento, verificamos que parte deles teve como principal enfoque a infância, os anos iniciais de escolarização, o valor da ludicidade na educação infantil e o ensino fundamental de nove anos (E.F.-9 anos). O projeto *Resgate das brincadeiras tradicionais: criatividade e socialização no desenvolvimento infantil* objetivou recuperar os significados histórico e cultural do brincar com as professoras, nas Horas de Estudo, como elemento de desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Também voltado para a educação infantil, o projeto *Formação em serviço: uma experiência com professores de Educação Infantil de uma escola pública* buscou produzir e socializar conhecimentos sobre a pequena infância e a educação, na formação de professoras da Educação Infantil. Da mesma coordenadora, o projeto *Contadores de histórias e Educação Infantil: interfaces para o desenvolvimento global da criança e do professor da escola pública* trabalhou com crianças e professores a valoração das histórias infantis. Desenvolvido entre os professores e alunos da educação infantil, o projeto *Música para educadores e crianças: atividades interativas com música que auxiliam na formação do educador e no desenvolvimento infantil* trabalhou com a música infantil enquanto instrumento lúdico constituinte da afetividade, da cognição e da socialização humana, tendo em vista sua relevância na educação das crianças. Os dois projetos subsequentes enfocaram o brincar para o Ensino Fundamental de nove (09) anos. O primeiro, *Gente grande também brinca: a ludicidade no Ensino Fundamental*, trabalhou com o brincar nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, mediado por reflexões conjuntas entre as professoras, a fim de valorizar esta modalidade como atividade privilegiada para promoção do desenvolvimento, da aprendizagem e da socialização de crianças. O projeto *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: implantação no município de Assis* investigou se a alteração do ensino fundamental

para nove (9) anos constitui-se em ganho para a educação infantil e para a infância, ou se é mais uma adequação de cunho político-econômico.

Esse conjunto temático de projetos tem-se detido na análise e na proposição de atividades que busquem valorizar a infância e os anos iniciais de escolarização, no âmbito das políticas educacionais elaboradas para o setor, a fim de que elas ganhem materialidade na sala de aula, especialmente no que se refere ao lúdico e ao brincar, no intuito de propiciar-se o melhor desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esfera de ação dos projetos do Núcleo de Ensino de Assis abrange o crescimento e a integração dos sujeitos engajados num processo reflexivo que visa ao desenvolvimento da capacidade interpretativa. Essa postura crítica é salientada por uma participação ativa que gera análises críticas e, em alguns desses projetos, estimula a elaboração de material didático por parte dos alunos da graduação que exercem a função de monitores, bem como o contacto, a compreensão e a participação, nessa linha metodológica, dos alunos e professores da escola pública envolvidos.

Ocorre, portanto, uma integração da universidade com a sociedade quando se colocam em prática propostas de pesquisa surgidas de um processo reflexivo, cujo embasamento teórico provém das pesquisas geradas na universidade por seus docentes dentro do tripé estabelecido Docência – Pesquisa – Extensão. Pode-se afirmar que os projetos do Núcleo de Ensino de Assis representam, pois, uma integração dessas esferas, no cumprimento do papel de transformação e aprimoramento que cabe à universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZANHA, J.M.P. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CATANI, D. B. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 119-130.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.
- . *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.
- CERISARA, A. B. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set. 2002.
- FERNANDES, H. R. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRARDELLI, P. Jr. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1997, p. 61-82.
- GORAI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Revista Ensaio: avaliações de políticas públicas*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67 – 80, 2007.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-34, nov. 2001.
- KLEIN, M. *Inveja e gratidão e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- KISHIMOTO, T. M.. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./2001.
- MERTON, R. K.; LAZARSELD, P. F. Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da Cultura de Massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 75-88.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- RIEMENSCHIEDER, F. Espaço potencial e realidade virtual. In: SINGER, J. L. *The child's world of make believe*. New York: Academic Press, 1997.

- SILVA, E. T. da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- SILVA, L. L. M. da et al. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (Série Novas Perspectivas).
- VASCONCELOS, M. S. *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991, p.102.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

Núcleo de Ensino de Bauru: Histórico e perspectivas

*Rita Melissa Lepre
Áurea de Carvalho Costa*

Todas as atividades que se desenvolvem no espaço da Universidade não podem ser compreendidas de forma isolada da totalidade que a constitui. Essa totalidade materializa-se na forma de três objetivos da Universidade pública, gratuita, laica e de qualidade que se complementam: o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. As atividades do Núcleo de Ensino também podem ser objeto de nossa reflexão segundo esses três objetivos, pois os Núcleos têm-se consolidado cada vez mais como importantes instrumentos de sua concretização, na medida em que fomentam pesquisas, eventos científico-culturais e oferecem espaço para estudos relacionados ao ensino.

A Universidade distingue-se por ser uma instituição que proporciona aos alunos o contato com a universalidade de campo, ou seja, a possibilidade de acesso à cultura e à ciência em suas diversas manifestações. A Universidade, ainda, viabiliza a criação de um rol de atividades que concretizam a extensão de serviços desta instituição para a comunidade. Contudo, é necessário ressaltar que a extensão não se confunde com retribuição à comunidade das verbas públicas utilizadas em sua manutenção, tampouco com a estratégia de captação de recursos para a Universidade (MORAES, 2001, p. 69-70).

Ademais, os Núcleos de Ensino não podem ser apropriados como espaços para que a Universidade supra as deficiências das escolas que devem ser providas pelo Estado, nem como espaço de ações assistencialistas (NARDI, 2008). O embate à perspectiva assistencialista nos Núcleos é necessário para a preservação da publicidade da Universidade nesta conjuntura neoliberal, na qual

o Estado assume uma atuação mínima no que tange ao social, fomentando as parcerias de todo tipo, especialmente as público-privadas (HAYEK, 1990, p. 86).

A luta pela preservação do caráter público, gratuito, laico, universal e qualitativo da Universidade concretiza-se na sua organização como um todo, incluindo seus projetos em cada Pró-Reitoria, entre eles, os Núcleos, e isso é fundamental para a autonomia da Universidade, no cumprimento de sua função social de produção de ciência e tecnologia e interação direta com a sociedade, por meio de ensino, pesquisa e extensão.

O campus de Bauru da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, ao longo de seus 17 anos²⁰ de engajamento no programa Núcleo de Ensino, tem desenvolvido suas atividades de modo a colaborar para a sustentação desse tripé, com uma forte tendência ao fomento de pesquisas cuja temática consiste no Ensino. Isso se deve ao fato de esse campus possuir pelo menos um curso de licenciatura na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) e seis licenciaturas e um curso de pós-graduação em Educação para Ciências, na Faculdade de Ciências (FC).

Tal característica explica duas peculiaridades do Núcleo de Ensino do campus de Bauru: 1) desenvolver suas atividades predominantemente na Faculdade de Ciências (FC), embora exista no campus as Faculdades de Arquitetura, Artes e Comunicações (FAAC) e a Faculdade de Engenharia (FE) e 2) o fato de a maioria dos coordenadores e vice-coordenadores do Núcleo de Ensino ser formada por docentes da Faculdade de Ciências, quase sempre do Departamento de Educação, o qual atende todos os cursos de licenciatura deste campus, além de colaborar no curso de Bacharelado em Computação (Quadro I).

20. Conforme informações obtidas no site da Prograd.

QUADRO I – Coordenadorias do Núcleo de Ensino do Campus de Bauru.

GESTÕES: coordenadores e vice-coordenadores	Períodos de Gestão
Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale (Depto Educação) Prof. Dr. Edison Moraes Maitino (Depto Educação)	1991-1992
Prof. ^a Dr. ^a Ana Maria L. Daibem (Depto Educação) Prof. Dr. Edison Moraes Maitino (Depto Educação)	(novembro) 1992-1996
Prof. Roberto Nardi (Depto Educação) Prof. ^a Dr. ^a Lydia Savastano Ribeiro Ruiz (Depto Física)	1994-1996
Prof. ^a Dr. ^a Glória Minguioli (Depto de Educação) Prof. ^a Dr. ^a Rita de Cássia Franco F. Antunes (Depto Educação Física)	1997-1999
Prof. ^a Dr. ^a Glória Minguioli (Depto de Educação) Prof. ^a Dr. ^a Rita de Cássia Franco F. Antunes (Depto Educação Física)	2000-2002
Prof. ^a Dr. ^a Mara Sueli Simões Moraes (Depto Matemática) Prof. ^a Dr. ^a Guiomar Josefina Biondo (Depto Artes e Reprografia)	2003-2005
Prof. ^a Dr. ^a Mara Sueli Simões Moraes (Depto Matemática) Prof. ^a Dr. ^a Guiomar Josefina Biondo (Depto Artes e Reprografia)	2006-2007
Prof. ^a Dr. ^a Rita Melissa Lepre (Depto Educação) Prof. ^a Dr. ^a Aurea de Carvalho Costa (Depto Educação)	2008

Fontes: Site da PROGRAD e depoimentos dos coordenadores.

As pesquisas realizadas no âmbito do Núcleo de Ensino do Campus de Bauru têm mobilizado os docentes e alunos da graduação e da pós-graduação, bem como os da rede pública de ensino, de modo que esse Núcleo assume funções de extensão em duplo sentido, extensão de serviços e de conhecimentos simultaneamente, pois capacita docentes da rede e lhes oferece um espaço de discussão sobre o que se produz na Universidade, no que se refere ao tema Ensino.

O Núcleo de Ensino do campus de Bauru construiu-se como um *locus* de pesquisa em ensino em instituições escolares públicas, tanto na área das Metodologias de ensino de Ciências, Física, Matemática e Educação Física, como na dos Fundamentos da Educação, abrangendo todos os níveis do ensino básico, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

No Quadro II listamos algumas das pesquisas desenvolvidas que inventariamos a partir de fontes e depoimentos de ex-coordenadores, projetos e publicações do Núcleo de Ensino da Unesp, realizadas pela Pró-reitoria de Graduação.

QUADRO II - Pesquisas realizadas no Núcleo de Ensino de Bauru publicadas e respectivos autores

TÍTULO DA PESQUISA	PESQUISA/ PUBLICAÇÃO	COORDENADORES DE PROJETO
Elaboração de atividades matemáticas para as 5 ^{as} séries do 1º grau	1993/1996	COSTA, L. Q. et al.
Inserção da Educação Física no Ensino Básico a partir do conhecimento específico e de pesquisa aplicada ao cotidiano escolar	1998	ANTUNES, R. C. F. S.
As medidas no Ensino Fundamental de Ciências: um estudo em sala de aula com temas transversais	1998	MORAES, M. S. S. et al.
Experimentos de Física para o Ensino Médio e Fundamental com materiais do dia a dia	1998	LAVARDA, F. C.
Valorização da vida, a bio-pedagogia e a ética: uma contribuição da educação escolar para o exercício da cidadania	1998	MINGULLI, M. G.
Capacitação de educadores de Educação Infantil	1998	MARTINS, L. M.
Aplicação do programa de Educação Física nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, interdisciplinar de pesquisa e intervenção em núcleo habitacional no município de Bauru	2002/2003	PRADO Jr., M. V.
Classes populares e universidade pública: projeto	2002/2003	ABRANTES, A. A. et al.
Formação de valores no processo de ensino-aprendizagem de Matemática no Ensino Médio: a reforma da previdência	2003/2005	MORAES, M. S. S. et al.
Trabalhando História do Brasil no ciclo I do Ensino Fundamental	2003/2005	ALVES, A.
Suporte técnico e pedagógico às salas-ambiente de informática das escolas da rede pública estadual de Bauru - STEPE	2003/2005	MORGADO, M. J. L. et al.
Formação de valores no processo de ensino-aprendizagem de Matemática no Ensino Médio: o consumo	2004/2006	MORAES, M. S. S.
A rede de apoio pedagógico como facilitadora para a Educação inclusiva: uma proposta no município de Lençóis Paulista	2005/2007	LEITE, L. P. et al.
Formação de valores no processo de ensino-aprendizagem de Matemática no Ensino Médio: a pluralidade conceitual e a orientação sexual	2005/2007	SIMÕES, M. S. et al.

Essa amostra de pesquisas permite que se extraíam algumas das características importantes que devem existir nos Núcleos: a interdisciplinaridade, a oportunidade de reunião de docentes pesquisadores de diferentes departamentos e mesmo de diversos *campi*, promovendo a integração, a abrangência do Núcleo, que alcança diferentes níveis e modalidades de ensino e o envolvimento dos coordenadores de projeto, alguns dos quais se tornam coordenadores do Núcleo posteriormente.

Da observação do Quadro II, depreendemos que a seleção dos projetos de pesquisa se deu mediante análises criteriosas desde a

temática até a factibilidade, o que demonstra a preocupação com a articulação entre teoria e prática.

Um outro aspecto a destacar é o fato de os projetos se desenvolverem exclusivamente em instituições públicas de ensino. Entendemos que não poderia ser diferente, uma vez que isso é parte de uma política de valorização da Escola pública, da qual a classe trabalhadora depende integralmente para elevar seus níveis de consciência, num processo de

[...] luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma noção mais moderna cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem de leis naturais como algo objetivo e rebelde às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo: a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis. (GRAMSCI, 1980, p. 119).

Nesse sentido, Nardi (2008) discute que a riqueza dos Núcleos de Ensino consiste justamente em promover a circulação de informações para a população, mesmo nos cursos que não têm a Educação como objeto de estudo e pesquisa. Tais Núcleos seriam mediadores na introdução de processos educativos nesses *campi* e cursos, com diversos objetos de pesquisa, ensino e extensão. Trata-se de desenvolver a potencialidade para a produção de conhecimentos que podem melhorar o cotidiano da classe trabalhadora, proporcionando o contato com teorias e práticas, nas diferentes áreas, tais como Saúde, Edificações, Natureza, Ciência, Tecnologia, Fenômenos Sociais, Arte, Cultura e outras.

Alguns dos projetos realizados por meio do Núcleo de Ensino tinham como característica envolver mais de um departamento, como no caso do projeto *Suporte técnico e pedagógico às salas-ambiente de informática das escolas da rede pública estadual de Bauru – STEPE*, realizado em 2003, que envolveu docentes dos

Departamentos de Matemática, Física, Ciências Biológicas, Computação e Educação (MORGADO et al., 2005).

A referida amostra indica-nos que o Núcleo de Ensino de Bauru deverá desenvolver-se ainda mais, pois nesse campus há um quadro de 365 docentes e 4.528 alunos, graduandos e pós-graduandos, na área de exatas, humanas e biológicas (UNESP, 2008).

Contudo, podemos arrolar como fatores limitantes do desenvolvimento desse potencial:

- o déficit de docentes, que obriga os quadros efetivos a dedicarem seu tempo de trabalho à docência, à gestão e ao desenvolvimento de projetos no âmbito da extensão universitária, cujo objetivo é mais amplo do que o do Núcleo de Ensino, incluindo também projetos que se referem a temáticas ainda não exploradas;
- o fato de o Núcleo não possuir uma infraestrutura física e logística para lhe dar suporte;
- o fato de não haver, no Núcleo de Bauru, política de divulgação e de fomento de novos projetos.

Tais constatações levam-nos a refletir se haveria a possibilidade da ampliação dos próprios objetivos do Núcleo, para que operassem incluindo pesquisas de docentes da FAAC (Faculdade de Artes e Arquitetura de Bauru) e FEB (Faculdade de Engenharia de Bauru), numa perspectiva mais ampla de socialização imediata de conhecimentos produzidos na Universidade.

PROPOSTA ATUAL E PERSPECTIVAS DE AÇÃO

O campus da Unesp de Bauru é constituído por três faculdades, a saber: Faculdade de Ciências (FC), Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação (FAAC) e Faculdade de Engenharia (FE), caracterizando-se como um campus com cursos de natureza bastante diversa. A atuação do Núcleo de Ensino nessa realidade é um desafio, uma vez que é necessário dialogar com diferentes áreas do conhecimento, na busca de um eixo comum. No caso do Núcleo de Ensino, esse eixo tem-se caracterizado pelos temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

No ano de 2008, a nova coordenação do Núcleo de Ensino local teve como objetivo principal a divulgação dos trabalhos realizados pelo Núcleo, buscando configurar sua importância e garantir o seu espaço na comunidade unespiana.

A partir de contatos feitos diretamente com os docentes e alunos das diferentes faculdades e dos diversos cursos, percebeu-se o desconhecimento desse público a respeito do Núcleo e de suas finalidades. Muitos expressavam o seu interesse em submeter projetos com temáticas referentes ao ensino, mas afirmavam não ter conhecimento das possibilidades para tanto, sobretudo no que tange ao espaço proporcionado pelo Núcleo.

Devido à escassa divulgação dos trabalhos do Núcleo, no campus de Bauru, o número de projetos propostos e desenvolvidos no ano de 2008 foi pequeno, totalizando seis, idealizados por professores da Faculdade de Ciências. Os coordenadores, proponentes de projetos, são docentes dos Departamentos de Educação, Educação Física, Matemática e Psicologia.

Quadro 03 – Projetos em andamento no ano de 2008 e seus coordenadores

Título do Projeto	Coordenador
A educação inclusiva na Educação Física: a formação continuada do professor e a estratégia de ensino do colega tutor	Prof.º Dr.º Maril Nabeiro DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Adequações Curriculares: uma proposta na organização de práticas educacionais inclusivas	Prof.º Dr.º Lúcia Pereira Leite DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
Desenvolvimento Humano e Formação Continuada em Ciências e Matemática	Prof.º Dr.º Rita Melissa Lepre DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Formação de valores no ensino e aprendizagem de Matemática no Ensino Básico-2008	Prof.º Dr.º Mara Sueli S. Moraes DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA
Formação de valores no ensino e aprendizagem de números e operações no Ensino Infantil	Prof.º Dr.º Emília de Mendonça R. Marques DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA
História, História oral, Educação e Educação Matemática	Prof. Dr. Antonio Vicente M. Garnica DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA

Dentre as possibilidades de divulgação da proposta do Núcleo de Ensino, a gestão atual optou por realizar palestras com temas variados que reunissem os alunos dos diferentes cursos do campus. Tais palestras começaram a ser realizadas no mês de março de 2008 e contaram com a participação de docentes e alunos das Faculdades de Ciências, Artes e Arquitetura e Engenharia.

A primeira palestra foi realizada no dia 19 de março de 2008 e teve como título *O que é Universidade hoje?*, proferida pela Prof.^a Dr.^a Maria Denise Guedes, da Unesp de São José do Rio Preto. Nesse encontro, a coordenação do Núcleo local apresentou a proposta dos Núcleos de Ensino da Unesp, ressaltando o seu caráter de produção de conhecimento na área educacional e na formação inicial e continuada do educador, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Na ocasião, também se reforçou o objetivo principal do Núcleo, que é o de trabalhar com os cursos de graduação no desenvolvimento de práticas educacionais nas escolas de educação infantil e ensino fundamental e médio.

Ainda no mês de março, o Núcleo promoveu a palestra *Mulheres: opressão e exploração em dose dupla*, que tratou da questão da mulher em homenagem ao dia 8 de março, no qual se comemora o Dia Internacional da Mulher. Nesse evento também conseguimos reunir alunos e docentes de diferentes cursos, contando com um público de mais de 180 pessoas.

Em maio, a palestra de divulgação foi proferida pelo Prof. Dr. Raul Aragão Martins, do Ibilce de São José do Rio Preto, e teve como título *Álcool e outras drogas: do uso em cerimoniais ao uso em confraternizações*, na qual buscamos conscientizar os alunos sobre a importância da prevenção às drogas nas instituições educativas.

No mês de junho, a coordenação do Núcleo foi procurada por alunos dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Jornalismo para que fosse promovida uma palestra sobre a questão das Fundações e dos cursos pagos na Universidade pública. Tal demanda surgiu de debates ocorridos no campus sobre esse tema e o Núcleo, agora conhecido pela comunidade unespiana, foi escolhido pelos alunos para organizar uma discussão formalizada. Para essa palestra convidamos o Prof. Dr. Milton Vieira Júnior, do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências – Unesp (Bauru), membro do Andes (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior).

Para o segundo semestre de 2008 planejamos palestras que envolvam a presença dos professores da Rede Pública de ensi-

no. Acreditamos que a Universidade Pública, laica, universal e de qualidade deve buscar o estabelecimento de parcerias com prefeituras, diretorias de ensino e movimentos sociais que estejam dispostos a modificar a dinâmica da Educação Brasileira. Neste sentido, os Núcleos de Ensino têm-se revelado uma opção interessante para o início de tais parcerias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Núcleo de Ensino é um importante instrumento de articulação da pesquisa, extensão e ensino na Unesp e tem proporcionado projetos em todos os *campi*, bem como a publicação dos resultados das pesquisas. Entretanto, é necessário que ele amplie sua atuação. Há possibilidade de desenvolvimento de diversas estratégias para isso, dentre as quais, destacamos:

- o incentivo ao desenvolvimento de projetos por docentes dos mais variados cursos, de forma interdisciplinar e interdepartamental, com vistas a que esses projetos possam contar com a assessoria daqueles departamentos e programas de pós-graduação que trabalham diretamente com processos educacionais (NARDI, 2008);
- consolidação dos Núcleos como espaços em que os docentes desenvolvam projetos que proporcionem avaliações de suas práticas pedagógicas, colaborando para o desenvolvimento de uma didática a ser aplicada na própria docência do ensino superior, a ser construída autonomamente pelos próprios docentes, superando-se a perspectiva da racionalidade técnica, dos receituários (NARDI, 2008);
- pesquisas exploratórias para a apreensão das reais necessidades dos professores atuantes no sistema de ensino básico público, constituindo-se em problemas de pesquisa (NARDI, 2008);
- financiamento público integral do Núcleo de Ensino (NARDI, 2008);
- delimitação da população-alvo prioritária das ações do Núcleo de Ensino;

- incentivo a projetos que proporcionem discussões sobre problemas atuais da sociedade brasileira com a própria sociedade;
- elaboração de um programa específico para o incentivo a projetos induzidos que proporcionem a pesquisa sobre a temática dos estágios, não só nas licenciaturas, como também em outras formações profissionais que fazem uso desse recurso;
- elaboração de projetos no Núcleo de Ensino que contemplem o problema da capacitação e da formação continuada dos servidores técnico-administrativos.

Por fim, reafirmamos nossa convicção de que os Núcleos de Ensino da Unesp possuem uma história que precisa ser levada em conta como base para o desenvolvimento de novas propostas voltadas para a melhoria da educação pública, laica e de qualidade e destacamos o seu espaço gregário no tripé ensino, pesquisa e extensão que sustenta a Universidade Pública Brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, A. *Trabalhando História do Brasil no Ciclo I do Ensino Fundamental*. SÃO PAULO, Universidade Estadual Paulista. Projeto apresentado ao Núcleo de Ensino do Campus de Bauru, 2003. (mimeografado).
- ANTUNES, R. C. F. S. *Inserção da Educação Física no ensino básico a partir do conhecimento específico e de pesquisa aplicada ao cotidiano escolar*. SÃO PAULO, Universidade Estadual Paulista. Projeto apresentado ao Núcleo de Ensino do Campus de Bauru, 1997. (mimeografado).
- COSTA, L. Q. *Elaboração de atividades matemáticas para as 5^{as} séries do 1º grau: uma experiência de integração entre a Universidade e as escolas públicas da região de Bauru*. In: BICUDO, M. V.; VELOSO, M. C. B. *Núcleos de ensino: um projeto de educação continuada*. São Paulo: EDUNESP, 1996. (Seminários e debates).
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.
- HAYEK, F. A. *O caminho da servidão*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.
- LAVARDA, F. C. *Experimentos de Física para o ensino médio e fundamental com materiais do dia-a-dia*. SÃO PAULO, Universidade Esta-

- dual Paulista. Projeto apresentado ao Núcleo de Ensino do Campus de Bauru, 1997. (mimeografado).
- LEITE, L. P. A rede de apoio pedagógico como facilitadora para a Educação inclusiva: uma proposta no município de Lençóis Paulista. In: UNESP – Pró-reitoria de Graduação. *Núcleos de ensino: artigos de 2005*. São Paulo, Cultura acadêmica, 2007. p. 359-365. Livro eletrônico: <http://www.unesp.br/prograd/nucleo2007/indexne2007.php>. Acessado em 8/09/2008.
- MARTINS, L. M. *Capacitação de educadores de educação infantil*. SÃO PAULO, Universidade Estadual Paulista. Projeto apresentado ao Núcleo de Ensino do Campus de Bauru, 1997. (mimeografado).
- MINGULLI, M. G.. *Valorização da vida, a bio-pedagogia e a ética: uma contribuição da educação escolar para o exercício da cidadania*. SÃO PAULO, Universidade Estadual Paulista. Projeto apresentado ao Núcleo de Ensino do Campus de Bauru, 1997. (mimeografado).
- MORAES, M. S. S. *As medidas no ensino fundamental de Ciências: um estudo em sala de aula com temas transversais*. SÃO PAULO, Universidade Estadual Paulista. Projeto apresentado ao Núcleo de Ensino do Campus de Bauru, 1997. (mimeografado).
- MORAES, M. S. S. Formação de valores no processo de ensino-aprendizagem de Matemáticas no ensino médio: a reforma da previdência. In: UNESP – Pró-reitoria de Graduação. *Núcleos de ensino: artigos de 2003*. São Paulo, Cultura acadêmica, 2005. Livro eletrônico: <http://www.unesp.br/prograd/nucleo2005/indexne2005.php>. Acessado em 9/09/2008.
- MORAES, M. S. S. Formação de valores no processo de ensino-aprendizagem de Matemáticas no ensino médio: o consumo In: UNESP – Pró-reitoria de Graduação. *Núcleos de ensino*. São Paulo, Cultura acadêmica, 2006. p. 373-386. Livro eletrônico: <http://www.unesp.br/prograd/nucleo2006/indexne2006.php>. Acessado em 8/09/2008.
- MORAES, M. S. S. Formação de valores no processo de ensino-aprendizagem de Matemáticas no ensino médio: a pluralidade conceitual e a orientação sexual. In: UNESP – Pró-reitoria de Graduação. *Núcleos de ensino: artigos de 2005*. São Paulo, Cultura acadêmica, 2007. p. 450-477. Livro eletrônico: <http://www.unesp.br/prograd/nucleo2007/indexne2007.php>. Acessado em 8/09/2008.
- MORAES, R. C. C. A universidade e seu espaço. In: LOUREIRO, I.; DELMASO, M. C. (orgs.) *Tempos de greve na universidade pública*. MARÍLIA: UNESP Marília publicações/ Cultura acadêmica, 2001. p. 69-91. <http://www.unesp.br/prograd/coordenacaonucleos21anos.php>, acessado em 8 de setembro de 2008.

- MORGADO, M. J. L. et al. Suporte técnico e pedagógico às salas-ambiente de informática das escolas da rede pública estadual de Bauru – STEPE. In: UNESP – Pró-reitoria de Graduação. *Núcleos de ensino: artigos dos projetos realizados em 2003*. São Paulo, Cultura acadêmica, 2005. p. 538-576. livro eletrônico: <http://www.unesp.br/prograd/nucleo2005/indexne2005.php>. Acessado em 9/09/2008.
- NARDI, J. R. Entrevista concedida em 27/07/2008, no Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, UNESP/campus Bauru.
- PRADO Jr., M. V.; ANTUNES, R. C. F. S. Aplicação do programa de Educação Física nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental de acordo com os Parâmetros curriculares Nacionais. In: UNESP – Pró-reitoria de Graduação. *Núcleos de ensino 2003* São Paulo, 2003. p. 89-1016. Livro eletrônico: <http://www.unesp.br/prograd/nucleo2003/indexne2003.php>. Acessado em 9/09/2008.
- UNESP, Site da Faculdade de Ciências do campus de Bauru, <http://www.fc.unesp.br/pagina/2>. Acessado em 9/09/2008.

Núcleo de Ensino de Botucatu

Gilberto Luis de Azevedo Borges

Luciana Maria Lunardi Campos

Renato Eugênio da Silva Diniz

INTRODUÇÃO

A implantação do Núcleo de Ensino no Campus de Botucatu situa-se no contexto histórico das mudanças ocorridas na década de 80 na Universidade Estadual Paulista – UNESP. Trata-se de um momento em que a Universidade, em consonância com o processo de democratização da sociedade brasileira, busca encontrar novas formas de gestão e novos caminhos para se aproximar e interagir com as instituições sociais. Os Núcleos de Ensino da Unesp, propostos em 1987, tinham, entre suas diretrizes, a produção de conhecimento na área da Educação e a elaboração de projetos educacionais que promovessem o processo educativo, sobretudo em relação à rede de escolas públicas.

No Campus de Botucatu, particularmente no Instituto de Biotecnologias, onde se localiza o Departamento de Educação, às razões gerais que fundamentaram a implantação dos Núcleos de Ensino na Unesp associaram-se motivos específicos, decorrentes das características históricas de implantação e desenvolvimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e da história daquele departamento.

As questões gerais da Unesp e a situação específica do Campus de Botucatu, também, explicam a trajetória do Núcleo de Ensino de Botucatu nestes vinte anos de sua efetiva implantação. Desde os primeiros projetos, elaborados em 1987 e implantados a partir de 1988, até o presente momento, buscou-se articular ensino, pesquisa e extensão com o objetivo fundamental de fortalecer a relação entre Universidade e rede pública de educação básica

e, em especial, fortalecer a própria modalidade de licenciatura. Analisar a realidade específica de criação e implantação do Núcleo de Ensino de Botucatu e sua trajetória durante os vinte anos de sua existência é objetivo principal deste texto.

A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE ENSINO DE BOTUCATU E SEUS PRIMEIROS PROJETOS

A criação do Núcleo de Ensino de Botucatu em 1987 e sua implantação em 1988 ocorreram em momento e sob circunstâncias especiais do curso de Ciências Biológicas do Instituto de Biociências. Pelo menos três aspectos, intensamente articulados, caracterizaram tal momento: 1) a história de criação do curso e sua estrutura curricular sempre estiveram mais ligadas à área de saúde e às atividades de pesquisas, com pouco destaque para a modalidade Licenciatura, mesmo nos alunos que optavam, no vestibular, por esta modalidade; 2) a partir de 1986, a opção pela modalidade passou a ser feita no decorrer do próprio curso, gerando uma diminuição no número de alunos que escolhiam a Licenciatura²¹, sendo tal diminuição diretamente vinculada ao aumento da relação candidato/vaga nos vestibulares e à criação de novos cursos de pós-graduação nas diferentes Unidades Universitárias do Campus de Botucatu; 3) o Departamento de Educação estava reestruturando-se nos aspectos administrativos e de pessoal, uma vez que havia sido extinto em 1977, com a criação da Unesp, e voltara a ter existência própria apenas em 1985.

Este quadro colocava aos docentes do Departamento de Educação vários desafios, entre os quais: a busca de novos caminhos para o trabalho de pesquisa e articulação com a rede de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio; o envolvimento dos

21. No período de 1987 a 1999, pouco mais de 20% dos alunos ingressantes no curso de Ciências Biológicas cursaram a modalidade Licenciatura no Instituto de Biociências (cf. Borges, G.L.A., 2000).

alunos da graduação em projetos que articulasse ensino, pesquisa e extensão; a participação mais intensa dos docentes de outros departamentos envolvidos na formação do licenciado, em atividades que permitissem uma prática reflexiva sobre a formação do professor de Ciências e Biologia.

A proposta de implantação dos Núcleos de Ensino na Unesp e os objetivos de seu funcionamento eram bastante adequados para o momento e para os desafios que o Departamento de Educação procurava equacionar. Em especial, a possibilidade de envolvimento de docentes, professores do Ensino Fundamental e Médio e alunos da graduação em atividades de ensino e pesquisa contribuiu para que, desde o início da proposta, houvesse a mobilização para a instalação do Núcleo de Ensino de Botucatu.

Após as atividades de divulgação da proposta, em 1987, foram elaborados três projetos de pesquisa: *Diagnóstico da situação da rede pública de ensino na cidade de Botucatu*; *Avaliação e projeto de intervenção na implementação do ciclo básico das escolas estaduais*; *Produção de material e treinamento de professores de Ciências e Biologia*. É importante observar que a segunda e terceira propostas referiam-se às séries iniciais do Ensino Fundamental, o que se caracterizava como um novo espaço de atuação do Departamento de Educação, uma vez que a Licenciatura em Ciências Biológicas volta-se à formação de professores que atuam a partir das séries finais do Ensino Fundamental.

Em 1988, com a formalização e efetiva implantação dos Núcleos de Ensino da UNESP, o projeto de atuação do *Núcleo Regional de Ensino do Campus de Botucatu* foi elaborado com duas pesquisas gerais. A primeira delas, comum a todos os Núcleos implantados em 1988, consistia em um diagnóstico da política educacional do Estado de São Paulo, tomando-se como referência as escolas da Delegacia de Ensino da região em que estava situado o Núcleo. A outra pesquisa referia-se à análise e à intervenção em situações específicas do sistema escolar. No caso do Campus de Botucatu, as situações trabalhadas foram o ciclo básico e o ensino de ciências nas séries iniciais do 1º. grau.

Estes primeiros projetos foram desenvolvidos durante 22 semanas, no 2º. semestre de 1988, e envolveram 38 pessoas: seis docentes do Departamento de Educação; quatro docentes de outros departamentos do Instituto de Biociências; dezessete docentes e especialistas da rede pública de Ensino Fundamental e Médio e onze alunos de graduação. Esta quantidade de pessoas envolvidas em projetos de pesquisa e a diversidade de experiências que cada uma delas trazia para o trabalho coletivo geraram resultados bastante significativos para a reflexão sobre a pesquisa em educação e o ensino na graduação. Em particular é importante destacar o fato de que, pela primeira vez no Campus de Botucatu, professores e especialistas atuaram em conjunto na investigação dos problemas referentes à educação pública do município.

O relatório geral do projeto de atuação do Núcleo Regional de Ensino do Campus de Botucatu – UNESP aponta os sucessos obtidos e, também, as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento dos projetos. Estas, particularmente, expressam o quadro geral de produção coletiva de conhecimento e as circunstâncias decorrentes da abrangência dos projetos em desenvolvimento no conjunto dos Núcleos de Ensino da Unesp, nesta fase inicial de sua existência. Em relação à produção coletiva, a principal dificuldade enfrentada foi a diferença de entendimento que as pessoas de cada projeto tinham sobre os objetivos e metodologia de pesquisa. Em relação ao projeto *Diagnóstico da Rede Pública*, comum a todos os Núcleos implantados em 1988, interferiram no andamento dos trabalhos vários fatores: a tentativa de padronizar a coleta de dados, a demora e os erros na digitação e processamento de dados (centralizada para todos os Núcleos) e a falta de alguns recursos materiais.

Apesar do curto prazo para o desenvolvimento dos projetos e da ocorrência de uma greve dos docentes das universidades estaduais no período, pode-se afirmar que os resultados obtidos pelo Núcleo de Botucatu e pelo conjunto daqueles criados na UNESP, nesta primeira e ousada experiência de um projeto abrangente de pesquisa educacional, fortaleceram o compromisso com a busca de uma maior interação entre a Universidade e a rede pública e

reforçaram a validade da proposta de criação dos Núcleos de Ensino na UNESP.

AÇÕES DO NÚCLEO DE ENSINO DE BOTUCATU: A PRIMEIRA FASE DE SEU FUNCIONAMENTO (1988-1995)

No período de 1988 a 1995, que pode ser caracterizado como a primeira fase de funcionamento do Núcleo de Ensino de Botucatu, foram desenvolvidos 13 projetos de pesquisas, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Ensino de Botucatu no período de 1988-1995

Ano	Projeto	Pessoal envolvido		
		Docentes da Unesp	Docentes da rede	Alunos
1988	A política educacional do Estado de São Paulo e a região da D.E. de Botucatu: diagnóstico preliminar da eficiência e pontos críticos	02	06	03
1988	Análise e intervenção em situações específicas do sistema escolar: avaliação da implementação do ciclo básico na região da D.E. de Botucatu	02	06	04
1988	Análise e intervenção em situações específicas do sistema escolar: produção de material para o ensino de Ciências no 1º. grau – os seres vivos.	06	05	04
1989	Formação para o magistério e qualidade de ensino: reflexões a partir do perfil do professor do 1º. e 2º. graus da Delegacia de Ensino de Botucatu - SP	02	0	0
1990	Produção de material para o desenvolvimento de um programa de Educação Ambiental em escolas de 1º. e 2º. graus. I – Diagnóstico e elaboração de material para o professor.	07	05	05
1990	Ensino de ciências no ciclo básico: opinião dos professores.	02	02	01
1991	Produção de material para o desenvolvimento de um programa de Educação Ambiental em escolas – Fase II	06	05	05
1991	Ciências no ciclo básico: avaliação e produção de material didático para professores e alunos	02	03	04
1991	Intervenção no processo de alfabetização de uma escola pública estadual de Botucatu	01	08	01
1992	Intervenção no processo de alfabetização de escolas públicas estaduais de Botucatu (continuidade e ampliação do projeto de 1991)	01	10	0
1993/94	Estudo do ambiente e o desafio da utilização de novos materiais didáticos no 1º. grau	02	03	05
1993	Acompanhamento e análise da implantação de escolas padrão em algumas regiões do Estado de São Paulo (sem financiamento)	02	02	02
1993/1995	Conhecimento e opinião dos professores da rede municipal de ensino de Botucatu sobre questões ambientais (sem financiamento)	01	02	03

Uma análise preliminar dos projetos e relatórios existentes demonstra algumas características do Núcleo no período, entre as quais:

1. a ocorrência de três áreas ou temas de pesquisa: *políticas educacionais* vigentes, mediante as características dos projetos implantados na rede estadual e do perfil e opinião dos profissionais que ali atuavam; *intervenção* em situações específicas, em especial sobre alfabetização no ciclo básico e ensino de ciências; *material didático* de ciências e educação ambiental.
2. a ênfase na área de Ciências e Educação Ambiental, em consonância com as características do Campus de Botucatu;
3. a significativa participação de professores e especialistas da rede pública;
4. a continuidade de vários projetos por período superior a um ano, destacando-se aqueles relativos à alfabetização e educação ambiental.

A leitura dos relatórios produzidos na época permite evidenciar a dinâmica de funcionamento do Núcleo de Ensino de Botucatu e os problemas enfrentados no âmbito interno e em relação às mudanças que, a partir de 1993, foram implantadas pela Reitoria no funcionamento dos Núcleos da UNESP²² e que resultaram em uma diminuição progressiva das atividades dos projetos desenvolvidos no Instituto de Biociências, como parte das atividades do Núcleo.

Um primeiro aspecto a ser destacado, em relação aos projetos desenvolvidos, foi a efetiva contribuição da forma de trabalho proposto à troca de experiências e à formação continuada dos professores. Um dos princípios que levou à implantação dos Núcleos de Ensino foi o de possibilitar aos professores da rede pública um

22. Para conhecimento da história dos Núcleos de Ensino da Unesp sugere-se a leitura da tese *Núcleos de Ensino: estratégia de interação universidade-sociedade*, O caso Unesp, de autoria de Sueli Guadalupe de Lima Mendonça.

espaço de estudo, investigação, aperfeiçoamento enfim, diferente daquele que tradicionalmente lhes era oferecido (os tradicionais cursos de extensão, inclusive pelo Convênio entre a Secretaria de Educação e a Unesp).

Também foi inovador o reconhecimento do trabalho destes profissionais, com pagamento de uma bolsa pelos serviços prestados no projeto. A este respeito, cabe observar que o pagamento da bolsa fundamentava-se no princípio de avançar na prática de pesquisas que fossem profundamente articuladas com a rede de ensino e que os profissionais fossem parceiros efetivos. O pagamento, menos pelo valor e mais pelo significado, era um reconhecimento da importância da participação daqueles profissionais nas pesquisas e nos estudos, realizado, assim, em regime de efetiva parceria.

O aprimoramento profissional e a valorização dos professores também se fizeram de outras formas. A valorização se expressou, por exemplo, na escolha dos temas da maioria dos projetos, que sempre procuravam discutir os problemas mais relevantes para a rede de ensino, mesmo que isto significasse para os docentes da UNESP atuar em área de pesquisa diferente daquela que lhe era usual. Isto ocorreu quando se definiu trabalhar com o ciclo básico, que não se constituía em área de atuação das pesquisas do Departamento de Educação, da mesma forma que os professores de outros departamentos do Instituto não atuavam em pesquisas sobre o ensino de Ciências.

Também a participação dos docentes de outros departamentos e dos alunos da graduação deve ser destacada nesta fase de implantação do Núcleo de Botucatu. Como já se afirmou, quando este Núcleo foi implantado o curso de Ciências Biológicas vivia uma mudança de currículo, com grandes reflexos na modalidade licenciatura. Embora o Núcleo de Ensino não tenha contribuído para mudar este quadro, a forma de trabalho coletivo serviu para aproximar mais pessoas que valorizavam a importância da formação de professores no curso de Ciências Biológicas. Os docentes da Unesp envolvidos nos projetos tinham experiência de magistério

do Ensino Fundamental e Médio, e interesse em contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da rede pública.

Este trabalho conjunto permitiu a vivência efetiva da relação intrínseca entre ensino, pesquisa e extensão. Como parte das ações do Núcleo de Ensino de Botucatu, foi comum a participação de docentes da Unesp e alunos de graduação em diferentes atividades, tais como: realização de cursos, palestras e oficinas para professores da rede pública; assessoria a professores; participação em eventos da comunidade, como a elaboração do Plano Diretor do Município; organização de visitas de alunos da rede pública aos departamentos da Unesp etc. Estas atividades, ainda que indiretamente e de acordo com avaliação realizada na época, resultaram em indicadores críticos para repensar e agir nas escolas de ensino básico e em cursos de graduação, sobretudo naquilo que há de mais comum entre ambos e que, de certa forma, expressa o objetivo mais importante do Núcleo de Ensino: a formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Embora não se possa medir em que grau isto aconteceu no período – inclusive pela progressiva desarticulação das atividades do Núcleo de Ensino de Botucatu – é importante destacar este ponto como uma das preocupações de todos os participantes dos projetos desenvolvidos no período de 1988 a 1995.

A partir de 1993, em decorrência das modificações implementadas nos Núcleos de Ensino da Unesp, com reflexos na coordenação e no financiamento, as atividades do Núcleo de Botucatu foram progressivamente reduzidas.

Todavia, a avaliação que se pode fazer deste período é bastante positiva e o reflexo dos projetos desenvolvidos permaneceu para além de 1995. Por exemplos, a maior integração com as escolas, facilitando o trabalho de desenvolvimento dos estágios curriculares dos licenciados e o estabelecimento de nova linha de pesquisa na área de ensino das ciências, com ênfase na questão da produção de material didático e da educação ambiental. A primeira delas tornou-se eixo fundamental na disciplina de Prática de Ensino, com inúmeros trabalhos e atividades voltados para a

produção de material para o ensino de Ciências. Ambas as temáticas passaram a ser temas usuais de monografias de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Permaneceu, também, fortemente, a perspectiva de se reativarem as atividades do Núcleo em momento oportuno e isto aconteceu em 2002.

AÇÕES DO NÚCLEO DE ENSINO DE BOTUCATU: A SEGUNDA FASE DE SEU FUNCIONAMENTO (2002 ATÉ O PRESENTE MOMENTO)

No período entre 1995 e 2002, o Departamento de Educação construiu uma nova configuração devido à aposentadoria de alguns docentes e à contratação de outros. O curso de Ciências Biológicas, com destaque para a modalidade licenciatura do período integral, também passou por reestruturação curricular e o curso de Licenciatura iniciou seu funcionamento no período noturno.

Neste contexto, e por iniciativa de um professor, com interesse especial de docentes do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, a proposta de reativação do Núcleo de Ensino foi apresentada à Pró-Reitoria de Graduação em 2001 e aceita.

Os princípios e as finalidades dos Núcleos de Ensino, expressos nas Normas Orientadoras para o Funcionamento dos Núcleos de Ensino da UNESP, organizadas e apresentadas à comunidade acadêmica em 1999 (UNESP, PROGRAD, 1999), previam a formação continuada do professor, o estabelecimento da relação entre Universidade e ensino básico da rede oficial de ensino e a melhoria de ambos os polos como metas prioritárias; no entanto, estava extinta a possibilidade de bolsas para professores da rede oficial. Esses princípios, bem como os objetivos propostos para o Núcleo de Ensino, neste mesmo documento (UNESP, PROGRAD, 1999), articulavam-se claramente aos interesses e às necessidades de docentes do Departamento de Educação. Os objetivos específicos, propostos para o Núcleo de Ensino de Botucatu, envolviam a promoção e o apoio às ações que visassem estimular, desenvolver e manter trabalhos que possibilitassem estudos teóricos e práticos em diferentes especialidades educacionais e propiciar trabalhos

dos cursos de graduação no Campus de Botucatu, em particular da Licenciatura em Ciências Biológicas, junto à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

A partir disto, contatos com a Diretoria Regional de Ensino foram realizados e viabilizaram o estabelecimento de valiosa parceria.

O “Convite 2002” aos docentes, elaborado pela Prograd, para a apresentação de propostas junto ao Núcleo de Ensino, foi amplamente divulgado e, naquele ano, foram encaminhados três projetos.

Neste primeiro momento de reativação das atividades do Núcleo, a participação de docentes e alunos do Instituto de Biociências foi limitada, mas fundamental para que os caminhos fossem reabertos e o corpo docente e discente do Instituto de Biociências e os professores da rede pública de ensino básico reconhecessem as inúmeras possibilidades de enriquecimento mútuo que poderiam advir dos projetos desenvolvidos junto ao Núcleo.

Esse reconhecimento foi gradual e resultou do esforço de divulgação sobre o Núcleo de Ensino junto aos docentes de diferentes departamentos de Instituto e dos alunos, principalmente de licenciatura.

No período de 2002 a 2008 foram desenvolvidos 46 projetos, cuja área principal pode ser identificada como o ensino de Ciências Naturais. A maior parte deles foi desenvolvida por um coordenador único, embora alguns projetos envolvessem outros docentes coordenadores ou colaboradores, e contou com a participação de alunos da graduação. O número de projetos apresentados foi ampliado gradativamente ao longo desse período.

Tabela 2 – Projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Ensino de Botucatu no período de 2002-2008

Ano	Projeto	Departamento do coordenador	Número de alunos
2002	O laboratório e o ensino de Ciências e Biologia	Educação	2
	Jogos didáticos para o ensino de Ciências e de Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem	Educação	2
	Estimulando o raciocínio lógico	Física e Biofísica	1

Núcleo de Ensino de Botucatu

Ano	Projeto	Departamento do coordenador	Número de alunos
2003	Conhecendo nossa água: pesquisa-ação-participativa em educação ambiental junto a estudantes	Educação	1
	Memória ambiental da Cohab de Botucatu-SP: história do cerrado e educação ambiental	Educação	1
	Produção de material didático para o ensino de Biologia do Ensino Médio	Educação	1
	Estimulando o raciocínio: uma experiência em Botucatu	Física e Biofísica	1
2004	Conhecendo nossa água: pesquisa-ação-participativa em educação ambiental junto a estudantes	Educação	1
	Materiais didáticos para o ensino de ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental: produção, elaboração, avaliação e divulgação	Educação	1
	Formação de monitores infanto-juvenis para atuação em educação ecológica no parque natural municipal da cascata da Marta, Botucatu-SP	Educação	1
	Estimulando o raciocínio	Física e Biofísica	1
	Cadeia alimentar e sua aplicação em Ciências Naturais no Ensino Fundamental: um estudo de caso em riacho no Estado de São Paulo	Zoologia	1
	Atividades de Educação Ambiental em ecossistemas aquáticos aplicadas ao Ensino Fundamental	Zoologia	1
	Os novos conhecimentos no campo da Biologia e a sala de aula: proposta de formação continuada de professores	Educação	1
2005	Mapeamento ambiental junto a crianças pré-escolares sob a metodologia da pesquisa-ação	Educação	1
	Ciências Naturais na educação de jovens e adultos: materiais didáticos como facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem	Educação	1
	Reino animal: caracteres e filogenia	Zoologia	1
	Materiais lúdicos para os processos de ensino e de aprendizagem de Microbiologia no Ensino Fundamental e Médio	Microbiologia e Imunologia	1
	Aprendendo sobre a relação presa-predador através de jogos pedagógicos	Fisiologia	1
Os avanços recentes no campo das Ciências e a sala de aula: proposta de formação continuada de professores de Biologia	Educação	2	
2006	Arte na escola: dança, teatro, aprendizagem e desenvolvimento	Educação	1
	Aspectos gerais sobre microorganismos e elaboração de recursos para a sua visualização: aplicação ao Ensino Fundamental	Microbiologia e Imunologia	1
	Invertebrados: morfologia e hábitos	Zoologia	2
	Mapeamento ambiental junto a crianças pré-escolares sob a metodologia da pesquisa-ação	Educação	2
	Módulos de ensino sobre Anatomia Humana	Anatomia	2
	Pediculose na Escola: uma abordagem didática	Parasitologia	2
	Produção de Material Didático em Neurociências e Comportamento Animal para o Ensino Médio e Fundamental	Fisiologia	2

Núcleos de Ensino da UNESP: Memórias e Trajetórias

Ano	Projeto	Departamento do coordenador	Número de alunos
2007	(Re)leitura do ambiente da escola e seu entorno com crianças na educação infantil	Educação	2
	Formação Continuada de Professores de Biologia: a sala de aula e os avanços científicos recentes	Educação	2
	Pediculose na escola: uma abordagem para aprendizagem”	Parasitologia	2
	Cartilhas Educativas para a Educação Básica	Educação	2
	Artrópodes: vida e ambiente	Zoologia	1
	Produção de Material didático em Neurociências e Comportamento Animal para o Ensino Médio e Fundamental	Fisiologia	2
	O Jardim Botânico do IBB / UNESP Botucatu – SP vai à escola	Botânica	2
	Aprendendo sobre seres vivos e suas relações	Botânica	1
	Somos diferentes: olhando e aceitando a diferença	Educação	1
2008	Ciranda pedagógica: Educação Ambiental	Educação	2
	Ciranda Pedagógica: o ensino de ciências e as atividades práticas nas séries iniciais do Ensino Fundamental	Educação	2
	Ciranda pedagógica: Ciência e Educação Ambiental	Educação	2
	Ciranda pedagógica: lúdico e ensino de Ciências em séries iniciais do Ensino Fundamental	Educação	2
	Pediculose na escola: abordagem didática	Parasitologia	2
	O despertar para o ensino de Botânica: uma proposta para o Ensino Fundamental	Botânica	1
	Sistema Reprodutor: ensino direcionado a deficientes visuais	Anatomia	2
	Clube de Ciência: uma proposta de transformação social	Educação	3
	Produção de material didático em Neurociências e Comportamento Animal para o Ensino Médio e Fundamental	Fisiologia	2
Olimpiada de Biologia em escolas Públicas de Botucatu	Genética	2	

Os projetos realizados no período de 2002 a 2008 foram diversificados, sendo que poucos (cinco) foram reapresentados em anos subsequentes, como proposta de continuidade da ação.

Eles desenvolveram ações pedagógicas junto à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e envolveram, prioritariamente, as temáticas: recursos didáticos, metodologia de ensino, educação ambiental e formação de professores. Em sua maior parte, foram desenvolvidos em escolas públicas e em ambientes educacionais não formais, com a participação de professores e alunos; embora alguns projetos tenham sido desenvolvidos apenas com alunos ou com professores, outros envolveram a comunidade. Eles foram coordenados por docentes de vários Departamentos, além daqueles vinculados ao de Educação, como: Anatomia, Botânica, Bioestatística, Física e Biofí-

sica, Fisiologia, Microbiologia e Imunologia, Parasitologia e Zoologia. Ao longo do período de 2002 a 2008, a participação de docentes de outros departamentos foi gradativamente ampliada e culminou com a participação de docentes de 10 departamentos dos 13 existentes no Instituto. Alguns projetos contavam com a participação de mais de um docente e, nestes casos, foi frequente o envolvimento de um docente do Departamento de Educação.

Considera-se o envolvimento de docentes de outros departamentos como extremamente positivo, pois revela que pesquisadores de áreas específicas, como anatomia e fisiologia, direcionaram sua atenção para questões relativas ao ensino básico e favoreceram ações e reflexões que articularam conteúdos específicos e questões pedagógicas. Essas ações e reflexões são fundamentais para a formação inicial de professores.

O envolvimento dos alunos – em quase sua totalidade matriculados no Curso de Ciências Biológicas, modalidade licenciatura – foi constante e possibilitou-lhes experiências e reflexões diferenciadas e significativas sobre os processos de ensinar e de aprender em Ciências Naturais.

Muitos projetos articularam pesquisa, ensino e extensão; outros possuíam articulação mais consistente com ensino e extensão. Esta realidade explica-se pelo fato de muitos coordenadores desenvolverem suas pesquisas em outras áreas específicas do conhecimento. Muitos projetos, ainda, se constituíam em trabalhos de conclusão de curso apresentados por alunos de graduação em Ciências Biológicas – modalidade licenciatura.

A partir de 2008, atendendo às novas orientações da PROGRAD, foi proposto um projeto coletivo de investigação e ação, por quatro professores do Departamento de Educação, tendo por foco a formação continuada de professores da rede oficial, a partir da identificação de necessidades e interesses. Considerando a vinculação do Núcleo de Ensino de Botucatu ao curso de Ciências Biológicas, em particular à modalidade licenciatura, este projeto coletivo poderá ser utilizado como parâmetro para propostas que, ao mesmo tempo, fortaleçam a existência do Núcleo e

a importância da atuação do Campus de Botucatu na formação de professores para a educação básica.

SÍNTESE E PERSPECTIVAS

Os projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Ensino de Botucatu nas duas fases de suas atividades, nestes 20 anos de existência, apresentaram, em função de necessidades da rede oficial de ensino, questões específicas referentes à educação e relacionadas às características próprias do Departamento de Educação, do Instituto de Biociências e da Unesp. No entanto, manteve-se a preocupação com a produção de materiais didáticos, bem como a ênfase na área de Ciências e Educação Ambiental, em consonância com as características do Campus de Botucatu e com a participação significativa de alunos da graduação.

O hiato de alguns anos sem funcionamento formal do Núcleo de Ensino de Botucatu não impediu que os objetivos propostos para a sua criação, em 1987, fossem alcançados. A rigor, as características e a história do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, desde sua criação na década de setenta, guardam estreita relação com tais objetivos: a formação de profissionais com qualificação para atuarem na educação básica pública de forma crítica e transformadora.

O Núcleo de Ensino de Botucatu está consolidado como espaço para a ação e a investigação educativa e para a articulação com o ensino básico e a escola pública, caracterizando-se como uma relevante possibilidade para que docentes e discentes do Instituto de Biociências de Botucatu possam firmar e reafirmar seu compromisso com o ensino público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, G. L. A. *Formação de professores de Biologia, material didático e conhecimento escolar*. 2000. 436p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MENDONÇA, S. G. L. *Núcleos de Ensino: estratégia de interação universidade-sociedade - caso UNESP*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

UNESP - Pró-Reitoria de Graduação. *Normas orientadoras dos Núcleos de Ensino*. São Paulo: UNESP, 1999.

Núcleo de Ensino de Franca: Uma experiência didático-pedagógica

Analúcia Bueno dos Reis Giometti

Célia Maria David

Os Núcleos de Ensino da UNESP foram criados em 1987. De acordo com Bicudo (2000), entre 1988 e 1992 foram implantados 13 Núcleos de Ensino nas Unidades Universitárias. No campus de Franca, as atividades do Núcleo de Ensino iniciaram-se a partir do ano 1989 sob a Coordenação da professora Haydil Marquias Teles. Entre os anos de 1989 e 1992, período sob a Coordenação da professora Haydil, há significativo registro de projetos de pesquisas desenvolvidos por equipe interdisciplinar junto a professores da Rede Oficial de Ensino (ROE), voltados, de maneira especial, para o Ciclo Básico. Importante lembrar que o Ciclo Básico foi criado no final do ano de 1983, pelo Decreto Estadual nº. 21.833, de 28/12/1983, pelo então governador de São Paulo, Franco Montoro. O Secretário da Educação era Paulo de Tarso Santos²³. O objetivo principal era textualmente: “diminuir a grande distância existente no desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, criando-se condições para que todos e, em especial, a clientela mais desfavorecida, tenham possibilidades de escolarização” (*Informativo Cenp*, 1984, p. 9). Vivíamos o momento da redemocratização do País e a educação de qualidade, para todos, era uma bandeira de luta.

De acordo com Palma Filho:

Tratava-se, no dizer dos dirigentes da Secretaria de Estado da Educação, de uma decisão Política para enfrentar, a partir do local

23. Sobre o Ciclo Básico ver PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes. *Ciclo Básico em São Paulo: memória da educação nos anos 1980*. São Paulo: Xamã, 2003.

adequado – séries iniciais – a questão da alfabetização e da democratização da escola, que efetivamente só teria chance de êxito se assumida em todos os níveis do sistema de ensino e, em especial, pelos professores das séries iniciais, bem como pelas direções dos estabelecimentos de ensino. (2003, p. 23).

É ainda o mesmo estudioso quem informa que aproximadamente 50 mil professores participaram dessa fase inicial do projeto, o que justifica o trabalho voltado para esse segmento, por intermédio do Núcleo de Ensino, no período delimitado. Na mesma linha de raciocínio, o autor põe em destaque a preocupação da UNESP com a educação pública de qualidade e o reconhecimento das suas funções junto ao ensino básico, de maneira especial com a formação de professores para atuarem nesse nível.

No atendimento aos objetivos e princípios norteadores dos Núcleos Regionais de Ensino, no campus de Franca, sob a coordenação da Profa. Haydil, foram desenvolvidos projetos e foram realizadas diversas atividades, com a participação de alunos estagiários do Curso de História e Professores da ROE:

PROJETOS DE PESQUISA:

- Diagnóstico Educacional da DE de Franca
- Avaliação do Ciclo Básico
- O ensino e os componentes curriculares do Ciclo Básico em Franca de 1985 a 1989

SEMINÁRIOS:

- Ensino de Ciências
- A Unesp e a Educação Básica: balanços e perspectivas
- Pesquisa em Educação I
- Pesquisa em Educação II
- Material didático

PALESTRAS PARA:

- Coordenadores do Ciclo Básico
- Prof. I. do Ciclo Básico

- Prof. III do Ciclo Básico de Educação Física e Educação Artística
- Diretores de Escola

Há registro da produção de um vídeo sobre a “Trajetória do Núcleo de Ensino de Franca” – FHDSS, no período de 1989 a 1992, ao qual, infelizmente não tivemos acesso.

Com base no exposto, é possível aferir que o trabalho desenvolvido sob a coordenação da professora Haydil contemplou plenamente os objetivos do Núcleo e as atividades previstas no Artigo 4º do Estatuto dos Núcleos Regionais de Ensino da Unesp, a saber:

- 1º Organizar um banco de dados sobre a situação do ensino local e do ensino estadual.
- 2º Elaborar projetos educacionais que aprimorem as condições de ensino básico e médio oferecendo-os a usuários potenciais.
- 3º Desenvolver programas, cursos e outras atividades relevantes à educação e ao desempenho profissional para atualização de professores e profissionais que já atuem nas redes de ensino. (Estatuto dos Núcleos Regionais de ensino da UNESP. Disponível em [http://www.unesp.br/prograd/nucleos/estatuto\(.pdf\)](http://www.unesp.br/prograd/nucleos/estatuto(.pdf)) acesso em 4/11/2008).

A professora Ana Maria Faleiros esteve na Coordenação do Núcleo de Ensino de Franca no período de 1993 a 1995. No atendimento aos objetivos do Núcleo, devido à sua formação de Pedagogia e à sua linha de pesquisa, seu trabalho privilegiou o atendimento aos professores da pré-escola, da rede estadual e municipal de Franca e região. Foram desenvolvidos projetos e realizados encontros, palestras e oficinas, com estes profissionais, num trabalho conjunto com os diretores de Departamentos Municipais de Educação. Dos registros, apreende-se:

- Projeto de Orientação Técnica a professores da pré-escola estadual da cidade de Franca.
- Encontro de professores de Pré-escola Municipal nos quais foram desenvolvidas oficinas de Português, Educação Física,

Matemática, História, Geografia e Origami. Participaram destes encontros 150 professores de Franca e região.

- “Compreendendo a criança como uma totalidade: cognição, afetividade, a motricidade”, atividades junto às professoras da pré-escola municipal no período de 1994 a 1995.
- Curso de Extensão Universitária: “As contribuições das teorias de Le Boulch, Piaget, Vygotsky e Wallon para a educação”, também para o mesmo público, em 1995.
- Curso de Extensão: “A relação entre brincar e jogar e o desenvolvimento da corporeidade: significado do corpo na educação”. Este curso contou com a participação de um professor especialista convidado.

Nos trabalhos desenvolvidos nas duas gestões, observa-se a procura de um elo entre a Universidade e a Rede de Ensino, na direção do tripé que configura as funções básicas da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Foi um trabalho interdisciplinar, pois participavam dele professores de diferentes áreas do conhecimento.

A professora Célia Maria David assumiu a coordenação do Núcleo de Ensino do Campus de Franca no ano de 1997, no momento da *Reorganização dos Núcleos de Ensino*²⁴ que apresentava um novo direcionamento voltado para a educação continuada de professores. O Núcleo de Ensino de Franca estava inativo, possivelmente em consequência das reformulações²⁵ propostas a partir da avaliação dos Núcleos feita a pedido da nova gestão da Reitoria, em 1993. Redefiniu-se o papel dos participantes, de maneira especial dos professores da ROE. Com um novo perfil, foram elaboradas e aprovadas, em 1995, *As Normas Orientadoras para o Funcionamento dos Núcleos de Ensino da UNESP*. Até o ano de

24. A trajetória do Núcleo de Ensino da Unesp foi estudada, com muita propriedade, por Sueli Guadalupe de Lima Mendonça em sua tese de doutoramento intitulada *Núcleo de Ensino: estratégia de interação universidade e sociedade - o caso Unesp*. FEUSP, 1998.

25. Ver MENDONÇA, S. G. de L., op. cit.

1999 os projetos passaram a ser apresentados a partir de uma Convocatória Anual.

As metas prioritárias distinguem-se pelo investimento “na formação inicial e continuada do educador, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e nos princípios da cidadania e da justiça social” (Normas Orientadoras dos Núcleos de Ensino, 2005). Com este perfil indicavam-se as modalidades dos projetos: pesquisas de caráter disciplinar ou interdisciplinar; projetos sobre intervenções na realidade das escolas; produção de material didático pedagógico. Na realidade, tratava-se de um modelo que acenava para a interação entre a Universidade e a Escola de Ensino Básico, de uma oportunidade concreta para um diálogo necessário.

Como docente de Prática de Ensino de História, a professora Célia, como medida inicial, buscou implantar ações pedagógicas voltadas para a revisão e renovação do ensino de História na Rede Pública de Ensino de Franca.

O diálogo dito necessário, naquele momento, em 1997, não se limitava a vencer a distância entre os níveis de ensino, mas representava a oportunidade de se estabelecer a interação, a relação dialética interna entre os componentes curriculares do Curso de História, nitidamente divididos em dois blocos: conteúdos específicos, de um lado e conteúdos pedagógicos, de outro. Uma postura notadamente discriminatória que, colocando as disciplinas pedagógicas em plano secundário, o fazia carreando a desconsideração dos alunos vocacionados para a educação, que se sentiam praticamente sem espaço dentro do Curso. A “cultura bacharelesca” estabelecida, no entanto, era e continua sendo desafiada pelo necessário mercado de trabalho dos egressos: a escola pública de ensino básico.

Paralelamente a esse contexto institucional, outro desafio se apresentava com relação à disciplina História na ROE. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por intermédio da CENP, havia elaborado, em 1992, a Proposta Curricular de História. Se este documento representava um avanço, ou melhor, uma con-

quista na recuperação da História como disciplina e campo específico de conhecimento, espaço perdido para Estudos Sociais na vigência da Lei Federal nº5692/71, para os professores era, sobretudo, um desafio. Uma nova concepção de História e de ensino-aprendizagem desafiava o professor dentro da sala de aula. Por outro lado, no entanto, essa discussão não chegara à Faculdade. Foi no emaranhado deste quadro que a proposta do Núcleo representou a luz necessária, uma cabeça de fósforo, mas, sobretudo, uma luz promissora. Responsável pela disciplina Prática de Ensino do Curso de História, a professora Célia, otimizando a atribuição conferida à disciplina como “o lugar onde o aluno aprende a dar aula”, procurou servir-se deste *slogan* para plantar a semente da reflexão e colocar em discussão com os professores do Curso, em geral, e com os responsáveis pelas disciplinas pedagógicas, em particular, o sentido da Licenciatura como espaço de formação de professores. O interesse estava totalmente voltado para a necessidade de se discutir os caminhos na direção da renovação do ensino de História. Uma situação, pode-se dizer, ainda mal resolvida, mas, convenhamos, um tanto diferente, que se alargava a cada dia, alimentada pela participação de alunos e adesão de professores, inclusive de outros cursos do campus.

A Carta Convite de 1997 foi amplamente divulgada. Pelo seu teor poderiam participar alunos a partir do 2º ano, ficando vedada a participação de alunos do 4º ano, atitudes posteriormente revistas e retificadas. As vagas oferecidas (inicialmente era oferecido um determinado número de vagas para cada Unidade) foram disputadas com garra, inclusive com a inscrição de alunos estagiários que, posteriormente, se tornaram bolsistas.

Neste (re)início, três professoras apresentaram projetos que foram aprovados para serem desenvolvidos em 1997: Célia Maria David, Ana Maria Faleiros e Djanira Soares de Oliveira e Almeida. Estes projetos ganharam visibilidade na então Diretoria de Ensino Regional de Franca, com a qual se estabeleceu uma parceria, por intermédio da oficina Pedagógica que envolveu, no primeiro momento, nada menos que 14 escolas, 30 professores, o ATP de

História, 15 bolsistas e um estagiário, em seguida, também bolsista. Posteriormente, ganharam relevo as atividades desenvolvidas diretamente nas salas de aula do Ensino Fundamental, num trabalho interdisciplinar, envolvendo o professor de História, de Geografia, de Língua Portuguesa e de Educação Artística.

Os trabalhos desenvolvidos eram ligados a três linhas de atuação de desenvolvimento pedagógico que abrangiam áreas temáticas: Cultura, Construção de Material Didático e Formação de Professores de História. Com este perfil inicial, os Projetos de Pesquisas abordavam os seguintes temas: 1) “Produção do Conhecimento Histórico: uma experiência através da música”; 2) “Material Didático informatizado para o ensino de História” e 3) “O Ensino de História através de texto: uma experiência na escola pública de Franca”. Estava dado o impulso do que seria o início dos trabalhos ligados à atuação do Núcleo de Ensino de Franca, na certeza de estar caminhando na direção proposta, considerando-se: a) a revisão e a renovação do ensino de História com base nos princípios norteadores da Proposta Curricular do Estado de São Paulo/1992; b) o envolvimento dos alunos e professores numa atividade conjunta, na qual para os primeiros descortinava-se o futuro campo de trabalho aliado à experiência dos segundos e, para estes, o contato intermediado com a Universidade; c) os projetos acumularam a pesquisa e a ação didático-pedagógica durante todo o processo, o que possibilitou, inclusive, uma releitura da Licenciatura; d) a elaboração de material didático para o ensino de História.

Acrescente-se a isso, o fato de que, para os bolsistas, o retorno positivo pode ainda ser medido pela participação nos Congressos de Iniciação Científica, com destaque para a Menção Honrosa recebida pelo trabalho intitulado “A linguagem musical na construção do conhecimento histórico (anos 70 e 80)”, selecionado dentre os da Área de Humanas, apresentado pelo bolsista Jorge Humberto da Silva, na época, aluno do 3º ano de Curso de História, no XII Congresso de Iniciação Científica da UNESP, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto, em outubro de 2000.

Em 1997 o Núcleo de Ensino de Franca teve suas atividades reativadas, tendo como foco o ensino de História. A professora Célia permaneceu na coordenação de 1997 a 2005.

Ao longo destes onze anos, alargou-se o leque de possibilidades do Núcleo de Ensino, que se consolidou gradativamente, caracterizando-se como possibilidade de atuação de docentes preocupados com a educação pública e também como um espaço aberto, no qual os graduandos com interesses voltados para a educação têm realizado pesquisas e desenvolvido projetos de ação-pedagógica. O retorno tem sido altamente positivo, pela realização pessoal e profissional que se materializa no reconhecimento do trabalho realizado pelos participantes e também pelas instituições “parceiras”.

Nesta linha de atuação houve incentivo necessário para que as atividades pedagógicas fossem implementadas e desenvolvidas, gerando um número expressivo de trabalhos como os elencados no quadro abaixo.

RELAÇÃO DOS PROJETOS COM SEUS RESPECTIVOS COORDENADORES NO PERÍODO DE 1997 a 2008

Coordenador Geral - Núcleo de Ensino	Coordenador do Projeto	Projeto
1997/1998 – Profa. Dra. Célia Maria David	Profa. Dra. Célia Maria David	Produção do conhecimento histórico: uma experiência através da música
	Profa. Dra. Ana Maria Faleiros	Material didático informatizado para o ensino de História
	Profa. Dra. Djanira Soares O e Almeida	Ensino de História através de texto: uma experiência na escola pública de Franca
1999/2000– Profa. Dra. Célia Maria David	Profa. Dra. Irene Sales de Souza	Trabalhando com o preconceito e discriminação: produção de material didático
	Profa. Dra. Djanira Soares O e Almeida	Ensino de História através de texto: uma experiência na escola pública de Franca
2001 – Profa. Dra. Célia Maria David	Prof. Dra. Raquel Santos Sant’Ana	Brasil: a expropriação do homem do campo. História da concentração fundiária e das lutas sociais
	Profa. Dra. Vânia de Fátima Martinho	Eixos temáticos e temas transversais: um estudo de História nas 5 ^{as} séries no Ensino Fundamental da Rede Oficial de Ensino
	Profa. Dra. Irene Sales de Souza	A família e a escola no âmbito dos Parâmetros Curriculares
	Profa. Dra. Célia Maria David	Parâmetros Curriculares x eixos temáticos: o ensino de História em questão
	Profa. Dra. Vânia de Fátima Martinho	O ensino de História Antiga para crianças da 2 ^a série do ciclo I do Ensino Fundamental

Núcleo de Ensino de Franca: Uma Experiência Didático-pedagógica

Coordenador Geral - Núcleo de Ensino	Coordenador do Projeto	Projeto
2002 – Profa. Dra. Célia Maria David	Profa. Dra. Célia Maria David	A utilização da linguagem cinematográfica no ensino de História
	Profa. Dra. Djanira Soares O e Almeida	Trabalhando com profissionais da Educação Infantil – segmento Creche – reflexão com práticas educativas
	Profa. Analúcia Bueno dos Reis Giometti	Conhecendo a cidade em que vive: recuperando seu passado e identificando seu presente – a cidade de Franca
2003 – Profa. Dra. Célia Maria David	Profa. Dra. Vânia de Fátima Martinho	Trabalhando História do Brasil no ciclo I do Ensino Fundamental
2004 – Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha	Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha	Nós fazemos História A gente tem fome de que? A nova agenda internacional em debate na escola pública
	Profa. Dra. Vânia de Fátima Martinho	O Patrimônio Cultural como caminho para maior percepção da História: um projeto para 2ª série do Ensino Fundamental em Ribeirão Preto e Franca
2005 – Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha	Prof. Dr. Pedro Geraldo Tosi	Espaço de criação: as dimensões quixotescas no universo educacional
	Profa. Dra. Célia Maria David	Mudanças e resistências que permeiam o processo ensino-aprendizagem em História: Parâmetros Curriculares Nacionais; a proposta e a prática
	Profa. Dra. Djanira Soares O e Almeida	Adolescência: identidade, sexualidade e relações de intimidades
	Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha	Educação para todos e cultura da paz: a Agenda Internacional na Escola Pública
2006 – Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha	Profa. Analúcia Bueno dos Reis Giometti	Água e cidadania: ação regional, efeito global
	Profa. Dra. Célia Maria David	Recursos didáticos; fontes e linguagens no ensino de História
	Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha	Relações Internacionais e cultura da paz: a educação na formação dos jovens cidadãos do mundo
	Prof. Dr. Ivan Aparecido Manoel	Franca: sua história através de seu patrimônio histórico
	Prof. Dr. Pedro Geraldo Tosi	A violência em cena: entre o ser criativo e o sentir-se real
	Profa. Dra. Vânia de Fátima Martinho	Pluralidade cultural e as comunidades indígenas no Brasil: um projeto de ação pedagógica na 2ª série no ciclo I do Ensino Fundamental
2007 – Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha	Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha	Estar no mundo: a escola pública montando as peças do quebra-cabeça mundial
	Profa. Analúcia Bueno dos Reis Giometti	Água e cidadania: ação regional, efeito global
	Prof. Dr. Pedro Geraldo Tosi	Na sala de aula – Do entretenimento à reflexão. Um retrato do Brasil na canção: Que País é esse?
	Profa. Dra. Vânia de Fátima Martinho	As comunidades pré-colombianas: um estudo histórico da formação dos povos da América para alunos da 4ª série no ciclo II do Ensino Fundamental
	Profa. Dra. Célia Maria David	Orientação sexual: dos caminhos e descaminhos da implementação dos temas transversais no Ensino Fundamental
Profa. Dra. Cirlene Ap. Hilário da Silva Oliveira	Serviço Social na educação: as dimensões do trabalho profissional do Assistente Social na proposta de intervenção no Ensino Médio público da cidade de Franca-SP	

Núcleos de Ensino da UNESP: Memórias e Trajetórias

Coordenador Geral - Núcleo de Ensino	Coordenador do Projeto	Projeto
2008 – Profa. Analúcia Bueno dos Reis Giometti	Profa. Analúcia Bueno dos Reis Giometti	Lixo e cidadania: a reciclagem como fator de preservação ambiental e qualidade de vida
	Profa. Dra. Ana Raquel M. da C. M. Portugal	A arte conta histórias: a imagem como ferramenta de ajuda no processo de aprendizagem
	Profa. Dra. Íris Fenner Bertani	Práticas para amenizar o aquecimento global: uma questão de cidadania
	Profa. Dra. Vânia de Fátima Martinho	Momento de perigo: um Role Playing Game (RPG) que ensina História atendendo às prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais
	Profa. Dra. Djanira Soares O e Almeida	Ensino de História através da produção cultural no período
	Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha	Escola Pública e processos de globalização: a sala de aula como microcosmo para a compreensão cultural, meio de percepção de identidades e alteridades nacionais e internacionais
	Profa. Dra. Cirlene Ap. Hilário da Silva Oliveira	Serviço Social no espaço da escola e as possibilidades de fortalecimento do poder local
	Profa. Dra. Célia Maria David	Orientação sexual; dos caminhos e descaminhos da implementação dos temas transversais no ensino fundamental
	Prof. Dr. Pedro Geraldo Tosi	A importância das letras para a construção da memória: reconhecer-se, reconhecer-se no outro e reconhecer-se em transformação

Fonte: Levantamento realizado por Érika Reis de Oliveira Panicio

Passados onze anos da implantação, em 2008 três departamentos estão atuando no Núcleo de Ensino: Departamento de Serviço Social; Departamento de História e o Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional. Com esta maior abrangência, é possível atuar nas áreas temáticas da Educação Ambiental com o envolvimento da construção de material didático, do Meio Ambiente, da Cultura, da Formação Educacional e da História, buscando contribuir e aprimorar parcerias entre a Universidade e o Ensino Fundamental e Médio das escolas francanas.

Hoje, atuamos em treze escolas parceiras da Rede Pública de Franca, com quatorze bolsistas que estão desenvolvendo nove Projetos aprovados para 2008.

Nesta jornada pedagógica os professores da UNESP/Campus de Franca foram ampliando suas atuações no Núcleo de Ensino, como atestam as tabelas a seguir.

Eixos Temáticos - 1997/1998

Professores	Cultura	História	Mat. Did.
Dra. Ana Maria Faleiros	–	–	1
Dra. Célia Maria David	1	–	–
Dra. Djanira S. O. Almeida	–	1	–

Obs: Material Didático (Mat. Did.)

Eixos Temáticos – 1999/2000

Professores	História	Mat. Did.
Dra. Djanira S. O. Almeida	1	–
Dra. Irene Sales de Souza	–	1

Eixos Temáticos – 2001

Professores	Educação	História
Dra. Célia Maria David	1	–
Dra. Irene Sales de Souza	1	–
Dra. Raquel Santos Sant'Ana	–	1
Dra. Vânia de Fátima Martinho	–	2

Eixos Temáticos – 2002

Professores	Cultura	Educação	Mat. Did.
Dra. Analúcia B. R. Giometti	–	–	1
Dra. Célia Maria David	1	–	–
Dra. Djanira S. O. Almeida	–	1	–

Eixos Temáticos – 2003

Professores	História
Dra. Vânia de Fátima Martinho	1

Eixos Temáticos – 2004

Professores	Cultura	História
Dra. Elizabete Sanches Rocha	–	2
Dra. Vânia de Fátima Martinho	1	–

Eixos Temáticos – 2005

Professores	Educação
Dra. Célia Maria David	1
Dra. Djanira S. O. Almeida	1
Dra. Elizabete Sanches Rocha	1
Dr. Pedro Geraldo Tosi	1

Eixos Temáticos – 2006

Professores	Cultura	Educação	História	Mat. Did.
Dra. Analúcia B. R. Giometti	–	–	–	1
Dra. Célia Maria David	1	–	–	–
Dra. Elizabete Sanches Rocha	–	1	–	–
Dr. Ivan Aparecido Manoel	–	–	1	–
Dr. Pedro Geraldo Tosi	–	1	–	–
Dra. Vânia de Fátima Martinho	–	1	–	–

Eixos Temáticos – 2007

Professores	Cultura	Educação	História	Mat. Did.
Dra. Analúcia B. R. Giometti	–	–	–	1
Dra. Célia Maria David	–	1	–	–
Dra. Cirlene Ap. H. S. Oliveira	–	1	–	–
Dra. Elizabete Sanches Rocha	–	1	–	–
Dr. Pedro Geraldo Tosi	1	–	–	–
Dra. Vânia de Fátima Martinho	–	–	1	–

Eixos Temáticos – 2008

Professores	Cultura	Educação	Mat. Did.	Meio Amb.
Dra. Analúcia B. R. Giometti	–	–	1	–
Dra. Ana Raquel M. C. M. Portugal	1	–	–	–
Dra. Célia Maria David	–	1	–	–
Dra. Cirlene Ap. H. S. Oliveira	–	1	–	–
Dra. Djanira S. O. Almeida	1	–	–	–
Dra. Elizabete Sanches Rocha	1	–	–	–
Dra. Íris Fenner Bertani	–	–	–	1
Dr. Pedro Geraldo Tosi	1	–	–	–
Dra. Vânia de Fátima Martinho	1	–	–	–

Obs: Material Didático (Mat. Did.). Meio Ambiente (Meio Amb.).

Desta atuação pode-se construir um quadro síntese do número dos projetos que cada professor orientou no período, distribuídos pelos Eixos Temáticos.

Eixos Temáticos/Projetos – Professores – 1997/2008

	Cultura	Educação	História	Mat. Did.	Meio Amb.
Dra. Ana Maria Faleiros	–	–	–	1	–
Dra. Ana Raquel M. C. M. Portugal	1	–	–	–	–
Dra. Analúcia B. R. Giometti	–	–	–	4	–
Dra. Célia Maria David	3	4	–	–	–
Dra. Cirlene Ap. H. S. Oliveira	–	2	–	–	–
Dra. Djanira S. O. Almeida	1	2	2	–	–
Dra. Elizabete Sanches Rocha	1	3	2	–	–
Dra. Irene Sales de Souza	–	1	–	1	–
Dra. Íris Fenner Bertani	–	–	–	–	1
Dr. Ivan Aparecido Manoel	–	–	1	–	–
Dr. Pedro Geraldo Tosi	2	2	–	–	–
Dra. Raquel S. Sant'Ana	–	–	1	–	–
Dra. Vânia de Fátima Martinho	3	–	4	–	–

Neste levantamento deve-se destacar a atuação das professoras Célia Maria David e Vânia de Fátima Martinho, que desenvolveram sete projetos cada uma.

O destaque da atuação do Núcleo de Ensino de Franca é no Eixo Temático, que envolveu Projetos Educacionais (14 projetos), seguido pelo Eixo Cultural (11 projetos). Por sua vez, o Eixo Histórico apresentou 10 projetos e o Eixo que confecciona Material Didático apresenta uma evolução positiva com 6 projetos na área. No período de onze anos foram realizados, ao todos, 42 Projetos.

A atuação dos professores, neste período, pode ser distribuída de acordo com os Eixos Temáticos, da seguinte maneira:

Eixos Temáticos/ Projetos/Professores – 1997/2008

Eixos Temáticos	Projetos	Professores
1 - Cultura	11	6
2 - Educação	14	6
3 - História	10	5
4 - Material Didático	6	3
5 - Meio Ambiente	1	1
Total de Projetos	42	

Com uma maior atuação dos professores, houve uma evolução no número de bolsistas.

Núcleos de Ensino da UNESP: Memórias e Trajetórias

Eixos Temáticos – 1997/1989					Professor Participaram –1997/1998	Bolsistas
	Cultura	Educação	Mat.Did.		Dra. Ana Maria Faleiros	6
Bolsistas	3	6	6		Dra Célia Maria David	3
					Dra Djanira S.O.Almeida	6

Eixos Temáticos – 1999/2000				Professor Participaram –1999/2000	Bolsistas	
	História		Mat.Did.		Dra Djanira S.O.Almeida	6
Bolsistas	6		2		Dra Irene Sales de Souza	2

Eixos Temáticos – 2001				Professor Participaram – 2001	Bolsistas	
	Educação		História		Dra Célia Maria David	1
Bolsistas	2		6		Dra Irene Sales de Souza	1
					Dra Raquel Santos Sant'Anna	3
					Dra Vânia de Fátima Martino	3

Eixos Temáticos – 2002				Professor Participaram – 2002	Bolsistas	
	Cultura	Educação	Mat.Did.		Dra. Analúcia B.R.Giometti	2
Bolsistas	1	4	2		Dra Célia Maria David	1
					Dra Djanira S.O.Almeida	4

Eixos Temáticos – 2003			Professor Participaram – 2003	Bolsistas		
		História			Dra Vânia de Fátima Martino	2
Bolsistas		2				

Eixos Temáticos – 2004				Professor Participaram – 2004	Bolsistas	
	Cultura		História		Dra Elizabete Sanches Rocha	5
Bolsistas	2		5		Dra Vânia de Fátima Martino	3

Eixos Temáticos – 2005				Professor Participaram – 2005	Bolsistas	
		Educação			Dra Célia Maria David	1
Bolsistas		8			Dra Djanira S.O. Almeida	2
					Dra Elizabete Sanches Rocha	3
					Dr Pedro Geraldo Tosi	2

Eixos Temáticos – 2006					Professor Participaram – 2006	Bolsistas
	Cultura	Educação	História	Mat. Did.	Dra. Analúcia B.R.Giometti	1
Bolsistas	1	7	1	1	Dra Célia Maria David	1
					Dra Elizabete Sanches Rocha	3
					Dr Ivan Aparecido Manoel	1
					Dr Pedro Geraldo Tosi	2
					Dra Vânia de Fátima Martino	2

Eixos Temáticos – 2007					Professor Participaram – 2007	Bolsistas
	Cultura	Educação	História	Mat. Did.	Dra. Analúcia B.R.Giometti	3
Bolsistas	2	3	2	3	Dra Célia Maria David	1
					Dra Cirlene Ap. H. S. Oliveira	1
					Dra Elizabete Sanches Rocha	1
					Dr Pedro Geraldo Tosi	2
					Dra Vânia de Fátima Martino	2

Núcleo de Ensino de Franca: Uma Experiência Didático-pedagógica

Eixos Temáticos – 2008				Professor Participaram – 2008		Bolsistas
	Cultura	Educação	Mat. Did.	Meio Amb.		
Bolsistas	8	3	2	1	Dra. Analúcia B.R.Giometti	2
					Dra Ana Raquel M.C.M. Portugal	1
					Dra Célia Maria David	1
					Dra Cirlene Ap. H. S. Oliveira	2
					Dra Djanira S.O. Almeida	1
					Dra Elizabete Sanches Rocha	3
					Dra Íris Fenner Bertani	1
					Dr Pedro Geraldo Tosi	2
					Dra Vânia de Fátima Martino	1

Com este perfil o Núcleo de Ensino de Franca, no período analisado, apresentou um total de oitenta e nove bolsas distribuídas entre os Eixos Temáticos elencados abaixo:

Eixos Temáticos Bolsistas - 1997/2008	
Eixos	Bolsistas
Eixos Temáticos – 1997/2008	Bolsistas
Cultura	17
Educação	27
História	28
Material Didático	16
Meio Ambiente	1
Total no Período	89

O campus de Franca, embora tenha iniciado com quinze bolsas em 1997/1998, acumulou um total de oitenta e nove bolsas nesta trajetória do Núcleo de Ensino e, tendo iniciado com três professores, hoje conta com nove que desenvolvem projetos em treze escolas parceiras.

As ações didático-pedagógicas propostas nos Projetos de Pesquisa intervêm na realidade das escolas parceiras, buscando desencadear continuidades de formação nos educadores. Isto refletirá numa melhoria do referencial teórico que passará a embasar as propostas pedagógicas das políticas educacionais aplicadas no ambiente escolar.

Com este perfil, o Núcleo de Ensino em Franca vem firmando-se como mais uma possibilidade de atuação pedagógica, com alunos e professores engajados no bem comum da coletividade educacional. Atende, assim, às “metas prioritárias de produção do conhecimento

na área educacional e na formação inicial e continuada do educador pautada pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e nos princípios da cidadania e da justiça social” (Primeiro Princípio das Normas Orientadoras dos Núcleos de Ensino, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BICUDO, M. A. V. *Ideal, trabalho e compromisso na Universidade Pública: relato e reflexão sobre uma experiência*. São Paulo: Olho D’Água, 2000.
- MENDONÇA, S. G. L. *Núcleos de Ensino: estratégia de interação universidade-sociedade – o caso UNESP*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- PALMA FILHO, J. C; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. *Ciclo Básico em São Paul: memória da educação nos anos 1980*. São Paulo: Xamã, 2003.
- PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. *Normas Orientadoras dos Núcleos de Ensino*, 2005.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, *Informativo Cenp*, 1984, p. 9.
- UNESP. Pró-Reitoria de Graduação. *Estatuto dos Núcleos Regionais de Ensino da UNESP*. UNESP.disponível em [http://www.unesp.br/prograd/nucleos/estatuto\(.pdf\)](http://www.unesp.br/prograd/nucleos/estatuto(.pdf))
- UNESP. Pró-Reitoria de Graduação. *Normas Orientadoras dos Núcleos de Ensino*, 2005.

Trajatória do Núcleo de Ensino de Ilha Solteira

Washington Luiz Pacheco de Carvalho

Ernandes Rocha de Oliveira

Maria Angela de Moraes Cordeiro

Lizete Maria Orquiza de Carvalho

Dalva Maria de Oliveira Villarreal

Zulind Luzmarina Freitas

O NÚCLEO DE ENSINO DE ILHA SOLTEIRA: DA IDEALIZAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO

No início da década de 1980, a Unesp começou a sistematizar a sua atuação junto à rede pública de ensino fundamental e médio. Em Ilha Solteira, a partir de 1983, vários docentes ministraram cursos nos convênios entre a Unesp e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretária de Educação. Ainda nesta década, a recém democratizada Unesp começou a promover reuniões na antiga Reitoria, na Praça da Sé, em São Paulo, entre docentes que atuavam nos cursos oferecidos para professores da Rede Pública de Ensino. Os representantes de Ilha Solteira, nestas reuniões, eram os professores Washington L. P. Carvalho e Paulo I. Hiratsuka. Dentre os coordenadores destas reuniões em São Paulo, podemos destacar a professora Alda Junqueira Marin, do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, e a professora Maria Aparecida Viggiani Bicudo, do Departamento de Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro. E foi na ampliação dos horizontes destas reuniões que, entre os professores de diversas unidades da Unesp que as frequentavam, surgiu à ideia de criação dos Núcleos de Ensino como uma forma de institucionalizar e regulamentar os trabalhos com o ensino

básico que, de diferentes maneiras, já aconteciam em várias unidades da UNESP.

De volta do seu doutorado, no início de 1991 o professor Washington Carvalho procurou os seus colegas de Departamento, Paulo I. Hiratsuka, Mário S. Haga, Kuniko I. Haga e Lizete M. O. Carvalho para tentar desenvolver, em Ilha Solteira, um tipo de trabalho que, durante seus quatro anos de doutoramento, ele havia realizado em Campinas (SP), junto à Unicamp, que era a criação de um centro de divulgação científica e de formação continuada de professores. A ideia do Centro foi bem aceita pelo grupo, mas, à medida que foi ganhando aperfeiçoamentos, julgou-se que seria interessante que o Centro se alinhasse ao projeto dos Núcleos de Ensino para que, assim, tivesse um peso institucional maior. Em 1991, o Núcleo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática (NAECIM) foi criado.

Inicialmente, o NAECIM dispunha de alguns cômodos cedidos pelo Departamento de Ciências, situados no bloco B da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. À medida que os trabalhos com professores de ciências e matemática foram-se desenvolvendo, percebeu-se que seria necessário mais espaço e que este fosse próprio do NAECIM, para que, desse modo, o Núcleo não viesse a sofrer as contingências das mudanças de diretor da Faculdade e de chefia de departamento. Ainda em 1991, o professor Washington escreveu e submeteu um projeto ao Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), em parceria com a Prefeitura Municipal de Pereira Barreto, pois Ilha Solteira ainda não se tornara município. Por conta de canais políticos interessados no assunto, o projeto chegou às mãos do então Ministro da Educação, José Goldenberg, que o recomendou. A partir de 1992, as verbas para o detalhamento do projeto (construção de um prédio de 540 m² e aquisição de equipamentos básicos) começaram a ser repassadas. A construção foi finalizada em 1996 e o prédio foi oficialmente inaugurado em dezembro daquele ano.

É interessante lembrar que, em 1993, a Reitoria da Unesp pensou em não mais apoiar o Núcleo de Ensino de Ilha Solteira

(NAECIM), pois este era um Núcleo não vinculado a nenhuma licenciatura. Na verdade, de nossa parte, não fizemos nenhum barulho por conta desse fato, pois tudo indicava que tínhamos fôlego suficiente para andar com pernas próprias. Mas, diante do fato de que, neste Núcleo, havia pesquisadores da área de Ensino de Ciências e Matemática que tinham obtido aprovação de projeto de grande vulto para a construção de uma sede própria e que possuíam estreita relação com as Diretorias de Ensino e prefeituras de várias cidades da região noroeste paulista, a Reitoria abandonou a idéia.

Em 2002, três cursos de licenciatura foram abertos na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Desde aquele ano, a inserção de licenciandos em atividades do NAECIM tem sido intensa. Atualmente o Núcleo de Ilha Solteira possui instalações totalmente adequadas para o bom desenvolvimento de atividades direcionadas ao ensino de ciências e matemática na rede pública de Ensino Fundamental e Médio.

O logotipo

O logotipo do NAECIM foi concebido pelo professor Washington L. P. Carvalho, que, em 1992, encomendou o desenho ao aluno Marcel Reis, do curso de Engenharia Civil da FE-IS, que era um ótimo desenhista. O símbolo mostra um menino de uma época pré-histórica olhando para o céu cheio de estrelas que aparecem em meio à fumaça de uma explosão vulcânica. A expressão do menino na gravura sugere que a curiosidade humana por aquilo que viria a ser chamado de ciências naturais se iniciou muito remotamente, quando os fenômenos naturais possuíam total evidência, diferentemente dos dias atuais em que o mundo artificial, altamente tecnologizado, domina os interesses. O logotipo possui a pretensão de destacar as ciências como algo que se inicia com a curiosidade humana.

O logotipo é apresentado na Figura 1.



Figura 1 – Logotipo do Núcleo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática (NAECIM).

A CONCEPÇÃO DE TRABALHO DO NAECIM

Desde a sua criação em 1991, o Núcleo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática (NAECIM) teve como principal objetivo o trabalho na formação continuada de professores das áreas de Biologia, Física, Química e Matemática.

Ao longo destes anos, aprendemos a reconhecer que uma das principais causas da baixa qualidade do ensino de ciências, nas escolas básicas, é o fato de ele ser baseado em uma idéia de conhecimento como “pacotes” que devem ser colocados na cabeça do aluno. Neste tipo de ensino, que é realizado, principalmente, mediante a transmissão e memorização de fatos, a participação ativa dos alunos é quase inexistente. A ausência de conexões, exemplos, limites e exceções faz deste ensino algo enfadonho tanto para o professor quanto para o aluno.

Partindo do princípio de que o aluno deve ter um papel ativo no seu aprendizado, o NAECIM, ao longo dos seus anos de existência, ofereceu muitos cursos de aperfeiçoamento para professores do Ensino Fundamental e Médio nas áreas de ciências e matemática. Ressalta-se que a pesquisa potencialmente propiciada nessas situações de ensino não foi esquecida, mesmo nos cursos

oferecidos por meio dos convênios com a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), com a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), ou com DE (Diretorias de Ensino).

Porém, em diversas ocasiões, a ênfase de trabalho do NAECIM foi dada à pesquisa em ensino. Nessas ocasiões, docentes ligados ao NAECIM tiveram projetos aprovados em programas como os Núcleos de Ensino/Fundunesp, Ensino Público/Fapesp, Pro-Ciências/Fapesp e Ciências Para Todos/Finep.

O QUADRO DE PESSOAL DO NAECIM

Na Tabela 1, apresentamos os coordenadores que estiveram à frente das atividades administrativas do NAECIM no período compreendido entre 1991 até o momento.

Tabela 1 - Relação dos Coordenadores do NAECIM de 1991 a 2008

ANO	COORDENADOR GERAL	VICE-COORDENADOR
1991 a 1993	Prof. Dr. Washington Luiz Pacheco de Carvalho	Prof. Dr. Paulo Issamo Hiratsuka
1993 a 1995	Prof. Dr. Paulo Issamo Hiratsuka	Prof. Dr. Mário Susumo Haga
1995 a 1998	Prof.ª Dr.ª Kuniko Iwamoto Haga	Gerente Administrativa Sr.ª Nicete Campos Gerente Administrativa Sra. Selma Ennes
1999 a 2000	Prof. Dr. Washington Luiz Pacheco de Carvalho	Prof. Dr. Mário Susumo Haga
2001 a 2002	Prof. Dr. Mário Susumo Haga	Prof.ª Dr.ª Lizete Maria Orquiza de Carvalho
2003 a 2005	Prof. Dr. Mário Susumo Haga	Prof. Dr. Paulo Issamo Hiratsuka
2006 a 2008	Prof.ª Dr.ª Maria Angela de Moraes Cordeiro	Prof. Dr. ErnanDES Rocha de Oliveira
2007 a 2009	Prof.ª Dr.ª Maria Angela de Moraes Cordeiro	Prof. Dr. Mário Susumo Haga

Em junho de 2006, a convite da Pró-Reitoria de Graduação, participamos de uma Oficina Pedagógica que ocorreria em Águas de Lindóia. O convite foi específico para Coordenadores de Cursos de Graduação e, na impossibilidade de estes comparecerem, a Unidade convidou outros docentes. Após a realização da Oficina, o grupo que consistia de 11 docentes, representantes de todos os departamentos, se reuniu, semanalmente, durante o segundo semestre de 2006, com o objetivo de formalizar o treinamento recebido aos demais docentes da Unidade. Dessa forma, surgiram,

no início de 2007, duas propostas na forma de Cursos. Tendo em vista a experiência de um dos grupos com trabalhos de formação docente, especificamente da ROE (Rede Oficial de Ensino), foi proposto um curso que envolvesse o docente da Unidade nos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) de alunos do Curso de Licenciatura em Física, que ocorriam obrigatoriamente na área de Educação. Dessa forma, propiciou-se um ambiente de aproximação entre o docente da Universidade e o docente das Escolas Públicas Estaduais e Municipais de nossa cidade, concomitantemente ao estudo de literatura na área de formação em educação, tendo como elo o trabalho de iniciação científica do aluno da graduação da FEIS. Assim, o curso proposto procurou iniciar os docentes da FEIS – Unesp na área de pesquisa em Educação Científica, mediante o estudo de textos e a orientação do trabalho de conclusão de curso de alunos do quarto ano da Licenciatura em Física. Como um dos aspectos mais importantes do curso, pode-se citar que a metodologia utilizada favoreceu o entrosamento entre a área de pesquisa individual de cada docente e a área de educação.

Na Tabela 2, apresentamos uma relação de todos os docentes que participaram ou foram envolvidos em projetos desenvolvidos no NAECIM, quer seja com projetos aprovados nas chamadas da Prograd/Núcleos de Ensino, quer em projetos de trabalho de conclusão de curso. Relacionamos, igualmente, os respectivos departamentos a que cada docente pertence.

Tabela 2 – Relação dos Docentes que já participam de Projetos no NAECIM no período de 1997 a 2008

DOCENTE	DEPARTAMENTO
Prof. Dr. Alessandro Minillo	Engenharia Civil
Prof.a Dr.a Dalva Maria O. Villarreal	Matemática
Prof.a Dr.a Darcy Hiroe Fujii Kanda	Física/Química
Prof. Dr. Dib Gebara	Engenharia Civil
Prof. Dr. Dionizio Pascoarelli Jr	Engenharia Elétrica
Prof. Dr. Éder Pires de Camargo	Física/Química
Prof. Dr. Edinilton Moraes Cavalcante	Física/Química
Prof. Dr. Edson Del Rio	Eng. Mecânica
Prof. Dr. Edson Guilherme Vieira	Biologia e Zootecnia
Prof. Dr. Ernandes Rocha de Oliveira	Matemática
Prof. Dr. Haroldo Naoyuki Nagashima	Física/Química
Prof. Dr. Helio Ricardo Silva	Fitossanidade
Prof. Dr. Hermes Adolfo De Aquino	Física/Química
Prof. Dr. João Carlos Silos Moraes	Física/Química
Prof. Dr. José Marcos Lopes	Matemática
Prof. Dr. Keizo Yukimito	Física/Química
Prof.a Dr.a Kuniko Iwamoto Haga	Biologia e Zootecnia
Prof. Dr. Laércio Caetano	Física/Química
Prof.a Dr.a Lizete Maria Orquiza Carvalho	Física/Química
Prof. Dr. Marcelo Ornaghi Orlandi	Física/Química
Prof.a Dr.a Maria Angela de Moraes Cordeiro	Física/Química
Prof.a Dr.a Maria da Consolação F. de Albuquerque	Engenharia Civil
Prof. Dr. Mário Susumo Haga	Física/Química
Prof. Dr. Paulo Issamo Hiratsuka	Matemática
Prof.a Dr.a Urquiza de Oliveira Bicalho	Física/Química
Prof. Dr. Washington Luiz Pacheco de Carvalho	Física/Química
Prof. Dr. Wilson Manzoli Júnior	Engenharia Civil
Prof.a Dr.a Zulind Luzmarina Freitas	Matemática

ATIVIDADES QUE MARCARAM O DESENVOLVIMENTO DO NAECIM

No período de 1998 a 2002, os projetos desenvolvidos via NAECIM alcançaram a marca de 115 escolas participantes, envolvendo 1.300 professores da ROE. Os recursos financeiros que propiciaram tal alcance foram obtidos por meio de projetos financiados pela Fapesp, Finep, Prefeitura Municipal de Ilha Solteira, Fundunesp, Proex e Prograd.

Com o início dos cursos de Graduação de Licenciatura em Biologia, Física e Matemática, em 2002, o NAECIM assume um caráter diferente daquele que vinha tendo, pois se inicia a fase de projetos envolvendo futuros professores. Em termos numéricos,

essa fase é marcada pelo considerável aumento do número de bolsistas, que pode ser verificado na Tabela 3.

Tabela 3 - Relação por período ou ano, de projetos, bolsistas e orçamento

Ano	Nº Projetos	Nº Bolsistas	Recursos Obtidos em Projetos (R\$)
1998-2002	08	12	997.000,00
2003	12	09	133.987,56
2004	18	53	242.691,00
2005	10	25	80.279,57
2006	12	17	34.413,90
2007	21	24	48.910,00
2008	13	24	146.999,82

O Simpósio Comunidade Escolar e Comunidade Científica

O Simpósio Comunidade Escolar e Comunidade Científica foi concebido não somente como um espaço para apresentar os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos no Projeto *Avaliação formativa em uma escola pública* (financiado pela Fapesp, dentro do Programa Ensino Público, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Lizete Maria Orquiza Carvalho, que vinha sendo realizado com a Escola Estadual de Urubupungá, única escola pública do Ensino Médio de Ilha Solteira), mas, principalmente, como um convite aos educadores da escola e da universidade, para se unirem em uma reflexão única. O nome dado ao Simpósio sugere a linha principal de reflexão: a relação universidade/escola e o papel do educador, tanto da escola como da universidade, nesta relação.

Entendíamos que nenhuma das partes tinha maior autoridade que a outra para produzir uma reflexão genuína sobre o tema proposto. Se, por um lado, reconhecíamos o valor de ouvir e de compartilhar ideias com pesquisadores da universidade, por outro, buscávamos, juntos, definir a posição em que cada um de nós, participantes do Projeto, falava *com autoridade*. De que lugar falaríamos com autoridade num simpósio de pesquisa sobre a parceria universidade/escola? Certamente era da experiência pessoal de cada um, enquanto professor da rede pública de ensino e en-

quanto pesquisador do Projeto. Este certamente era um simpósio que propunha, acima de tudo, a valorização da experiência.

I Simpósio Comunidade Escolar e Comunidade Científica: a escola como lugar de formação do educador

Envolvidos nesse espírito de cooperação e de aprendizagem, iniciamos a tarefa de organizar o simpósio. Uma comissão de professores da Unesp e da Escola Estadual de Urubupungá foi montada para preparar o Simpósio. Essa equipe se reuniu, durante três meses, no NAECIM, para tal tarefa. A equipe era composta por: Maria Angela de Moraes Cordeiro, Nilva Fernanda Garcia Momesso, Dorival Dias Barbosa, Ernandes Rocha de Oliveira, Irene Dias Araújo, Jeniana Volpe Sim Zocoler, Lizete Maria Orquiza de Carvalho Maria Rita de Castro Faria, Washington Luiz Pacheco de Carvalho e Yára Dias Arato. O Simpósio foi viabilizado financeiramente graças ao suporte das seguintes instituições: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Fundação para o vestibular da Unesp (Vunesp), Fundação para o desenvolvimento da Unesp (Fundunesp), Diretoria de Ensino da Região de Andradina e Diretoria de Ensino da Região de Tupã. O valor total de recursos arrecadados foi de R\$ 15.531,91, sendo que parte deste foi cedida por meio de bens materiais.

O Evento

O Simpósio ocorreu nos dias 26, 27 e 28 de julho de 2004, nas dependências da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. No dia 26, as atividades iniciaram-se às 7h da manhã com a entrega de material no NAECIM e a cerimônia de Abertura do Simpósio na Sala 24, às 9h. Nesse dia, ocorreram três palestras intercaladas com apresentações dos pequenos grupos de pesquisa (PGPs). Nos dias 27 e 28, as atividades iniciaram-se às 8h30min, seguindo a programação de duas mesas-redondas no período da manhã. No período da tarde, foram feitas as apresentações orais, em quatro salas concomitantes, que abordavam diversos assuntos: Tema A – O professor

e as situações de ensino e aprendizagem; Tema B – A formação do professor e os desafios para a construção de comunidade; Tema C – Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA), História Oral e Filosofia; Tema D – Língua e Literatura; Tema E – Psicologia e Educação. O evento contou com a participação de 176 inscrites, distribuídos nos segmentos: Professores do Cefam (10), Professores de Educação Infantil (08), Professores do Ensino Fundamental (30), Professores do Ensino Fundamental/Médio (45), Professores do Ensino Médio (44) e Professores do Ensino Superior (39). As localidades abrangidas pelo Simpósio foram: Adamantina, Alta Araguaia, Andradina, Aparecida d'Oeste, Bauru, Buritama, Dracena, Fernandópolis, Ilha Solteira, Itapura, Jales, Lençóis Paulista, Lucélia, Luiziânia, Manduri, Maringá, Marinópolis, Murutinga do Sul, Pereira Barreto, Presidente Prudente, Santa Bárbara D'Oeste, São Carlos, São Paulo, Selvíria, Tupã, Três Lagoas e Valparaíso.

II Simpósio Comunidade Escolar e Comunidade Científica: desafios e objetivos comuns

Assim como o I Simpósio, o II Simpósio foi concebido não somente como um espaço para apresentar os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos no Projeto *Avaliação formativa em uma escola pública*, mas, principalmente, como um convite aos educadores das escolas e da universidade para se unirem em uma reflexão única. Sem dúvida, a motivação para a realização do II Simpósio se deu em função das conquistas obtidas com o I Simpósio. Acreditávamos que esse espaço teria, cada vez mais, que fazer sentido para o professor real, aquele que sofre e enfrenta as particularidades do cotidiano das escolas públicas estaduais e municipais, e que, de fato, almeja um ambiente de reflexão sobre o seu trabalho na escola com os seus alunos e colegas. Esse foi o professor, que, especialmente, convidamos para participar e/ou apresentar trabalhos no Simpósio. A proposta básica do Simpósio contemplou quatro itens:

- 1) Avançar na consolidação de um modelo de parceria, entre universidade e escola, na qual o professor não é somente aquele

- que põe em prática regras científicas e pedagógicas ou aquele que apenas examina e reflete sobre sua própria prática, mas alguém que levanta e dirige um diálogo crítico, sobre a sala de aula e a escola, buscando estar par a par com a universidade.
- 2) Possibilitar e ampliar a interação entre pesquisadores da universidade e professores do ensino básico da rede pública, o que implica (a) assento conjunto em mesas-redondas e em outras instâncias de debate e (b) apresentação individual de trabalhos de pesquisa por professores da escola pública (que fazem pós-graduação, ou participam de projetos de parceria com a universidade).
 - 3) Possibilitar e ampliar a interação entre professores da escola que mantêm contato regular com a universidade e professores do ensino básico em geral.
 - 4) Divulgar projetos de parceria entre escola e universidade, a exemplo do Projeto *A Prática da Avaliação Formativa em uma Escola Pública*, desenvolvido na Escola Estadual de Urubupungá, com apoio da Fapesp (Programa Ensino Público).

Envolvidos nesse espírito de cooperação e de aprendizagem, iniciamos a tarefa de organizar o simpósio. Uma comissão de professores da Unesp e da Escola Estadual de Urubupungá reuniu-se, semanalmente, durante cinco meses, às sextas-feiras, às 16h, no Núcleo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática (NAECIM). Ela foi composta por Maria Angela de Moraes Cordeiro, Nilva Fernanda Garcia Momesso, Dorival Dias Barbosa, Ernandes Rocha de Oliveira, Jeniana Volpe Sim Zocoler, Lizete Maria Orquiza de Carvalho, Maria Rita de Castro Faria, Washington Luiz Pacheco de Carvalho, Zulind Lusmarina de Freitas, Yára Laureano Dias Arato. O Simpósio foi viabilizado financeiramente graças ao suporte das seguintes instituições: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Diretoria de Educação da Prefeitura Municipal de Ilha Solteira, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Fundação para o Vestibular da Unesp (Vunesp), Fundação para o desenvolvimento da Unesp (Fundunesp), Direto-

ria de Ensino da Região de Andradina. O valor total de recursos arrecadados foi de R\$ 16.015,37, sendo que parte foi cedida por meio de bens materiais.

O Evento

O Simpósio ocorreu, nos dias 24, 25 e 26 de julho de 2005, nas dependências da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. As atividades iniciaram-se, no dia 24 às 7h da manhã, com a entrega de material, no NAECIM.

Nesse dia, aconteceram duas mesas-redondas: Tema A – Propostas de formação de professores e Tema B – Políticas públicas na formação de professores. Após o intervalo da tarde, ocorreram seis oficinas oferecidas em horário concomitante. No dia 25, as atividades iniciaram-se às 8h, seguindo-se a programação com uma mesa-redonda no período da manhã intitulada: “Perspectivas filosóficas e sociológicas da ciência e tecnologia”. Após o intervalo da manhã, iniciou-se um ciclo de quadro períodos, destinados à apresentação oral, em três salas concomitantes, abordando os temas: Tema A – Formação de professores; Tema B – Ensino e aprendizagem; Tema C – Língua e literatura; Tema D – Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA). No período da tarde, simultaneamente ao segundo período de apresentações orais, ocorreram as apresentações dos trabalhos que foram selecionados para apresentação na forma de painéis. A programação do dia foi finalizada com a continuidade das oficinas. No dia 26, as atividades iniciaram-se às 7h30min, com a mesa-redonda intitulada “Recursos para a pesquisa do professor”. Após o intervalo da manhã, seguiu-se o terceiro período de apresentações orais. À tarde, às 13h30min, ocorreu a última mesa-redonda, intitulada “Ensino de leitura: tarefa de todos os professores”. Após o intervalo da tarde, ocorreu o quarto período de apresentações orais. A Plenária Final e o Encerramento do Simpósio ocorreram às 18h. O evento contou com a participação de 17 convidados, que ministraram oficinas e/ou participaram das mesas-redondas, e de 261 inscritos, distribuídos nos segmentos: Estudantes Universitários (55), Professores do

Ensino fundamental (135), Professores do Ensino Fundamental/Médio (24), Professores do Ensino Médio (21), Professores Ensino Superior (20) e Orientador Educacional (06).

Projeto EJA

A trajetória do projeto

Esta proposta de trabalho, inicialmente, esteve relacionada a dois outros projetos: Projeto PROPERF e Projeto *Avaliação formativa em uma escola pública*. O primeiro refere-se a um projeto de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido com licenciandos dos anos iniciais dos cursos de Matemática, Física e Biologia e com alunos dos cursos de Engenharia e Agronomia. Esse projeto, iniciado em 2002, visa complementar a formação de funcionários da Faculdade de Engenharia da Unesp de Ilha Solteira, e seu foco é a escolarização no nível de Ensino Fundamental. O segundo refere-se a um projeto, desenvolvido com professores de uma escola pública de Ensino Médio, que foi financiado pela Fapesp, dentro do programa Ensino Público. Os dois projetos foram coordenados por um mesmo grupo de professores que atuavam nos cursos de licenciatura e tinham como objetivo comum o aprimoramento do ensino mediante o *trabalho formativo*. Por trabalho formativo, entendemos não somente a reflexão contínua sobre cada uma das diferentes realidades presentes nas situações, mas também o estudo concomitante da literatura e consequente intervenção na realidade em questão.

Para a execução do PROPERF foi constituído um grupo, que se autodenomina EJA-FEIS, cujo trabalho é mais amplo do que atender às necessidades do programa. É um grupo que reflete profundamente sobre formação de professores e sua própria formação. O trabalho desse grupo, que consiste em ampliar a atuação do Grupo EJA-FEIS, deixa de ser restrito aos funcionários do Campus e, incluindo novos elementos, estende sua ação à comunidade local de Ilha Solteira.

Os ganhos para os participantes do projeto

Dentro do trabalho que vem sendo desenvolvido, já é possível perceber alguns ganhos que um aluno de graduação, participante de um projeto de Educação de Jovens e Adultos, tem obtido. A partir de alguns relatos coletados entre os bolsistas, que atuam como professores, no programa, podemos destacar:

1. Percepção sobre a relação ensino-aprendizagem: oportunidade de refletir sobre como o aluno aprende e sobre as dificuldades do professor, em uma situação real.
2. Sensibilidade a problemas de exclusão social, pela ausência da escolaridade.
3. Percepção da importância do trabalho em grupo.

As dificuldades

Um problema que temos enfrentado é o da falta de uniformidade na existência tanto de uma demanda interna de novos alunos de graduação interessados em participar de um programa de inclusão social, quanto externa, pessoas da comunidade que desejam inscrever-se e participar como alunos. Em alguns anos, tanto o fluxo de graduandos quanto de pessoas da comunidade foi bastante intenso; em outros, o trabalho para reunir um grupo foi mais difícil. Várias situações diferentes, tanto externas quanto internas ao projeto, foram identificadas como causadoras, ou potencializadoras, dessas variações.

No grupo EJA-FEIS, considera-se a importância, para a formação do estudante universitário, do exercício de metacognição, de sensibilidade para problemas sociais e locais e de reflexão sobre a prática à luz de teorias. Considera também que o currículo normal pouco tem contemplado esses fatores, nos anos iniciais; assim, desde o seu início, o projeto tem como objetivos proporcionar aos alunos universitários as seguintes oportunidades:

- Participar de um ambiente de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.
- Vivenciar problemas da realidade social local e buscar possibilidades de neles interferir.

- Vivenciar, mediante a análise de um caso “real”, que o relacionamento entre teoria e prática de dá de duas maneiras:
 - conhecendo os benefícios de se buscar luz nas pesquisas para explorar e interferir na prática;
 - conhecendo os benefícios da reflexão sobre a prática para compreender melhor as teorias estudadas.
- Fazer uma autoavaliação sobre a contribuição do estudo realizado para o dia a dia do aluno.
- Estudar temas, considerados fundamentais para o projeto, por meio de dados retirados da prática e de leituras.
- Conhecer as opiniões dos professores da Escola Estadual de Urubupungá no que se refere às questões de sala de aula e do meio escolar como um todo, com o intuito de realimentar a reflexão dos professores da Unesp sobre a melhoria da qualidade de ensino na escola.
- Recolher e analisar informações relativamente a questões de sala de aula dos participantes do projeto.

Ao longo desses anos, cerca de 70 alunos de graduação participaram do projeto, como bolsistas PROPERF, como bolsistas de Extensão (PAE) ou como voluntários. Mais de 150 pessoas foram atendidas, aqui incluindo os cerca de 70 funcionários da FEIS que participaram do projeto.

Projetos e convênios com as escolas municipais

Neste item, apresentamos os principais projetos que vêm sendo desenvolvidos ao longo dos últimos seis anos, envolvendo professores e alunos da Rede Municipal de Ensino e da Faculdade de Engenharia da Unesp de Ilha Solteira. Tais projetos enfatizam a importância da reestruturação e da adaptação do processo de ensino aprendizagem perante o desenvolvimento tecnológico.

Uma introdução

O processo de formação continuada tem como principal característica o desenvolvimento pessoal dos professores, já que estes, na maioria das vezes, tiveram uma formação deficitária, ou se encontram inertes, acomodados, e, partindo do pressuposto de que seu conhecimento se encontra pronto e acabado, negam a si mesmos a possibilidade de aperfeiçoamento e de crescimento profissional na sua condição de instrumento facilitador da aprendizagem.

Dessa forma, apostou-se na iniciativa de capacitar esses profissionais, ou seja, de torná-los aptos a atuar num ambiente de ensino em que a tecnologia se faz presente, já que o grande desafio que os educadores modernos enfrentam está relacionado à aplicação prática do computador, não só como ferramenta, mas como elemento integrador do processo de ensino-aprendizagem, pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Assim, em 2001, foi implantada a primeira versão do projeto *Utilização do Computador no Desenvolvimento do Conteúdo de Matemática do Ensino Fundamental*, com apoio Prograd/Unesp/Fundunesp e Prefeitura Municipal de Ilha Solteira. A princípio buscou-se trabalhar o aspecto da inovação, visando à aceitação por parte dos envolvidos. Tal iniciativa tanto deu certo, que o projeto se estendeu por mais dois anos, em 2002 e 2003.

Em 2005, surgiu uma nova proposta, cuja intenção era capacitar todos os professores da rede pública municipal, totalizando 171 professores; sendo assim, foi implantado o *Projeto Tecnologia de Informação e Comunicação aplicada à Educação*, resultado da parceria Faculdade de Engenharia da Unesp e Diretoria de Ensino da Prefeitura Municipal de Ilha Solteira. Tal projeto acabou levando a outro, ao *Projeto de Apoio aos Docentes nas Atividades Didáticas em Laboratório Computacional*, que visa auxiliar esses professores em seu próprio ambiente de trabalho.

A união desses dois projetos resultou em uma grande modificação na estrutura educacional do município, já que os profes-

res, além de utilizarem tecnologia para o conhecimento pessoal, eram auxiliados a ensinarem utilizando essa tecnologia.

Processo de capacitação

O projeto *Utilização do Computador no Desenvolvimento do Conteúdo de Matemática do Ensino Fundamental*, que teve início em 2001 e estendeu-se até 2003, objetivava uma possível modificação na atividade do professor, em virtude da utilização do computador como ferramenta didática. Paralelamente ao desenvolvimento do projeto na tentativa de suprir necessidades, vinham sendo realizadas análises sobre todo o processo evolutivo, respeitando-se limites e propiciando-se aos professores as condições para ampliar a sua capacidade de transmitir informações aos alunos.

Tal iniciativa, que propunha o aperfeiçoamento dos professores mediante o treinamento na elaboração e implementação de atividades que utilizem o computador no seu próprio desenvolvimento, beneficiava não só os professores e, conseqüentemente, os alunos da rede municipal de ensino, mas também os próprios graduandos da Unesp que participavam ativamente como estagiários do projeto. Sendo assim, era estabelecido um canal direto de comunicação entre os professores da rede pública municipal e o Departamento de Matemática da FE.

Como forma de análise estrutural, foi proposta a elaboração de um trabalho final, objetivando-se a transmissão dos conhecimentos adquiridos aos alunos; cada professor envolvido no projeto tinha a possibilidade de realizar atividades de acordo com a sua realidade em sala de aula, o que propiciava melhoria na qualidade de ensino.

Considerando os aspectos favoráveis, observados em 2001, e na tentativa de continuar aprimorando a capacidade profissional de cada professor, estendeu-se o projeto para o ano de 2002. Essa implementação contou com a participação de 12 (doze) professores da rede municipal, 2 (dois) professores do Departamento de Matemática e 4 (quatro) alunos de graduação da Unesp, que atuavam como monitores.

Nos cinco primeiros meses, foi desenvolvido, junto às professoras, um trabalho de formação básica de conhecimento de informática, cujo conteúdo envolveu noções elementares de *Word*, *Excel* e *Power Point*, com ênfase no uso do *Word*. Além disso, as professoras tiveram a possibilidade de familiarizar-se com o *Windows Explorer* e *Internet Explorer*, a fim de gerenciar arquivos no computador, ou em disquetes, e “navegar” na rede mundial e utilizar o correio eletrônico.

Após esse processo de formação computacional básica, os professores passaram a trabalhar efetivamente na elaboração de seus projetos, pois já dispunham de ferramentas para tanto. Essa etapa do processo era auxiliada pelos monitores. Terminada a elaboração dos projetos finais, iniciou-se a etapa de execução de cada projeto. Cada projeto final foi colocado em prática utilizando o laboratório de matemática do NAECIM. Essas aulas, que contava com a presença de 2 (dois) monitores e de 1 (um) professor da Unesp, eram realizadas pelo professor da rede pública e seus respectivos alunos.

Esse processo de formação continuada está divulgado na *homepage* do projeto. Nessa *homepage* encontram-se os projetos de cada professor, contendo uma descrição das atividades, experiências, conclusões e observações, além de fotos ilustrativas da execução das atividades com os alunos.

Por meio dos relatórios apresentados, foi possível analisar o ponto de vista sobre a situação do projeto de cada professor envolvido, proporcionando uma reflexão sobre a proposta. A seguir são apresentados alguns destes depoimentos:

“[...] o projeto tornou-se criativo e muito produtivo, trazendo novos conhecimentos e reafirmando os já adquiridos. O entusiasmo dos alunos, ao se depararem com as atividades do projeto, foi mais que gratificante; não só o entusiasmo, mas de poder perceber que houve aprendizado...”

“[...] tive a felicidade de observar que noventa e cinco por cento da turma atingiram os objetivos delineados ao projeto. O comentário de todos foi que gostaram, tanto das atividades como do local onde foi desenvolvido...”

“[...] o projeto desenvolvido, além de enriquecer o meu trabalho em sala de aula, estimulou os alunos a participarem com interesse, pois na última aula tiveram um desempenho especial...”

“[...] as crianças aprenderam muito e tiveram a oportunidade de entrar em contato com atividades envolvendo a informática de maneira diferente do que estão acostumadas a fazer na escola, onde apenas entram em contato com softwares didáticos. Nesse projeto os alunos puderam aprender, na prática, a utilização da informática na vida cotidiana...”

(Depoimentos retirados dos relatórios individuais das professoras participantes).

Pôde-se notar também que alguns dos professores envolvidos observaram a importância da continuidade do projeto de capacitação, como apresentado no que segue:

“[...] espero que esse tipo de trabalho e vínculos não acabe, pois, nós, educadores, só temos a ganhar em sabedoria, conhecimento e, principalmente, em relacionamentos com pessoas maravilhosas como eu tive o prazer de conviver por um curto período de tempo, mas que valeu muito...”

“[...] poderia haver continuidade do projeto, no próximo ano, para que nós, professores, pudéssemos desenvolver outros projetos com o uso do computador em sala de aula...”

“[...] o projeto foi pensado e organizado com competência, partindo daquilo que nós professores conhecíamos sobre o assunto e com assistência individual para esclarecer as dúvidas...”

“[...] gostaria que houvesse continuação deste projeto para o próximo ano, com novas turmas, pois tenho a intenção de tentar melhorar meu desempenho com o computador...”

(Depoimentos retirados dos relatórios individuais das professoras participantes).

Seguindo-se os moldes dos anos anteriores e contando-se com o aperfeiçoamento sugerido nos relatos registrados, em 2003 foi dada continuidade ao projeto. Essa proposta contou com a participação de 7 (sete) professores da rede municipal de ensino, 1 (um) professor do Departamento de Matemática e

2 (dois) monitores, alunos de graduação da Unesp. Novamente, iniciou-se com a introdução dos conceitos básicos sobre informática e, conseqüentemente, foram utilizados esses recursos para o desenvolvimento do projeto final. Foi uma fase de intensa busca. Os professores aprenderam que a pesquisa enriquece e facilita seu trabalho e, ainda, torna sua aula mais atrativa, induzindo ao aprendizado divertido. Um fator interessante é a questão da interdisciplinaridade, apresentada durante o desenvolvimento do projeto. Os professores se sentiram mais à vontade de citar, com segurança, informações de outras disciplinas enquanto ensinavam.

Do mesmo modo que no ano anterior, foram feitos relatórios visando à avaliação geral do projeto por parte da coordenação. Alguns momentos serão relatados nos trechos que seguem, enfatizando a questão da interdisciplinaridade e os benefícios da formação continuada, segundo os professores participantes:

“[...] com este projeto pude integrar de forma agradável e prazerosa as diversas áreas do conhecimento. Os objetivos levantados foram alcançados com satisfação e constatei que o computador é um recurso muito valioso para a aprendizagem...”

“[...] a experiência foi bastante positiva, porque enriqueceu meus conhecimentos acerca do uso do computador no ensino, ou seja, o computador como um material didático, e enriqueceu minha prática pedagógica...”

“[...] a execução do projeto foi proveitosa e me senti extremamente realizada quando via a cada aula o interesse dos meus alunos...”

“[...] achei muito importante esta oportunidade oferecida aos professores da rede municipal, pois o computador é realidade na vida de muitos alunos de nosso município e percebe-se o grande interesse e facilidade que eles encontram para manuseá-lo. Com isso, há um grande avanço na aprendizagem deles e na valorização dos profissionais da educação...”

“[...] meu crescimento foi notável tanto nas preparações de atividades como aperfeiçoamento do computador, pois sempre se tem o que aprender...”

(Depoimentos retirados dos relatórios individuais das professoras participantes).

Os depoimentos só comprovam, mais uma vez, que essa parceria em prol do aperfeiçoamento deu certo. E que sempre é possível investir no crescimento.

Mas não parou por aí. Em 2005, surgiu uma nova proposta relacionada à utilização do computador como auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. A Diretoria de Ensino propôs o desenvolvimento de um projeto que atendesse a todos os professores da rede municipal de ensino (infantil e fundamental), ao todo 171 (cento e setenta e um) professores. Sendo assim, em maio de 2005, iniciou-se o *Projeto Tecnologia de Informação e Comunicação Aplicada à Educação*, visando à capacitação desses professores por meio da utilização de tecnologia. Para tanto, o projeto contou com a participação de 10 (dez) orientadores, professores do Departamento de Matemática da Unesp de Ilha Solteira e 8 (oito) estagiários, alunos dos cursos de licenciatura.

Assim como no projeto anterior, se fazia necessário tratar de toda a formação tecnológica básica, desde o funcionamento do computador até a incorporação da idéia de tê-lo como um instrumento facilitador, tanto na preparação do material utilizado, quanto na prática docente propriamente dita. O objetivo do projeto era criar possibilidades que pudessem fazer com que cada professor adquirisse a capacidade de identificar as diversas possibilidades de uso da Internet como apoio ao ensino e à aprendizagem; de refletir e sistematizar sua experiência com o uso do computador, no sentido de tornar-se mais autônomo na gestão de sua própria formação; de discutir critérios para escolha de *softwares* educacionais com vistas ao seu uso didático, já que eles auxiliam o professor tanto a planejar suas aulas quanto a monitorar o desempenho dos alunos; e ainda, de socializar aspectos de sua síntese da capacitação, por meio do desenvolvimento e da apresentação de um projeto que vivencie a aplicação da informática em sala de aula.

Devido à heterogeneidade, optou-se, novamente, pela adoção da estratégia do trabalho por projetos, o que propicia, de forma intensa, as trocas e as diferentes organizações do conhecimento

em relação às informações, às relações entre conteúdos distintos e às soluções de problemas inerentes, facilitando a construção do conhecimento. Sendo assim, cada professor tinha que formalizar todo o seu projeto de ensino e colocá-lo em prática.

A diferença entre esse projeto e o anterior é que a atividade envolvendo os alunos não mais ocorria no Laboratório de Matemática do NAECIM, mas na própria escola onde estudavam, levando em consideração que todas as escolas do município dispõem de laboratórios computacionais. Atentou-se para o fato de que, na escola, o uso didático do computador deve ser inserido gradualmente; num primeiro momento, auxiliando atividades pessoais e cotidianas no trabalho didático; depois crescendo, paulatinamente, com o nível da segurança do professor em relação a tal ferramenta. No intuito de auxiliar os professores na utilização da tecnologia em seu próprio ambiente de trabalho, concomitantemente, foi proposto o *Projeto de Apoio aos Docentes nas Atividades Didáticas em Laboratório Computacional*.

Este outro projeto contou com mais 8 (oito) estagiários, também alunos dos cursos de licenciatura da FE, que atuaram, diretamente, nos laboratórios de informática das escolas do município. É importante ressaltar que os estagiários desenvolveram diversos tipos de tarefas; inicialmente passaram por um período de ambientação e pesquisa e só após esse período passaram a auxiliar diretamente os professores nos laboratórios das escolas.

Os projetos desenvolvidos complementavam-se: assim que eram orientados e tinham segurança no uso da tecnologia, os professores utilizavam esse recurso para tornar o aprendizado de seus alunos o mais proveitoso possível. Dessa forma, o pronto atendimento ao aprendiz e a responsabilidade com o seu próprio aprendizado eram buscados durante todo o processo; a forma de colaboração adotada aproximou das intenções da escola as Tecnologias de Informação e Comunicação.

O fato de o professor ter um estagiário para dar suporte à sua atividade em laboratório computacional propiciou que este tivesse mais segurança diante da tal ferramenta. Desse modo, esse projeto

de auxílio aos professores em laboratório de informática se estendeu pelo ano de 2006, transformando a realidade educacional.

A vinculação do projeto com a pesquisa

A inovação tecnológica é fator altamente responsável pelo desenvolvimento em todos os segmentos, principalmente na educação, incluindo os próprios “profissionais da educação”. Desse modo, o computador deve ser utilizado como um catalisador de uma mudança do paradigma educacional.

Os investimentos governamentais, nesse sentido, são intensos, mas o resultado ainda não é totalmente satisfatório. A falta de comprometimento das entidades contratadas para oferecer treinamento aos professores tem sido avaliada por eles como um fator negativo. Em virtude disso, nos últimos cinco anos, a Diretoria de Educação do município de Ilha Solteira firmou parceria com a Unesp, investindo no potencial educacional e tecnológico fundamental para a realização de tal processo.

Vale enfatizar os benefícios que esses projetos trouxeram para todas as instâncias envolvidas, levando-se em consideração que a proposta principal era capacitar os professores para que fosse possível oferecer um ensino público municipal de qualidade. Também não se pode deixar de explicitar a importância desses projetos para a formação dos alunos de Licenciatura da Faculdade de Engenharia da Unesp de Ilha Solteira, já que eles oferecem a possibilidade de interação com a realidade profissional e de experimentação de novas alternativas metodológicas, fatores fundamentais para a formação de bons profissionais da educação.

Como forma de incentivo, nos três primeiros anos, os monitores que participaram do projeto *Utilização do Computador no Desenvolvimento do Conteúdo de Matemática do Ensino Fundamental* receberam auxílio financeiro, em forma de bolsa, através da Prograd. A partir de 2005, os estagiários, que participaram dos projetos desenvolvidos, receberam da Prefeitura Municipal bolsas com o valor de referência das bolsas Pibic; foram 16 (dezesseis) bolsas anuais. O projeto perdura até o presente ano (2008).

Em termos de pesquisa, os resultados foram muito produtivos. Durante todo esse processo, com vários trabalhos submetidos, aceitos e apresentados em congressos e devido à necessidade da obtenção de ferramentas de auxílio para a prática pedagógica, foi organizado um acervo de *softwares* didáticos e uma classificação de sites que disponibilizavam esse tipo de conteúdo (tudo isso disponível no Laboratório de Matemática do NAECIM). Além disso, nos dois últimos anos, vêm sendo gradativamente utilizados os *softwares* Cabri Géomètre e SuperLogo no ensino de matemática. Estes *softwares* são disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação.

As conclusões

A implantação de projetos iniciou de forma branda, foi crescendo, consideravelmente, até tomar a grande dimensão em que se encontra. Pode-se afirmar que tais projetos provocaram mudanças substanciais no sistema municipal de ensino, ultrapassando as expectativas. Os resultados obtidos no decorrer de todo o processo foram imprescindíveis para o crescimento e aprimoramento de cada projeto e, ainda, para que o objetivo principal pudesse ser cumprido de forma mais do que satisfatória. A inércia perante as ferramentas educacionais disponíveis foi abolida; a insatisfação e o descontentamento causados pela monotonia deram lugar à busca pelo aperfeiçoamento profissional; a resistência quanto à informatização está, aos poucos, sendo dominada; e, o principal, a proposta de “ser professor” está sendo cumprida fielmente, por meio da boa estruturação das práticas pedagógicas em consonância com as tecnologias educacionais presentes no ensino municipal.

O NAECIM E AS PARCERIAS

A ETEC – Centro Paula Souza utiliza os laboratórios de química e física anualmente para ministrar cursos de técnico em açúcar e álcool.

- *Semana venha nos conhecer*: só em 2008 foram 21 escolas visitantes da cidade e região, e um total de 821 alunos, sendo um visitante do Canadá.
- Empréstimos de material do Laboratório de Química como, por exemplo, mangueiras, balão de destilação, provetas, termômetros, suportes com garras, funis de vidro, mantas aquecedoras, rolhas etc., principalmente para Feiras de Ciências de escolas públicas e privadas.
- Reuniões semanais de estudo entre professores e alunos da Universidade e professores da ROE, que ocorrerem durante o ano de 2007.

GRUPOS DE ESTUDOS: Análise da Função Social do Professor

GRUPOS DE ESTUDOS: Curso sobre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)

GRUPOS DE ESTUDOS: Ensino e Aprendizagem e Formação dos Professores

GRUPOS DE ESTUDOS: Divulgação Científica

GRUPOS DE ESTUDOS: Física no Ensino Fundamental

GRUPOS DE ESTUDOS: Prática de ensino

GRUPOS DE ESTUDOS: Rede de educação científico-tecnológica

- Pós-Graduação de Bauru: encontros mensais com, aproximadamente 20 alunos, e com professores do Programa de Pós-Graduação.
- Cessão do auditório a entidades públicas do município como, por exemplo, Corpo de Bombeiros, Guarda Municipal, Diretoria de Educação Municipal.
- Cessão do auditório para ATISA – Associação para Atendimento a Toxímanos de Ilha Solteira.
- Cessão de salas para reuniões da CIPA – Comissão Prevenção de Acidentes da UNESP e Prefeitura Municipal Solteira, uma vez ao mês, para apresentação e discussão de filme.
- Cessão do Laboratório de informática para os cursos de Auto Cad, Linux para a Fundação Municipal de Educação e Desenvolvimento Social de Ilha Solteira – FUNEDISA.
- Cessão do auditório , para ministrar cursos como “Formação de monitores mirins”, para alunos do Ensino Fundamental e Médio

e “Educação ambiental, os recursos hídricos e a questão regional numa abordagem multidisciplinar” para professores da rede pública.

ESTRUTURA FÍSICA DO NAECIM

Nas Figuras 2 até 11, apresentamos a estrutura física do Núcleo de Ensino de Ilha Solteira, NAECIM. Destacando-se a fachada de entrada e a lateral, o auditório para 48 pessoas, os laboratórios didáticos equipados de física, química, matemática e biologia, o laboratório de informática, a sala de reuniões e a cozinha. O prédio ainda dispõe de uma secretaria e mais quatro salas de projetos das quatro áreas.



Figura 2. Vista da entrada do prédio.



Figura 3. Vista da lateral do prédio.



Figura 4. Laboratório de Informática.]



Figura 5. Auditório.

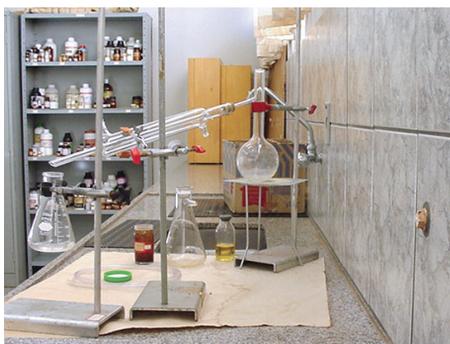


Figura 6. Laboratório de Química.



Figura 7. Laboratório de Biologia.



Figura 8. Laboratório de Física.



Figura 9. Laboratório de Matemática.



Figura 10. Sala de Reuniões.



Figura 11. Cozinha.

7 HOMENAGEM

Este texto é dedicado aos Professores Doutores:
Washington Luiz Pacheco de Carvalho
Kuniko Iwamoto Haga
Paulo Issamo Hiratsuka
Mário Susumo Haga

A trajetória local do Núcleo de Ensino de Jaboticabal: História de uma experiência:

Isabel Cristina Boleli

Thaís Gimenez da Silva Augusto

Danísio Prado Munari

Em reunião realizada no dia três de junho de 1987, na sala da coordenadora do 'Grupo Pedagógico' local, com a presença dos professores abaixo relacionados, foi estudado e discutido o ofício circular número vinte e dois oitenta e sete – Runesp datado de treze de maio de hum mil novecentos e oitenta e sete, que propõe o plano para implantação dos Núcleos Regionais de Ensino desta Universidade. Após as discussões o grupo houve por bem propor a criação do Núcleo Regional de Ensino no Campus de Jaboticabal, constituído por pessoas interessadas em realizar as atividades propostas junto à rede de ensino público e gratuito. Os presentes, membros do grupo pedagógico local, passaram a constituir a Comissão Provisória.... (Jaboticabal, 3 de junho de 1987).

Assim começa a Ata da Reunião do Grupo Pró-Implantação do Núcleo Regional de Ensino da UNESP – Campus de Jaboticabal, que discutiu e decidiu pela criação do Núcleo Regional de Ensino nesse Campus. A Comissão Provisória era constituída pelos professores Antonio Carlos Alessi e Rosangela Zacarias Machado (Departamento de Patologia Veterinária), João Batista I. Demattê (Departamento de Ciências Exatas), Célio Raimundo Machado e Wilson Machado de Souza (Departamento de Morfologia e Fisiologia Animal), Maria Esmeralda S. P. Demattê (Departamento de Fitotecnia), Eliana Gertrudes Macedo Lemos (Departamento de Tecnologia) e Ana Maria Faleiros (Departamento de Economia Rural). Segundo a Ata, a Comissão entrou em contato telefônico com a Delegacia de Ensino e com o Setor de Educação da Prefeitura Municipal de Jaboticabal durante a própria reunião, tendo sido

agendada uma reunião na Delegacia de Ensino para o mesmo dia. Registraram-se, assim, o entusiasmo e o comprometimento dos membros da Comissão Provisória para com a criação do Núcleo de Ensino de Jaboticabal.

Três meses mais tarde, no dia dezessete de setembro de mil novecentos e oitenta e sete, ocorria a Reunião para a criação do Núcleo Regional de Ensino de Jaboticabal, na sala da Direção do Campus. Estavam presentes o então Diretor, Prof. Joji Aerikki, o Vice-Diretor, Prof. Nelson Gimenez Fernandes, professores da Unesp (Orlando de Toledo Piza, Manoel Victor Lemos, João Batista I. Demattê, Maria Esmeralda P.S. Demattê, Ana Maria Faleiros Elizabeth Aparecida Pompeu e Antonio Carlos de Souza), Supervisores de Ensino da então Delegacia de Ensino (Inêz Caroni Gaglianoni, Wilma Delboni Teixeira, Maria Helena Martinez), o Assessor de Planejamento (Ramez Atique) e a Coordenadora da Pré-Escola (Elizabeth Petroucic Costa) do município. Conforme lavrado em Ata, nessa reunião foi decidido que fariam parte do Núcleo de Ensino todos os docentes do Campus que se interessassem em realizar atividades sistemáticas junto aos professores da Rede Pública de Ensino. Ainda durante essa reunião, foi elaborada a “Carta de Intenções”, contendo a caracterização do campus no ano em questão, a proposta de desenvolver atividades que defendam o Ensino público e gratuito para todos e em todos os níveis e os objetivos a serem atingidos. Os docentes Ana Maria Faleiros e Orlando de Toledo Piza foram indicados como os primeiros Coordenadores do Núcleo de Ensino de Jaboticabal.

Até o momento, o Núcleo de Ensino de Jaboticabal teve cinco coordenadores e seis vice-coordenadores, cujos nomes constam na Tabela 1. Os docentes são dos seguintes departamentos: Ciências Exatas (Danísio Prado Munari, Orlando de Toledo Piza), Economia Rural (Ana Maria Faleiros, Thaís Gimenez da Silva Augusto), Morfologia e Fisiologia Animal (Elizabeth Criscuolo Urbinati, Isabel Cristina Boleli, Maria Helena Correa Varela), Solos e Adubos (Euclides C. A. de Souza) e Tecnologia (Eliana G. Macedo Lemos).

Tabela 1 - Coordenadores e Vice-Coordenadores do Núcleo de Ensino de Jaboticabal no período entre 1987 e 2008.

Ano	Coordenador e Vice-Coordenador
1987	Ana Maria Faleiros Orlando de Toledo Piza
1989	Eliana G. Macedo Lemos Orlando de Toledo Piza
1991	Maria Helena Correa Varella Elizabeth Criscuolo Urbinati
1993	Maria Helena Correa Varella Euclides C. A. de Souza
1996	Maria Helena Correa Varella Euclides C. A. de Souza
2000	Maria Helena Correa Varella Euclides C. A. de Souza
2002	Maria Helena Correa Varella Isabel Cristina Boleli
2004	Isabel Cristina Boleli Maria Helena Correa Varella
2006	Isabel Cristina Boleli Danísio Prado Munari
2008	Danísio Prado Munari Tháís Gimenez da Silva Augusto

Em reuniões seguintes, os membros do Núcleo Regional de Ensino de Jaboticabal discutiram e aprovaram documento contendo estrutura, objetivos gerais e específicos, características dos projetos e normas de funcionamento do Núcleo. A elaboração deste documento atendeu às sugestões contidas no Plano para Implantação dos Núcleos Regionais de Ensino na Unesp, mais especificamente, no Pré-projeto de Estrutura dos Núcleos Regionais de Ensino da Unesp, o qual estabeleceu as normas mínimas para criação dos Núcleos e foi encaminhado aos Departamentos das Unidades (Of. Circular nº 22/87-Runesp), assinado pelo então Reitor da UNESP, Prof. Dr. Jorge Nagle.

“A implantação da proposta pedagógica de alfabetização na pré-escola e no ciclo básico através do acompanhamento do trabalho dos professores” foi o título do primeiro projeto proposto pelo Núcleo de Ensino de Jaboticabal (Projeto de Intervenção Nº 01/88). Ele foi elaborado seguindo o Programa de Ação dos Núcleos Regionais de Ensino da Unesp proposto pela Reitoria (Proc. 223/88, p. 23-33). O grupo de execução do projeto era composto por professores da Unesp, da Diretoria Regional de

Ensino de Ribeirão Preto (Drerp), da Delegacia de Ensino (DE) de Jaboticabal e da Delegacia de Ensino de São Joaquim da Barra, e da Prefeitura de Jaboticabal, totalizando um grupo de 13 participantes. O projeto propunha atividades junto à então Divisão Regional de Ensino de Ribeirão Preto, Delegacia de Ensino de Jaboticabal e Pré-Escola do Município de Jaboticabal. A atuação em nível de DRE compreendia, entre outras coisas, a organização de cursos, seminários e palestras, bem como a organização de um grupo de estudos e de trabalho, constituído por elementos multiplicadores, pertencentes à Delegacia de Ensino, visando criar oportunidades para a teorização, troca de experiências, instrumentalização e atualização em educação. No tocante à Delegacia de Ensino, o projeto propunha a construção do perfil dos professores, pois haveria treinamento para alunos do curso de Habilitação para o Magistério. Estes aplicariam um questionário, cujos dados serviriam à definição do perfil e identificação dos professores interessados em mudar o trabalho de alfabetização e participar de atividades de aprofundamento teórico e de produção de material para alfabetização.

Com a colaboração dos alunos do curso de Habilitação para o Magistério, seria realizada a caracterização do ensino nas classes de educação pré-escolar da rede municipal, cujos professores interessados em participar do projeto receberiam treinamento em oficinas. O primeiro curso oferecido aos multiplicadores foi “Aprimoramento das questões sobre Alfabetização”, sob a responsabilidade das professoras Ana Maria Faleiros, Maria Borges Silveira, Vera Elisa Furlan Denipoti e Iralucia M. Bertini. Também constava do projeto a realização de avaliações formais e autoavaliações da equipe de coordenação, do grupo de multiplicadores e dos professores envolvidos da Rede Pública de Ensino. O orçamento estimado para a execução do projeto, referente aos recursos humanos e materiais necessários, correspondeu ao no valor total de Cz\$ 5.267.00,00. O Relatório Parcial mostra que o projeto foi iniciado concretamente no dia quinze de abril de 1989, com a realização da primeira reunião com representantes de 13 DE, da

Drerp. No mesmo relatório, constam como atividades desenvolvidas em nível de Drerp e DE a elaboração de projetos para solicitação de verba à Secretaria da Educação, elaboração de roteiros de filmes sobre “O uso da literatura na alfabetização”, reuniões com multiplicadores, realização do 1º Encontro Anual com ênfase no trabalho “Dinâmica de Grupo”, reunião do grupo de estudo sobre o livro *Psicogênese da língua escrita*.

No que se referia ao Núcleo de Ensino, foi enviado projeto para obtenção de recursos junto à Fundunesp, foi contratada uma estagiária, aluna do curso de graduação em Zootecnia, e foi realizada a coleta de dados de alunos, com base nos quais foi realizado um diagnóstico, foi feita a projeção do número de crianças que seriam atendidas na Pré-Escola nos anos seguintes e foi estimada a porcentagem de crianças em Pré-Escolas municipais e estaduais para Guariba, Jaboticabal, Monte Alto e Pradópolis. Conforme consta no “Balancete de Prestação de Contas”, o Núcleo de Ensino de Jaboticabal recebeu um auxílio inicial de CZ\$ 109.404,00, creditado no dia 20 de outubro de 1988, no banco Banespa, que possibilitou o início da execução do primeiro projeto.

Desde sua criação, o Núcleo de Ensino de Jaboticabal vem desenvolvendo vários projetos e iniciativas e tem participado de eventos científicos (em 2005, foi atribuído o Prêmio Painel, a um trabalho apresentado durante o 16º Encontro de Biólogos do CR-Biol, em Campo Grande, MT). Nestas atividades estão envolvidos docentes e alunos bolsistas e estagiários dos cursos de graduação do Campus de Jaboticabal e professores da Rede Pública de Ensino, ligados à Diretoria de Ensino e à Secretaria Municipal de Educação de Jaboticabal. Coincidentemente, hoje participam do Núcleo de Ensino docentes dos Departamentos aos quais pertenciam os membros da Comissão Provisória que o criou em 1987: Danísio Prado Munari e Antonio Sergio Ferraudó (Departamento de Ciências Exatas), Maria Lidia Stipp Paterniani (Departamento de Biologia Aplicada a Agropecuária), Rosemeri de Oliveira Vasconcelos (Departamento de Patologia Veterinária), Isabel Cristina Boleli (Departamento de Morfologia e Fisiologia Animal) e Thais

Gimenez da Silva Augusto e Rosemary Rodrigues de Oliveira (Departamento de Economia Rural).

PROJETOS

1988

1. PROJETO: *A implantação da proposta pedagógica de alfabetização na pré-escola e no Ciclo Básico através do acompanhamento do trabalho dos professores*

COORDENADOR: Profa. Ana Maria Faleiros e Prof. Dr. Orlando Toledo Piza

BOLSISTAS: Acadêmica do curso de graduação em Zootecnia

COLABORADORES: Docentes do Campus, professores da Drerp e professores da DE de Jaboticabal e da Pré-Escolas Municipais (abrangendo as cidades de Jaboticabal, Monte Alto, Guariba, Pradópolis)

2. PROJETO: *O ensino de 1º e 2º Graus na Delegacia de Ensino de Jaboticabal*

COORDENADOR: Profa. Ana Maria Faleiros e Prof. Dr. Orlando Toledo Piza

BOLSISTAS: Acadêmica do curso de graduação em Zootecnia

COLABORADORES: Docentes do Campus e professores da DE de Jaboticabal

1989

1. PROJETO: *Produção de material de ensino de biologia*

COORDENADOR: Profa. Eliana Gertrudes Macedo Lemos e Prof. Dr. Orlando Toledo Piza

BOLSISTAS: Acadêmica do curso de graduação em Zootecnia

COLABORADORES: Docentes do Campus, professores da Drerp e professores da DE de Jaboticabal e da Pré-Escolas Municipais

1990

1. PROJETO: *Produção e divulgação de material didático sobre zoonoses para população estudantil de 1º e 2º graus - I*

COORDENADOR: Profa. Eliana Gertrudes Macedo Lemos e Prof. Dr. Orlando Toledo Piza

COLABORADORES: Docentes do Campus, professores da Drep e professores da DE de Jaboticabal e da Pré-Escolas Municipais

2. PROJETO: *Diagnóstico da situação educacional do ensino profissionalizante no Colégio Agrícola - I*

COORDENADOR: Profa. Eliana Gertrudes Macedo Lemos e Prof. Dr. Orlando Toledo Piza

COLABORADORES: Docentes do Campus de Jaboticabal (FCAV e Colégio Agrícola)

1991

1. PROJETO: *Produção e divulgação de material didático sobre zoonoses para população estudantil de 1º e 2º graus - II*

COORDENADOR: Profa. Dra. Maria Helena Correa Varella e Profa. Dra. Elizabeth Criscuolo Urbinati

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Vídeo

2. PROJETO: *Diagnóstico da situação educacional do ensino profissionalizante no Colégio Agrícola - II*

COORDENADOR: Profa. Dra. Maria Helena Correa Varella e Profa. Dra. Elizabeth Criscuolo Urbinati

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

1998 A 1999

1. PROJETO: *Análise crítica de conceitos e atualização da nomenclatura utilizada nos conteúdos relativos à anatomia humana e animal de livros de ciências e biologia de 1º e 2º Graus – Parte I*

COORDENADORA: Profa. Dra. Maria Helena Correa Varella

BOLSISTAS: Andrea Luciana dos Santos e Lucas Ferriani (curso de Zootecnia)

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTAS: Palestras e produção de material didático

2004

1. PROJETO: *Ciências da natureza e suas tecnologias: a interdisciplinaridade para o trabalho em grupo*

COORDENADORA: Profa. Dra. Isabel Cristina Boleli

BOLSISTAS: Edlaine Faria de Moura Villela e Paula Ericson Guilherme

ESTAGIÁRIA: Vanessa de Souza Moreno

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Desenvolvimento de roteiros interdisciplinares e kits didático-pedagógicos

2005

1. PROJETO: *Sexualidade na adolescência: uma abordagem para o Ensino Médio*

COORDENADOR: Prof. Dr. Danísio Prado Munari

BOLSISTAS: Rodrigo Pelicioni Savegnago e Daniela Mora de Paula

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Desenvolvimento de CD

2. PROJETO: *Interdisciplinaridade e trabalho em grupo*

COORDENADOR: Profa. Dra. Isabel Cristina Boleli

BOLSISTAS: Maria Natália Guindalini Melloni e Luiz Flavio dos Santos

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Desenvolvimento de CD

2006

1. PROJETO: *Meio ambiente: uma questão de saúde pública*

COORDENADOR: Profa. Dra. Isabel Cristina Boleli

BOLSISTAS: Flávia Renata Abe e Michaela de Freitas Rosa Alves

ESTAGIÁRIAS: Edlaine Faria de Moura Villela e Natália Sayuri Shiogiri

COLABORADORES: docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: desenvolvimento de CD

2. PROJETO: *Fatores ambientais como causadores de alterações genéticas e biodiversidade*

COORDENADOR: Profa. Dra. Maria Lidia Stipp Paterniani

ESTAGIÁRIOS: Felipe Adriano Sangali e Mariana Maluli Marinho de Mello

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Desenvolvimento de CD

3. PROJETO: *Desequilíbrio ambiental: causas e consequências*

COORDENADOR: Prof. Dr. Danísio Prado Munari

BOLSISTAS: Rodrigo Pelicioni Savegnago e Daniela Mora de Paula

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Desenvolvimento de CD

2007

1. PROJETO: *Zoonoses de importância no Brasil*

COORDENADOR: Profa. Dra. Rosemeri de Oliveira Vasconcelos

BOLSISTAS: Fernanda Simões dos Santos e Mariana Macedo Costa de Andrade

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Desenvolvimento de CD

2. PROJETO: *Geotecnologias*

COORDENADOR: Prof. Dr. Antonio Sergio Ferraudo

BOLSISTA: Flavia Anan Saiki

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Desenvolvimento de CD

3. PROJETO: *Abordagem multidisciplinar da produção e adoção dos produtos transgênicos*

COORDENADOR: Profa. Dra. Maria Lidia Stipp Paterniani

BOLSISTAS: Aline Silva e Paula e Michel Anderson Almeida Colmanetti

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Desenvolvimento de CD

2008

1. PROJETO: *Aquecimento global: fenômeno natural ou provocado pelo homem?*

COORDENADOR: Prof. Dr. Danísio Prado Munari

BOLSISTAS: Fabiana Caetano Yoshinaga e Débora Regina Hadrich Pitorri

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Desenvolvimento de CD

2. PROJETO: *Formação continuada para professores de ciências*

COORDENADOR: Profa. Ms. Thais Gimenez da Silva Augusto

BOLSISTAS: Bruna Carolina Mouro e Natiane Bonani Lopes de Castro

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Promover a problematização de estratégias de ensino

3. PROJETO: *Construção de site com conteúdo didático em geotecnologia como material didático à distância*

COORDENADOR: Prof. Dr. Antonio Sergio Ferraudó

BOLSISTA: Aline Meira Bonfim Mantellatto

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Construção de site

4. PROJETO: *O ensino de evolução: uma proposta interdisciplinar*

COORDENADOR: Profa. Dra. Maria Lidia Stipp Paterniani

BOLSISTAS: Diogo Franklin Lopes e Rodolfo Gomes Almeida

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Desenvolvimento de CD

5. PROJETO: *Zoonoses de importância no Brasil – Volume 2*

COORDENADOR: Profa. Dra. Rosemeri de Oliveira Vasconcelos

BOLSISTAS: Tamiris Curzio Tejerina e Douglas Jovino Luduvério

COLABORADORES: Docentes do Campus e da DE de Jaboticabal

PROPOSTA: Desenvolvimento de CD

Tabela 2 - Número de projetos (NP) e bolsas (NB) no Núcleo de Ensino de Jaboticabal por ano.

Ano	NP	NB
1988	2	1
1989	1	-
1990	2	-
1991	2	-
2004	1	2
2005	2	4
2006	3	6
2007	3	5
2008	5	9

ATIVIDADES

CURSOS

- Avaliação da aprendizagem (16-27/11/1987)

ENCONTROS

- Capacitação de professores (17-18 e 24-25/09/1987)
- Dinâmica de Grupo (07-08/03/1989)

OFICINAS

- Apresentação e utilização de kits didático-pedagógicos para trabalho em grupo no Ensino Básico
- 31/03/2005 - E.E. Aphonso Tódaro (para 60 professores da Diretoria de Ensino de Jaboticabal)

MOSTRAS

- I Mostra de material didático-pedagógico do NE (para a comunidade da FCAV)
- Apresentação e avaliação do material didático-pedagógico (CDs) para os professores da DE de Jaboticabal (para 40 professores da Diretoria de Ensino de Jaboticabal)

PALESTRAS

- Clonagem (para 40 professores da Diretoria de Ensino de Jaboticabal)

PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS

- I Mostra Didático-Pedagógica (I MDP) do curso de Ciências Biológicas – 11/2005 (Unesp, Campus de Jaboticabal)
 - Sexualidade na adolescência
 - Alfabeto Genético
 - Kit Mitose-Meiose: uma proposta de ensino interdisciplinar e em grupo
 - O predador: uma abordagem lúdica da relação presa-predador-seleção natural-tamanho populacional nos ecossistemas
- II Mostra Didático-Pedagógica (II MDP) do curso de Ciências Biológicas - 11/2006 (Unesp, Campus de Jaboticabal)
 - Vivendo às suas custas: parasitoses
 - Desequilíbrios ambientais: causas e consequências - uma abordagem para o Ensino Médio
- Edlaine F. de Moura Villela, Paula Ericson Guilherme, Vanessa de Souza Moreno. 2005.
 - Título: Kit Mitose Meiose: uma proposta de trabalho interdisciplinar e em grupo. In: 16º Encontro de Biólogos do CRBio1, Campo Grande, MT.
- Villela, E. F. M.; Guilherme, Paula Ericson; Moreno, Vanessa De Souza; Boleli, Isabel Cristina . 2006.
 - Abecedário Genético. In: 17º Encontro de Biólogos do CRBio-1, Santos, SP.

PRODUÇÕES

- Filme: “Uso da literatura na alfabetização” (1987)
- Vídeo: “Formas de divulgação das medidas de prevenção da rai-va”. S.I. Samara, M.H.C. Varella (1999).
- Roteiros de atividades interdisciplinares para o Ensino Fundamental e Médio. I.C. Boleli, Edlaine F. de Moura Villela, Paula Ericson Guilherme, Vanessa de Souza Moreno (em finalização)

CD

- Sexualidade na adolescência: uma abordagem para o Ensino Médio. 2007. Daniela Mora de Paula, Rodrigo Pelicioni Savegnago, Isabel Cristina Boleli, Danísio Prado Munari (Projeto: *Uso de recursos computacionais para a preparação de material didático/pedagógico visando o ensino/aprendizagem de reprodução no Ensino Médio*) (Editora Unesp, ISBN: 85-98605-14-X)
- Igor e a Malária. 2008. Flávia Renata Abe, Michaela de Freitas Rosa Silva, Isabel Cristina Boleli, Danísio Prado Munari. (Projeto: *Meio ambiente: uma questão de saúde pública*) (Editora Unesp, ISBN: 978-85-98605-42-5)
- Vivendo às suas custas: parasitoses. 2008. Maria Natália G. Melloni, Luis Flávio dos Santos, Isabel Cristina Boleli, Danísio Prado Munari, Rosemary O. Vasconcelos. (Projeto: *Interdisciplinaridade e trabalho em grupo*) (Editora Unesp, ISBN: 978-85-98605-38-8)
- Desequilíbrios ambientais: causas e consequências - uma abordagem para o Ensino Médio. 2008. Rodrigo Pelicioni Savegnago, Daniela Mora de Paula, Leandra Helena G.M. Ribeiro, Isabel Cristina Boleli, Danísio Prado Munari. (Projeto: *Desequilíbrios ambientais: causas e consequências - uma abordagem para o Ensino Médio*) (Editora Unesp, ISBN: 978-85-98605-43-2)
- Agentes prejudiciais ao meio ambiente. 2008. Felipe Adriano Sangali, Mariana Maluli Marinho de Mello, Renato Christensen Nali, Tamiris Curzio Tejerina, Maria Lidia Stipp Paterniani, Antonio João Cancian, Danísio Prado Munari. (Projeto: *Agentes prejudiciais ao meio ambiente*) (Editora Unesp, ISBN: 978-85-98605-39-5).
- O que são transgênicos? 2008. Aline Silva e Paula, Michel Anderson Almeida Colmanetti, Maria Lidia Stipp Paterniani, Danísio Prado Munari. (Projeto: *O que são transgênicos?*) (Editora Unesp, ISBN: 978-85-98605-41-8)
- Geoprocessamento: uma abordagem para o ensino médio. 2008. Flavia Anan Saiki, Cíntia Cristina Isicawa Puga (Projeto: *Geo-*

processamento: uma abordagem para o Ensino Médio) (Editora Unesp, ISBN: 978-85-98605-40-1)

- A dengue. Edlaine F. de Moura Villela, Natália S. Shiogiri, Isabel Cristina Boleli, Danísio Prado Munari (em finalização).

ARTIGOS

- BOLELI, Isabel Cristina; VILLELA, E. F. M.; GUILHERME, Paula Ericson; MORENO, Vanessa de Souza. Processos Pedagógicos: abecedário genético. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa. (Orgs.). *Núcleos de Ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2006, v. 1. p. 568-575.

PRÊMIOS

- 2005. Prêmio Painel. Título do trabalho: Kit Mitose Meiose: uma proposta de trabalho interdisciplinar e em grupo. Edlaine F. de Moura Villela, Paula Ericson Guilherme, Vanessa de Souza Moreno, Isabel Cristina Boleli. 16º Encontro de Biólogos do CR-Biol, Campo Grande, MT.

Trajetória do Núcleo de Ensino de Marília: Caminho de integração entre ensino, pesquisa e extensão

Helena Faria de Barros

Maria Izaura Cação

Eduardo José Manzini

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Stela Miller

Vandêi Pinto da Silva

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: O LOCAL E O GERAL EM SINTONIA

A relação Universidade e sociedade é uma preocupação permanente para aqueles que compartilham da concepção de que a universidade deve estar presente nas questões da comunidade local e regional, contribuindo para construir caminhos que ensejem possíveis soluções de demandas efetivas que se apresentam, social e politicamente, no dia a dia. Essa é uma das diretrizes do Núcleo de Ensino (NE), que teve ampla acolhida no campus de Marília.

Desde seu início, o trabalho do NE da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) se caracterizou como uma relação presente entre a Unesp e a rede pública de ensino. Na sua primeira fase, o NE local seguiu a diretriz geral emanada da Reitoria da Unesp, com o intuito de conhecer, agir e criar uma nova relação entre universidade e escola pública paulista. Desse modo, integrou-se no diagnóstico geral das escolas públicas estaduais, desenvolvendo, em seus projetos, uma série de pesquisas exploratórias que pudessem retratar a situação de tais instituições e, com isso, contribuir com subsídios para uma possível ação da universidade na comunidade educacional paulista.

Numa segunda fase, os NE foram-se organizando em cada unidade da Unesp a partir de demandas regionais e locais efetivas

que chegavam até eles de diversas fontes, inclusive, das próprias escolas da rede oficial de ensino.

Desse modo, o objetivo de estabelecer uma relação horizontal entre a UNESP e a escola pública foi consolidando-se através do tempo, conferindo credibilidade ao trabalho do NE, ao expressar uma relação de confiança entre os agentes do processo, elementos essenciais ao trabalho pedagógico, em especial num momento tão difícil pelo qual passava a escola.

Na prática, constituiu-se, nesse processo, a possibilidade de trabalho coletivo entre agentes educacionais formadores, em diferentes níveis de escolaridade, mas não ainda a formulação de políticas estratégicas de ação integrada entre universidade e escola pública. Essa perspectiva de trabalho contribuiu para a superação do isolamento que a universidade, muitas vezes, produz e de que se vê refém, sem opções de ação.

A proximidade político-pedagógica que se desenha a todo momento de atuação do NE no cotidiano da escola vai vislumbrando cenários de integração e também de conflitos constitutivos do processo histórico dos agentes sociais, criando a plasticidade necessária para a geração do novo, como substrato refinado de questões/problemas da escola, até então submersos no aparente caos.

A relação Unesp/escola vem-se consolidando através do tempo. Muitos projetos do NE permanecem durante anos na mesma escola, dando continuidade ao processo de investigação de problemas inicialmente apresentados, que se tornaram objeto de pesquisa e se materializaram em propostas efetivas de cunho pedagógico diante das diferentes demandas e facetas dos temas investigados.

Exemplo disso foi o trabalho desenvolvido em uma escola pública de um distrito de Marília, que contou com a atuação interdisciplinar do NE, em um projeto bastante significativo para a compreensão de como funciona o processo de ensino que, de fato, propicia a aprendizagem dos alunos, elevando sua autoestima e dando condições para que o aluno se aproprie de conceitos e se objetive de modo a fazer avançar seu desenvolvimento, superan-

do dificuldades e barreiras que, muitas vezes, são colocadas aos alunos no decorrer de sua permanência na escola.

Por tudo isso, objetiva-se, neste artigo, explicitar a trajetória do NE de Marília desde a sua participação no processo inicial, desencadeado em 1987 pela Reitoria da Unesp, e sua criação em 1989 até os dias atuais. Para tanto, cinco coordenadores e um vice-coordenador do Núcleo de Ensino, do período 1990-2008, reuniram-se para elaborar um relato sobre o trabalho desenvolvido, avaliando-o e apresentando seus depoimentos, expressando o crescimento acadêmico pessoal e coletivo alcançado, bem como os frutos educativos conquistados e até mesmo os embates políticos.

Em 1987, quando teve início o programa do NE da Unesp, certamente não se vislumbrava sua fecundidade acadêmica, que o tornou capaz de resistir a diferentes projetos de gestão da Unesp ao longo de 21 anos. Sem dúvida, a fecundidade do NE se consolidava na sua caracterização: o objetivo central de aproximar universidade e sociedade e a meta de articular ensino, pesquisa e extensão.

PRIMÓRDIOS, EMBATES E MUDANÇA DE RUMOS

Origem: busca de identidade e de inserção nas atividades acadêmicas da Faculdade de Filosofia e Ciências

A proposta do NE originou-se, em 1987, no âmbito do processo de democratização da Unesp, conferindo grande ênfase à educação, na busca de novas e profícuas relações entre a universidade e a sociedade.

Inicialmente foi criado o Núcleo Central de Ensino junto à Reitoria, em São Paulo, cuja preocupação primordial era produzir conhecimentos acerca da escola pública paulista, além de analisar o papel da universidade em relação aos graus de ensino precedentes; especificar os produtores (quem faz?), os produtos (o que se faz) e os alvos (a quem se quer atingir) da pesquisa educacional

e estabelecer princípios orientadores para a ação conjugada entre a escola pública e a universidade, de modo a imprimir direção, sentido e força à produção do conhecimento.

Constituíam objetivos e objeto de pesquisa desse Núcleo Central: destacar a relevância da preocupação da universidade em relação à escola pública, da pré-escola à escola de Ensino Fundamental e Médio; perceber a necessidade de intercâmbio sistemático entre universidade e rede pública, tendo como interlocutores os docentes de ambas as instituições; sistematizar ações conjuntas que implicassem o esforço coletivo entre os diferentes graus de ensino, na época denominados 1º, 2º e 3º Graus, do qual decorreria a identificação dos principais problemas e das prioridades da Educação Escolar (UNESP, 1991).

A participação de professores do Departamento de Didática da FFC às reuniões de estudos e discussão sobre problemas educacionais, que ocorriam no Núcleo Central, motivou-os a fundar, em 8 de novembro de 1989, na FFC – Campus de Marília, o que então se denominava Núcleo Regional de Ensino de 1º Grau, como um projeto especial vinculado diretamente à Reitoria da Unesp, com verba garantida pela Fundunesp.²⁶ Nessa data foi proposta como Coordenadora a professora Helena Faria de Barros.

Ao mesmo tempo, em outras unidades da Unesp, também foram sendo criados Núcleos de Ensino: em Araraquara, Franca, Jaboticabal, Botucatu, Guaratinguetá e o no Instituto de Artes do Planalto.

Em Marília, o NE foi congregando e sistematizando o esforço que alguns professores universitários, alunos de licenciatura, interessados no trabalho, e professores do Ensino Fundamental e Médio já vinham desenvolvendo, esporadicamente.

Como atividade que congregava professores do Ensino Fundamental e Médio, professores universitários e alunos de Licen-

26. Estiveram presentes à reunião de fundação 15 professores do curso de Pedagogia, todos do Departamento de Didática, e uma professora convidada, representando a XI Divisão Regional de Ensino.

ciatura interessados numa ação conjunta, buscando a melhoria da qualidade do ensino público, o NE buscava aproximar universidade e rede pública de ensino, por meio de seus órgãos centrais, SE (Secretaria de Estado da Educação) e CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), regionais, DREs (Divisões Regionais de Ensino), e locais, DEs (Delegacias de Ensino) e escolas públicas estaduais, visando, além de levantar os problemas de cunho pedagógico e metodológico, intervir na realidade cotidiana das escolas, por meio de assessorias e desenvolvimento de pesquisa-ação.

Desse modo, o Núcleo de Ensino de Marília consolidou como objetivos: intensificar o contato com os professores da escola pública de Ensino Fundamental e Médio; trocar e analisar experiências sobre os problemas do ensino; vivenciar, de modo conjunto, pesquisas referentes ao ensino nessas escolas; ter na pesquisa de campo um instrumento de formação inicial e continuada dos professores; contribuir, com intervenções necessárias, para a melhoria da qualidade de ensino.

O início de suas atividades ocorreu em junho de 1990, com um projeto de pesquisa e intervenção sobre o ensino no Ciclo Básico até a 4ª série, abrangendo o âmbito da DRE: DE de Garça e de Marília, envolvendo oito professores do Departamento de Didática; seis alunos estagiários bolsistas (Auxiliares de Pesquisa I) e sete Professores da Rede Estadual de Ensino (Auxiliares de Pesquisa II). Os auxiliares de pesquisa eram bolsistas e deveriam dedicar-se aos projetos entre cinco e dez horas semanais, no caso dos professores da rede estadual, e 12 horas semanais, no caso dos estagiários, alunos da graduação. Indiretamente, foram envolvidos 273 professores.

A busca de relativa unidade e continuidade entre o Núcleo Central e os NE ocorria em sessões de estudo mensais, levando-se em conta as dificuldades surgidas nas diversas unidades da UNESP espalhadas pelo Estado todo.

Em 1991, três projetos foram desenvolvidos, contando já com a participação de docente do Departamento de Filosofia. No total,

esses projetos envolviam, diretamente, além do mesmo número de bolsistas e professores da rede pública, que atuavam no projeto em continuidade, mais 18 alunos estagiários bolsistas; diretamente, sete professores da rede estadual e, indiretamente, 330, mais uma assistente pedagógica da DE.

Em novembro, o NE de Marília realizou o *I Seminário sobre o ensino da filosofia no 2º grau: em busca da especificidade*.

Passam a ser desenvolvidos quatro projetos no ano de 1992, envolvendo escolas das Delegacias de Ensino de Marília e de Garça, inclusive aquelas que haviam sido escolhidas pelo Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, as denominadas Escolas-Padrão.

Entre o final desse ano e o início de 1993, a Direção da FFC efetuou um diagnóstico dos pontos positivos e das dificuldades de todos os setores da unidade. A coordenação do NE apontou: o pouco envolvimento de docentes que também atuavam nas licenciaturas; o desconhecimento de muitos quanto à natureza do NE; as boas relações entre os participantes dos projetos, mas tensas com relação aos constantes atrasos do pagamento das bolsas. Resaltava, no entanto, que os alunos da rede pública estavam sendo beneficiados com os estudos e as inovações metodológicas que seus professores, envolvidos nos projetos, lhes proporcionavam. O relatório apontou que a ausência de um secretário ou escrivão dificultava o trabalho interno do NE e que as condições de trabalho eram precárias pela falta de equipamentos essenciais e pela inadequação da sala onde estava instalado. Por último, comenta os transtornos e incômodos ocasionados pelo não adiantamento das diárias e passagens para o coordenador atender a convocações da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), âmbito para o qual os NE haviam sido transferidos, por ocasião da mudança de gestão da Unesp.

Visibilidade, resistência e luta ante uma outra concepção de Núcleo de Ensino

Em julho de 1993, Portaria do Reitor designa os professores, titulares e suplentes, para comporem a Comissão Coordenadora dos NE da Unesp, com mandato de 2 anos. Como, em meados desse ano, a professora Helena Faria de Barros desligou-se da Unesp, a professora Maria Izaura Cação, na qualidade de suplente, assumiu a coordenação do NE e nela permaneceu até 1995.

Oito projetos foram realizados no ano de 1993 e, no seu conjunto, envolveram diretamente 17 professores da Unesp dos Cursos de Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais, 27 Auxiliares de Pesquisa I (Estagiários-bolsistas) e 37 Auxiliares de Pesquisa II (Professores do Ensino Fundamental e Médio). O envolvimento de docentes de outros cursos pode ser considerado como uma ampliação do entendimento sobre a natureza e atuação do NE no âmbito da unidade universitária. Indiretamente, estiveram envolvidos nos projetos cerca de 2.300 professores da rede pública de ensino, 162 escolas e 90 cidades da região.

Os objetivos dos projetos eram bastante abrangentes e alguns deles previam continuidade:

1. Traçar o perfil do professor que atuava na rede estadual de ensino de 1º grau na região de Marília a partir de dados sobre formação básica e continuada, condições de vida, de trabalho e situação funcional.
2. Diagnosticar a situação da Sociologia nas escolas de 2º grau da rede oficial de ensino da região de Marília.
3. Mapear a formação dos professores de Filosofia que atuavam na rede estadual de ensino, bibliografia e material didático utilizado em sala de aula, interesses e expectativas dos alunos do 2º grau com relação à disciplina.
4. Desenvolver um trabalho cooperativo entre Universidade e professores da rede pública (de 3ª a 5ª série), na busca de um processo ensino-aprendizagem que favorecesse a articulação entre a teoria e a prática docente em Língua Portuguesa.

5. Atuar diretamente com alunos de uma sala de Ciclo Básico Inicial, trabalhar a relação professor-aluno, considerando que relações pessoais mais solidárias, mais horizontais, menos burocráticas, permeadas pela afetividade, são fatores importantes para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.
6. Estabelecer cooperação pedagógica, buscando não apenas uma intervenção, mas desenvolver um trabalho de capacitação dos professores de Ciclo Básico de uma escola pública de 1º grau de Marília.
7. Formar professores capazes de atuar como agentes na análise, elaboração e difusão de propostas para o ensino de Ciências, Matemática e Educação Ambiental, nas séries iniciais do 1º grau.
8. A pesquisa-intervenção em salas de aula visava proceder à seleção e organização de atividades a serem aplicadas em classes de Ciclo Básico Inicial e em continuidade, desenvolvendo os processos matemáticos fundamentais, envolvendo os professores do Ciclo Básico, capacitando-os a uma prática docente mais efetiva.

O ano de 1994 foi um ano tumultuado, de embates e posturas antagônicas não apenas para o NE de Marília, mas para a grande maioria deles. Foi um ano marcado por intensas discussões e conflitos entre a Prograd, que havia assumido os Núcleos de Ensino, e os coordenadores dos NE dos campi de: Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Jaboticabal, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto e São Paulo.

Após análise dos relatórios apresentados pelos NE, detalhando todas as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos, e de várias reuniões entre a Pró-Reitora de Graduação e a Comissão Coordenadora, a Prograd, após consultar apenas um pequeno número de coordenadores, apresentou ao Conselho Universitário, em julho de 1994, *Proposta de Reorganização dos Núcleos de Ensino* (1994a), desencadeando grande perplexidade, descontentamento e indignação entre a maioria dos coordenadores de NE e demais participantes dos projetos.

Essa desaprovação à proposta apresentada teve desdobramentos concretos. Em 9 de agosto do mesmo ano, os docentes participantes do NE de Marília, após análise minuciosa e ampla discussão do documento, decidiram posicionar-se em relação à *Proposta de Reorganização dos Núcleos de Ensino* elaborada pela Prograd, mediante ofício endereçado à Pró-Reitora, assinado pelos coordenadores de projetos, coordenadora e vice-coordenadora. Nesse documento afirmam que a proposta fugia “de modo flagrante” dos objetivos que os havia motivado a criar e participar do NE, manifestando o seu não interesse em participar “desta nova forma de organização”, denunciando a “forma pouco participativa” como vinha sendo encaminhado o processo de “reorganização”.

Após longos debates e reuniões, a Comissão Coordenadora dos Núcleos de Ensino, cumprindo com sua “atribuição de desenvolver atividades que fortaleçam os trabalhos existentes nesses núcleos” (Portaria Runesp de 29/07/1993), manifesta-se, em setembro, sobre a *Proposta de Reorganização dos Núcleos de Ensino*, no sentido de evitar que uma proposta inovadora como a dos NE fosse descaracterizada, mantendo, do projeto inicial, apenas o nome.

A partir da reconstituição histórica dos NE, a Comissão considera que, nesses sete anos, a Unesp havia sido capaz de aglutinar mais de 100 docentes com diferentes formações, em 13 diferentes regiões do Estado, visando contribuir para a melhoria da escola pública e o aprimoramento da formação de seus professores, sem a pretensão de abranger a totalidade dos mais de 250 mil professores da rede estadual. Ressalta que o trabalho desenvolvido tinha por pressuposto o compromisso social da universidade, não apenas com a formação de licenciados, mas com a melhoria da qualificação dos professores do Ensino Fundamental e Médio, “como tentativa de contribuir para a reversão do quadro desolador do ensino no Estado de São Paulo, estabelecendo compromissos entre a instituição de ensino superior e a sociedade que a mantém e dela espera mais do que a formação de futuros profissionais” (MANIFESTAÇÃO da Comissão Coordenadora dos Núcleos de Ensino, 1994b, p. 2).

Mediante projetos cooperativos entre universidade e escolas de ensino fundamental e médio, o NE reconhecia docentes e alunos da universidade, especialistas de ensino e professores da rede como “*sujeitos de um cotidiano escolar em estudo, parceiros legítimos na produção de conhecimentos sobre a escola, seus agentes e suas práticas*” (1994b, p. 2. Grifo no original.). A Comissão aponta, então, os benefícios para ambas as partes envolvidas nesse processo, considerando, contudo, que, à medida que o trabalho do NE se consolidava, maior era sua preocupação com as garantias de continuidade, insistindo na necessidade de um tratamento mais profissional por parte da Reitoria em relação aos projetos dos NE, “*onde compromissos recíprocos deveriam necessariamente ser acordados e cumpridos*” (1994b, p. 4). Desse modo, os integrantes dos NE consideravam válida e aguardavam com expectativa a proposta daquela Pró-Reitoria de Graduação, enfatizando que a preocupação com a avaliação dos trabalhos sempre estivera presente em seus planos.²⁷

Entretanto, a Comissão considerou que a *Proposta para a Reorganização dos Núcleos de Ensino* (1994a), apresentada num “*contexto de descontinuidade de trabalho, desinformação e desconforto gerado pelo atraso na avaliação dos projetos*” (1994b, p. 5), era um outro projeto porque, ao alterar os objetivos de trabalho e, desse modo, a própria finalidade dos NE, os descaracterizava. O processo de avaliação da Prograd, que já durava oito meses, gerou atrasos na liberação de recursos para os projetos em andamento, comprometendo significativamente os projetos que deveriam ter-se iniciado em 1994.

Após uma série de considerações teóricas, políticas, metodológicas e históricas, a Comissão propôs que fossem “*mantidos e respeitados os princípios norteadores da criação dos Núcleos de Ensino pela Unesp, em 1987*” (1994b, p. 11), e que a proposta apre-

27. Plano Específico contido no documento *Os Núcleos de Ensino da UNESP e a Escola Pública de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo* (1989/90).

sentada no documento para reorganização dos Núcleos de Ensino (Prograd, 1994a) não fosse denominada “Núcleos de Ensino”.

O impasse estava estabelecido... E o processo de descontinuidade perdurou até 1996.

A reestruturação sob outros critérios

Em 1996, a Prograd apresentou aos *campi* da Unesp uma chamada designada “Convocatória”, cuja finalidade era promover, por meio de projetos de ensino, ações entre a Unesp e as escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Nessa fase de transição, em Marília, apenas o Departamento de Educação Especial apresentou um projeto, congregando os professores que executavam atividades relacionadas a escolas de Ensino Fundamental e Médio.

O estágio da Habilitação em Educação Especial era realizado em escolas estaduais e municipais e, desse modo, fez-se uma divisão por áreas de atuação: deficiência física, mental, auditiva e visual. Cada um dos professores que desenvolvia estágio foi convidado e participou ativamente do projeto intitulado *Formação de educadores em Educação Especial*. Os sete coordenadores de estágio orientaram sete bolsistas, alunas do curso de pedagogia.

A primeira dificuldade advinda da proposta foi a execução operacional e administrativa do projeto, ou seja, a questão logística do Núcleo de Ensino da FFC, que, na época, se encontrava desestruturado.

Em reunião de Congregação, foi definido que assumiria a coordenação do Núcleo de Ensino o professor Eduardo José Manzini. Reiniciou-se, então, a nova estrutura do NE da FFC.

O projeto foi desenvolvido de junho a dezembro de 1996, participando dele quatro escolas, onde funcionavam classes especiais para alunos com deficiência visual, física, auditiva e mental.

Em 1997, o Núcleo de Ensino de Marília, um pouco mais estruturado, pôde enviar dois novos projetos à Prograd: *Reflexão teórica e prática em Educação Especial* e *Geografia e história: práticas*

de ensino de 1º e 2º graus na Rede Oficial de Ensino da Delegacia de Marília, este último congregando docentes dos Departamentos de Ciências Políticas e Econômicas e de Didática.

Os projetos foram desenvolvidos entre setembro de 1997 e fevereiro de 1998, recebendo quatro bolsistas, dois do curso de Pedagogia e dois do curso de Ciências Sociais. Deles participaram quatro escolas da rede estadual e uma da rede municipal de Marília.

O relatório do Coordenador do NE de Marília enviado para a reitoria destacava as atividades realizadas e alguns pontos importantes:

Relembrando a situação histórica do Núcleo de Ensino de Marília, no ano de 1996, pude verificar que, devido ao fato de um longo período de tempo sem atividades, o Núcleo acabou por perder a sua identidade. Hoje, porém, ele já aparece no plano diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências como uma fonte de bolsas para alunos da graduação e, também, frente à Delegacia de Ensino de Marília, como fonte de parceria. (RELATÓRIO do Núcleo de Ensino de Marília, 1998).

O coordenador salientou que os trabalhos do NE haviam ganhado envergadura e frutificado com as primeiras publicações; no entanto, recomendava que, ainda no primeiro semestre, a Prograd anunciasse as possibilidades financeiras para o ano, de modo a que os projetos pudessem ser iniciados e concluídos no mesmo ano letivo.

A partir desse breve relato, é possível constatar que a desestruturação do NE de Marília refletia o que ocorria na própria Reitoria, ou seja, a Pró-Reitoria de Graduação não podia ter um planejamento financeiro para os NE porque dependia do orçamento geral. Dessa forma, os projetos não tinham data estabelecida, no calendário letivo, para iniciar ou para terminar. Essa foi uma das dificuldades, na época, para manter o NE ativo.

CONSOLIDAÇÃO DA ESTRUTURA ATUAL

A partir de 1998, o NE inicia uma fase em que houve a recuperação dos objetivos originais do projeto do NE da Unesp. Nessa nova fase o NE da FFC ampliou suas atividades, incorporando docentes da unidade e escolas da rede pública, que se sentiam motivados a participar; os antigos coordenadores reapresentaram projetos e novos docentes foram incorporados.

Nas gestões 1998-1999, 2000-2001 e 2002-2003, assume a coordenação local do NE a professora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça. Neste período foi introduzida, opcionalmente, a modalidade de projetos integrados nas escolas parceiras e criada a Jornada do Núcleo de Ensino de Marília.

Nas gestões 2004-2005 e 2006-2007, a coordenação fica sob a responsabilidade do professor Vandei Pinto da Silva. São consolidadas as Jornadas e aumentam as propostas de projetos na Unidade de Marília.

No início do novo milênio, portanto, o NE de Marília, em sintonia com as diretrizes do NE da Unesp, recupera sua identidade, ganha em abrangência e reconhecimento acadêmico, por meio de suas metas principais de atuação: formação inicial, formação continuada e articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O Núcleo de Ensino e a formação inicial

A formação docente sempre foi a temática central dos NE. Assim, as chamadas para apresentação de projetos sempre estiveram vinculadas aos cursos de licenciatura da Unesp. Ao longo do tempo, entretanto, verificou-se que outros cursos, além das licenciaturas, também estabeleciam interface com a formação docente, tais como cursos Biblioteconomia e Fonoaudiologia, para citar cursos mantidos pela FFC da Unesp.

A temática da formação docente desdobra-se em dois grandes âmbitos: o âmbito da formação inicial, ministrada nos cursos de licenciatura, e o âmbito da formação continuada, envolvendo

docentes em serviço. A articulação desses dois âmbitos tem sido uma estratégia fundamental para a melhoria da formação docente e facilita a relação entre a universidade e escola pública básica, algo que a estrutura do NE soube desenvolver.

No caso da formação inicial, os alunos bolsistas e estagiários envolvidos nos projetos do NE apresentam desempenho acadêmico destacado. A orientação recebida para realizar estudos teóricos, a possibilidade de confrontar esses estudos com os projetos desenvolvidos nas escolas e a elaboração e aplicação de atividades diretamente com alunos do ensino básico permitem aos integrantes do NE formação qualificada.

O referencial teórico estudado via projetos do NE abre uma série de possibilidades aos graduandos. Leituras são partilhadas com os demais integrantes do grupo, estudantes e professores da universidade e da escola básica. As dificuldades e divergências de interpretação podem ser discutidas, a eficácia das teses dos autores é checada na prática e novas propostas são criadas. As leituras ganham significado e motivação e diminui-se o risco de leituras dogmáticas, equivocadas e inócuas.

O confronto das teorias estudadas com a situação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola é propiciado nas reuniões destinadas à organização e discussão desse trabalho, pelas observações das atividades desenvolvidas nas escolas parceiras. Ouvir e discutir textos juntamente com professores da universidade e das escolas parceiras abre amplas perspectivas: a tendência acadêmica é, em geral, dialeticamente confrontada com a tendência pragmática.

A elaboração de material didático-pedagógico e sua aplicação por parte de graduandos e professores do ensino básico, em processo de formação continuada pela participação nos projetos, confluem para uma realização de estágios em que estes são concebidos de modo mais ativo. Os graduandos colocam-se, de fato, a questão da docência e, com suas problematizações, dinamizam e enriquecem também as aulas da licenciatura. A elaboração de materiais didático-pedagógicos em parceria com docentes em exer-

cício pode ser a chave para a superação do problema da alienação do trabalho docente, caracterizada na expressão “uns fazem e outros executam”. Livros didáticos e assemelhados, por mais que sejam qualificados e por mais que os professores sejam orientados na sua utilização, nunca conseguirão atingir a especificidade dos contextos em que estes atuam nem a de sua formação, o que subtrai importantes elementos objetivos e subjetivos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

O Núcleo de Ensino como lócus de formação continuada

No âmbito da formação continuada, o formato dos NE também possui grande potencial. A participação direta, nos projetos, de docentes do ensino básico, em serviço, permite relação qualitativamente superior destes com o seu próprio processo de formação e de trabalho.

Os programas de capacitação e/ou de formação continuada ministrados nas duas últimas décadas se caracterizavam como cursos ministrados por especialistas, tais como os cursos de 30 horas, o PEC (Programa de Educação Continuada) e o Teia do Saber. Esses programas têm certa relevância ao propiciar ao professor capacitação, “reciclagem”, atualização e disseminação de informação. A rigor, não se trata propriamente de “formação continuada”, pois, diferentemente dos projetos do NE, são programas descontínuos e não asseguram o acompanhamento das propostas pedagógicas eventualmente sugeridas aos professores participantes.

Os projetos do NE, por sua característica de atuarem diretamente nas escolas, concebem os docentes em serviço como sujeitos do processo formativo, o que permite sua integração na elaboração, desenvolvimento e avaliação das atividades executadas. Pode-se apontar o alcance restrito desses projetos, considerando-se a amplitude da rede pública básica. De fato, os projetos do NE não podem atingir diretamente, no formato atual, todas as escolas dos municípios dos treze *campi* da Unesp que mantêm NE, pois sequer conseguem atender às demandas formalmente expressas.

Por sua natureza e por sua característica qualitativa, esses projetos devem ser tomados como projetos piloto e, assim, expandidos com o suporte da Secretaria Estadual de Educação via Diretorias de Ensino e Secretarias Municipais de Educação. Tal estrutura requererá o envolvimento direto dos coordenadores pedagógicos das escolas e de parte de seus professores em projetos matrizes (piloto), os quais, em formato semelhante, seriam realizados em cada escola com a presença de estudantes universitários bolsistas, estagiários e colaboradores. A participação direta de professores em serviço em projetos matrizes deveria ser valorizada com atribuição de bolsa-formação e progressão funcional. Assim, os recursos atualmente destinados aos cursos de formação continuada seriam canalizados aos próprios docentes das escolas encarregados de desenvolver os projetos.

Cumpre destacar o êxito dos projetos do NE no tocante ao envolvimento dos professores do ensino básico à época em que estes recebiam, via Fundunesp, bolsa para atuarem nas pesquisas. Inúmeros são os docentes participantes desse processo que hoje se destacam no trabalho em suas escolas. Muitos deles inseriram-se em atividades de pesquisas e alguns incorporaram-se ao quadro docente da Unesp.

O alcance da formação continuada, via projetos do NE, não se restringe evidentemente aos professores do ensino básico. Esse modelo atinge também um segmento muito resistente a programas de formação em serviço: os professores universitários. Os professores coordenadores de projetos e colaboradores reconhecem o quanto as atividades desenvolvidas enriquecem sua própria formação nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão.

Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

Aliada à questão da formação docente, mais recentemente aparece, nos documentos oficiais da Unesp, a preocupação em tornar essa formação integrada ao tripé de atividades que carac-

teriza o trabalho na universidade: ensino, pesquisa e extensão. Nas *Normas orientadoras dos Núcleos de Ensino* (Prograd, 2005), acerca dos seus princípios e finalidades, essa preocupação aparece de forma explícita:

Os Núcleos de Ensino da Unesp têm por metas prioritárias a produção de conhecimento na área educacional e a formação inicial e continuada do educador, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e nos princípios da cidadania e justiça social. (Item 1.1., p. 3).

A primeira das metas citadas, “produção de conhecimento na área educacional”, visa ao desenvolvimento de pesquisas para o conhecimento da realidade educacional e à proposta de encaminhamentos para a solução de possíveis problemas detectados; a segunda meta, “formação inicial”, objetiva um trabalho que possa melhorar as condições do ensino nas graduações e, a terceira meta, formação “continuada do educador”, visa implementar a inserção da universidade na realidade educacional das diferentes regiões. Essas metas, porém, pautam-se por princípios, um deles a “articulação entre ensino, pesquisa e extensão”, as três atividades básicas da universidade.

O NE de Marília, a exemplo dos demais Núcleos da Unesp, trabalha segundo esse princípio, articulando, em seus projetos, essas três atividades, uma vez que, ao mesmo tempo, visa à formação dos alunos de graduação, bolsistas e colaboradores, propiciando-lhes oportunidade de participar do desenvolvimento dos projetos e, por esse meio, realizar parte de sua formação prevista nos estágios curriculares. O NE busca compreender a prática pedagógica da escola em que se desenvolve cada projeto, refletir sobre ela e propor atividades que visem à sua transformação. De um lado, o NE integra os docentes do ensino básico às pesquisas desenvolvidas pelos docentes da universidade e aos resultados de pesquisas já concluídas; de outro lado, possibilita a coleta de dados para novas pesquisas que focalizam a relação entre teoria e

prática, o que permite aos projetos funcionarem como um processo de assessoria aos docentes da educação básica, uma vez que os orienta na condução de suas atividades em sala de aula, caracterizando, assim, um trabalho de educação continuada.

Análises sobre os NE da Unesp apontam que essa é uma preocupação histórica, pois já está presente nos projetos que se desenvolveram nos primeiros anos de funcionamento desses Núcleos:

Os Núcleos eram um espaço privilegiado para a concretização dessa relação [entre ensino, pesquisa e extensão], que deve ser dialética, dinâmica, com a realidade. Os alunos inseridos num trabalho de pesquisa [...] começam a se preocupar com as questões teóricas discutidas em sala de aula de uma forma diferente. (MENDONÇA, 1998, p. 157).

E mais:

Os problemas educacionais abordados ganham concretude, abandonando a falsa 'abstração teórica', ou a generalização, sempre apresentadas pelos alunos como um empecilho para a compreensão do fenômeno estudado. Essa sua mudança de postura diante do objeto de estudo, começa a ter reflexos no conjunto das disciplinas frequentadas por eles, direta ou indiretamente, pois essa transformação é um processo que desencadeia ações múltiplas que irão interferir no curso de graduação. (p. 158).

Esse diferencial na formação do aluno, futuro educador, é um aspecto marcante das avaliações que continuamente são realizadas no interior dos projetos do NE de Marília. E isso se consegue porque o aluno da graduação vivencia as atividades realizadas nas escolas de ensino básico, participa das pesquisas e intervenções nelas concretizadas e traz esse conhecimento para reflexão em seu processo de formação.

Essa preocupação que tem marcado os projetos do NE de Marília, nos últimos anos, também esteve presente quando a Coordenação local planejou a realização da *Jornada do Núcleo de Ensino de Marília*.

Essa atividade reúne alunos de graduação, professores e outros profissionais da rede de ensino básico, alunos de pós-graduação e pesquisadores da universidade. Vem se consolidando como um evento anual de grande porte, registrando, desde o seu início, uma média de 600 participantes. Este fato evidencia a existência de uma demanda reprimida por reflexão acerca dos problemas que afetam o dia a dia do trabalho pedagógico, caracterizando uma busca de formação complementar para a atualização dos conhecimentos teóricos do professor, mediadores dessa reflexão, e a possibilidade de, com isso, estabelecer a necessária relação entre teoria e prática. Coerente com tal demanda, objetiva-se, com esse evento, pensar a educação e construir um conjunto complexo de conhecimentos necessário à compreensão do fenômeno educativo na sua totalidade, contribuindo para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e, ao mesmo tempo, disseminando pesquisas feitas nos programas de pós-graduação, além de trazer ao debate os resultados de pesquisas realizadas nas universidades.

O diálogo com as escolas, mais especificamente com os professores da rede de ensino básico, encontra no espaço da Jornada um canal de efetivação, uma vez que esses profissionais têm oportunidade de expor os resultados de projetos realizados em sala de aula com seus alunos, configurando uma atitude de pesquisa importante não apenas como um componente de formação, mas também, e ao mesmo tempo, de transformação da prática pedagógica pela fundamentação teórica buscada para o desenvolvimento de tais projetos. Esses profissionais vêm de escolas de Marília e região e não apenas das escolas em que há projetos do NE de Marília, o que é muito interessante do ponto de vista da troca de informações e experiências entre eles, um aspecto a mais a considerar quando se pensa em um processo de formação continuada para essa categoria.

AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS

O Núcleo de Ensino de Marília vem consolidando sua atuação ao longo dos anos. Aumentou consideravelmente o número de projetos e de bolsistas, bem como ampliaram-se os recursos destinados ao desenvolvimento de tais projetos. Isso pode ser verificado no Quadro 1, em que essa tendência de expansão do NE pode ser constatada, mormente nos três últimos anos (2006 a 2008).

Quadro 1 – Projetos, bolsistas e orçamento: 2003-2008

Ano	No. De projetos	No. de bolsistas	Orçamento/ano
2003	11	14	R\$ 85.291,66
2004	19	41	R\$ 167.510,37
2005	17	28	R\$ 78.025,59
2006	16	36	R\$ 120.669,24
2007	18	46	R\$ 154.633,75
2008	22	69	R\$ 228.245,44

Com esse visível crescimento, o NE Marília integra, atualmente, alunos e docentes de todos os cursos da FFC, inclusive daqueles que não são de licenciatura, mas estabelecem interface com a formação docente.

Avalia-se que a expansão do NE de Marília se deu em função de algumas medidas. No âmbito da Prograd, foi importante o fato de os NE, a partir de 2000, retomarem a sua identidade inicial. Outra medida acertada foi a de compatibilizar-se o calendário dos NE com o ano letivo das escolas públicas e da própria UNESP, pois os projetos têm seus grupos mantidos durante o ano letivo, evitando-se rotatividade de bolsistas, de professores e de escolas parceiras. Neste período houve também a equiparação do valor da bolsa do NE com a bolsa PIBIC/CNPq, o que ultimamente se perdeu com vistas ao oferecimento de um maior número de bolsas. O maior obstáculo, neste período, foi a morosidade na formulação dos convites para apresentação de projetos, sob alegação de ausência de previsão orçamentária. O convite referente ao exercício 2004 chegou a ser temporariamente suspenso, o que ocasionou grande mobilização dos NE para que ele fosse reeditado. Poste-

riormente, apesar de oscilações quanto à liberação dos recursos para o início dos projetos aprovados, os NE da Unesp tiveram ampliados, ano a ano, seus recursos orçamentários, havendo maior autonomia para a administração dos NE pela Prograd. A partir de 2004, o fluxo de recursos foi assumido pelas unidades universitárias, evitando-se a despesa com a Fundunesp, até então administradora dos recursos dos NE da Unesp.

No âmbito local, o NE conta com rubrica orçamentária própria desde 1996, o que representa seu reconhecimento institucional. Atualmente possui duas salas equipadas, contendo: mesas e cadeiras para estudo e pequenas reuniões; arquivos e estantes para documentos, livros, materiais de consumo, materiais didático-pedagógicos e equipamentos; duas linhas telefônicas; seis computadores; bebedouro; ar condicionado, além de contar com um bom acervo de livros, CDs e DVDs. Boa parte desse material foi adquirida, sobretudo, com recursos provenientes da organização das Jornadas do NE e de projetos dos professores.

No momento não há secretária para atender a grande demanda dos docentes coordenadores de projetos. Essa carência tem sido suprida pela secretaria do Departamento de Didática e pela aluna com Bolsa Monitoria desse Departamento, que atua no NE no período da manhã. No corrente ano reivindicamos junto à direção da Unidade a destinação de uma bolsa auxílio técnico, tendo sido selecionada uma bolsista para atuar no NE no período da tarde.

Cumprir destacar como elemento muito positivo a inclusão, mais recentemente, da obrigatoriedade de produção de, ao menos, um artigo, por parte da coordenação de cada projeto, ao final de sua execução. Com isso, o NE ganhou em qualidade e visibilidade acadêmica. Os antigos relatórios foram substituídos pela apresentação de artigos que são publicados na forma de capítulos de livro.

No formato impresso foi publicado pela Prograd, em 2003, o livro *Núcleo de Ensino*, com 454 páginas. A partir de 2005, as publicações da Prograd passaram a ter somente formato eletrônico e estão disponíveis no site da Prograd, além da edição de 2003:

o segundo livro *Núcleo de Ensino*, em 2005, com 614 páginas, o terceiro, em 2006, com 969 páginas e, em 2007, o quarto, com 792 páginas. Os livros do NE dão continuidade, com maior pujança, aos antigos *Cadernos do Núcleo de Ensino*.

Há que se destacar, também, as inúmeras comunicações científicas, com suas respectivas publicações em anais, relativas aos resultados dos projetos do NE, apresentadas em eventos acadêmicos locais, nacionais e internacionais. A intensificação das publicações dos trabalhos realizados eleva o seu reconhecimento acadêmico e corrobora a boa qualidade das atividades do NE de Marília.

Outra evidência da consolidação do NE local é a realização das jornadas anuais desde 2002.

Neste ano de 2008, foi realizada a VII Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, tendo como tema “Teoria histórico-cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano”, dando continuidade a um debate que teve seu início com a II Jornada, em 2003, como pode ser visto no Quadro 2.

A primeira Jornada, cujo tema foi “Políticas públicas e suas relações com o cotidiano escolar”, deu o primeiro impulso para que os demais temas fossem pensados, pois era de fundamental importância que o NE trouxesse à discussão os fundamentos teóricos da prática pedagógica, a fim de aprofundar o debate em torno das questões do cotidiano escolar, objeto de pesquisas, intervenções e assessorias ligadas aos projetos que desenvolve.

Quadro 2 – Jornadas do NE 2002-2008

Ano	No.	Tema	Objetivo
2002	I	Políticas públicas e suas relações com o cotidiano escolar	Examinar as questões do cotidiano escolar sob a ótica das Políticas Públicas adotadas pelo sistema público de ensino.
2003	II	Vygotsky e a escola atual: implicações no fazer pedagógico	Evidenciar a distinção entre o enfoque histórico-cultural da formulação teórica de Vigotski e o enfoque construtivista de Jean Piaget.
2004	III	A teoria histórico-cultural e a produção do conhecimento	Focalizar o ponto de vista histórico-cultural do estudo do desenvolvimento humano.
2005	IV	Releitura de Marx para a educação atual	Trazer à discussão autores que possam contribuir para a compreensão dos fundamentos teóricos e epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural.
2006	V	Escola (d)e Gramsci	
2007	VI	Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações	

2008	VII	Teoria histórico-cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano	Promover discussão sobre as produções científicas atuais nas diferentes áreas do conhecimento, não apenas do ponto de vista das formulações teóricas decorrentes de pesquisas que adotam o referencial da Teoria Histórico-Cultural, mas também do ponto de vista das pesquisas que visam ao estudo das suas implicações pedagógicas.
------	-----	---	---

Observando a sequência de temas focalizados pelas Jornadas, constata-se que há uma busca por aprofundar os conhecimentos acerca das bases teóricas que subjazem à prática pedagógica, em grande parte motivada pela atuação conjunta do NE com o grupo de Pesquisa “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural” da FFC.

O desenvolvimento desses temas durante as Jornadas tem tido, ao longo dos anos, uma avaliação bastante positiva por parte daqueles que delas participam. Uma evidência desse fato está na expectativa, manifestada verbalmente pelos participantes, quanto à temática a ser desenvolvida no evento sucessivo, o que, sem dúvida, mobiliza seus organizadores a continuarem motivados para o prosseguimento dessa atividade.

Deve-se destacar, ainda, o formato da Jornada, pensado para a implementação dos objetivos a que ela se propõe: conferências e mesas-redondas – tratam de temas que ensejam aos participantes a ampliação dos fundamentos teóricos da prática pedagógica, bem como a possibilidade de estabelecerem a relação entre teoria e prática; mini-cursos ou oficinas – propiciam a troca de experiências, a participação nas discussões propostas e funcionam como um elemento importante de formação continuada, em meio a um leque amplo de opções em diferentes áreas de conhecimento, como ensino de língua, matemática, história, geografia, ciências, sociologia, filosofia; currículo; educação especial, biblioteconomia, fonoaudiologia, entre outras; comunicações científicas – possibilitam a exposição de resultados de pesquisas desenvolvidas por alunos de graduação, pós-graduação, por professores universitários e profissionais da rede básica de ensino; e, finalmente, as atividades culturais distribuídas ao longo do evento – que se constituem como momentos especiais de envolvimento de todos

com a produção cultural veiculada por artistas locais e regionais que enriquecem com sua arte a formação dos participantes da Jornada em sua dimensão mais ampla.

Verifica-se que a Jornada é uma atividade que se vem consolidando como uma instância de objetivação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que tem extrapolado o nível local, já que tem mantido uma aproximação entre grupos de pesquisa de diferentes estados brasileiros e iniciado interlocução com grupos de outro país, por exemplo, de Cuba.

Outro avanço obtido pelo NE de Marília foi a organização do livro das Jornadas. O primeiro deles, já publicado, reuniu palestras e conferências da II e da III Jornadas, sob o título *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas* (MENDONÇA e MILLER, 2006). O segundo, publicado em 2009, reuniu textos produzidos durante a IV, V e VI Jornadas e foi publicado sob o título *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações* (MENDONÇA, MILLER e SILVA, 2009).

Avalia-se que são boas as perspectivas para a continuidade dos projetos dos NE da Unesp, mas elas estão condicionadas a algumas medidas, tais como:

1. implantar NE em todas as Unidades da Unesp;
2. consolidar, no orçamento da Unesp, recursos para o Programa NE;
3. formalizar convênios de parcerias com as Secretarias Estadual e Municipais de Educação, de modo que o NE possa ser considerado como política de formação continuada;
4. ampliar o número de projetos do NE nas Unidades da Unesp;
5. incorporar novos departamentos ao programa do NE;
6. equiparar o valor da bolsa do NE ao da bolsa Pibic/Cnpq;
7. reconhecer oficialmente a bolsa NE como de Iniciação Científica;
8. formular uma política de formação inicial (licenciaturas) na Unesp tendo o trabalho do NE como referência.
9. aprimorar o sistema de publicações dos resultados dos projetos do NE, submetendo, por exemplo, o livro do NE a conselho editorial.

Tais medidas, se explicitadas, debatidas e encaminhadas com o conjunto dos NE da Unesp e, posteriormente, transformadas em resoluções pela Reitoria, farão com que os NE ampliem ainda mais a sua área de abrangência e atuação, configurando-se como um potente articulador entre as ações da UNESP e da rede pública de ensino e, com isso, contribuindo para a transformação da realidade educacional do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MANIFESTAÇÃO DA COMISSÃO COORDENADORA DOS NÚCLEOS DE ENSINO, 1994b. (mimeo)
- MENDONÇA, S. G. de L. *Núcleos de Ensino: estratégia de interação universidade-sociedade – o caso UNESP*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.
- MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S.; SILVA, V. P. da V. P. da (Orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2009.
- NORMAS ORIENTADORAS DOS NÚCLEOS DE ENSINO. Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 2005. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/nucleos/nucleos.ppt>. Acesso em: 14 set. 2008.
- PORTARIA UNESP de 29/07/1993. Designa os membros titulares e suplentes para comporem a Comissão Coordenadora dos Núcleos de Ensino da UNESP. São Paulo, 1993.
- RELATÓRIO DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 1998. (mimeo) UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Cadernos dos Núcleos de Ensino*. São Paulo: 1991
- _____. Prograd. *Normas orientadoras dos Núcleos de Ensino*. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/nucleos/nucleos.ppt>. Acesso em: 14 set. 2008.
- _____. Prograd. *Proposta de reorganização dos Núcleos de Ensino*. São Paulo: 1994a. 93p.

Núcleo de Ensino de Ourinhos: Cenário de criação

Márcia Cristina de Oliveira Mello

O Núcleo de Ensino de Ourinhos foi oficialmente criado em 02/07/2008, por meio de portaria do Reitor, o Professor Doutor Marcos Macari. É resultado de um esforço coletivo dos docentes da Unidade, especialmente aqueles que se preocupam com a educação e seus problemas. A iniciativa de se constituir um Núcleo de Ensino local foi inspirada nos objetivos do projeto inicial de constituição do Núcleo de Ensino da UNESP, assim resumidos por Mendonça:

Criado a partir de 1987, momento de grande mobilização na sociedade brasileira, marcada pelo movimento das “Diretas Já” e a Assembléia Nacional Constituinte e, também, pelo processo de democratização da UNESP, o NE buscava construir uma nova relação Universidade/sociedade, por meio de uma estratégia de ação junto à comunidade local ou regional, onde houvesse campus da Universidade. Essa ação se concretizaria mediante assessorias aos municípios e trabalho sistemático junto à Rede Pública de Ensino. Essa proposta originou-se no processo de democratização da UNESP, na década de 1980, uma vez que existia no interior desta Universidade, àquele período, uma preocupação constante e enfática com políticas públicas, especialmente com as relativas à área educacional, dando o tom ao rico debate político sobre os rumos da universidade [...]. (2006, p. 512).

Em Ourinhos, a necessidade de aproximação da Unesp com as escolas de Educação Básica da cidade e região manifestou-se desde o contato inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia com a realidade da escola pública, em 2005, quando a primeira turma do curso de formação de professores de Geografia começou as atividades de Estágio Supervisionado, portanto, bem antes da criação oficial do Núcleo de Ensino local.

As observações e discussões dos problemas enfrentados pelos professores, pelos alunos, pelas escolas e pelo próprio sistema de ensino público, decorrentes das políticas públicas, geraram o desejo de buscar uma relação entre a Universidade e a escola que extrapolasse o desenvolvimento das atividades formais de estágio e o cumprimento da carga horária de estágio, obrigatória no curso de formação de professores, e que fosse capaz de envolver os diferentes sujeitos do processo ensino-aprendizagem em torno de uma relação de colaboração, diálogo e intervenção, com a intenção de melhorar a qualidade do ensino nas escolas de Educação Básica.

Decorrente disso, ainda no ano de 2005, apresentamos à comissão de análise e avaliação de projetos de extensão da Pró-Reitoria de Extensão (Proex), junto com a professora Kátia Maria Roberto de Oliveira Kodama e com a colaboração do Professor Paulo Fernando Cirino Mourão, então coordenador pedagógico do curso de Geografia, o Projeto “UNESP Compartilha saberes”.

Tal projeto contou com a parceria da Diretoria Regional de Ourinhos que viabilizou o encontro dos professores e alunos da Unesp com os professores e alunos das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio. O projeto visava promover uma interação entre o professor em formação e a comunidade escolar, de forma que o professor em formação entrasse em contato com a realidade da escola pública, possibilitando, de um lado, uma vivência profissional, que habilitasse o futuro profissional a compreender o meio educacional em seus múltiplos aspectos, e, de outro, o enriquecimento cultural dos alunos das escolas públicas. Assim, os professores em formação desenvolveram atividades de ensino que proporcionaram aos alunos o entendimento ou aprofundamento dos assuntos e temas já abordados pelos professores nas escolas. Dessa forma, os conhecimentos específicos da área de Geografia e outras áreas correlatas foram utilizados como meio de ensinar, colaborar e assessorar a comunidade escolar envolvida. As atividades de ensino ampliaram o universo de conhecimento dos sujeitos envolvidos.

O projeto foi aprovado pela Proex e alguns alunos foram contemplados com bolsas de estudo; outros realizaram trabalhos voluntários. Dessa forma, “UNESP Compartilha saberes” pode ser considerada a primeira iniciativa que gerou, posteriormente, a necessidade de criação de um Núcleo de Ensino na Unesp de Ourinhos.

No segundo semestre de 2005, para ampliar o debate sobre o ensino e suas implicações, organizamos o I Encontro do Ensino de Geografia da Unesp de Ourinhos, o ENSIGEO, como ficou conhecido.

O evento, que teve como objetivo promover um debate acerca do ensino de Geografia na atualidade, contou com a participação da professora Noemia Ramos Vieira, que tratou do tema “Educação geográfica: teorias e práticas”. Naquele momento, a professora Noemia inaugurou um profícuo espaço de diálogo com os alunos da Licenciatura, que dura até os dias de hoje, especialmente por possuir, além de formação acadêmica na área específica, muitos anos de experiência como professora da Educação Básica. As professoras Elza Yasuko Passini, Andréa Aparecida Zacharias e Hélia de Fátima Machado apresentaram resultados de pesquisas e interessantes experiências relativas ao “Atlas Municipal”. Por fim, o professor Mário Sérgio Vasconcelos abordou o tema “Educação na contemporaneidade”, destacando aspectos da educação formal desde seus primórdios até os dias atuais.

A iniciativa prosperou e, entre 6 e 8 de dezembro de 2006, ocorreu o II ENSIGEO, cujo tema foi formulado na pergunta: “Como ensinar o mundo de hoje?”. Dessa vez, participaram os professores Antônio Thomaz Junior e Maria Valéria Barbosa Verissimo, que debateram o tema “Movimentos sociais e educação”; os professores Douglas Santos e Maria Helena Simielli, que discutiram a questão da “Cartografia no ensino do mundo atual” e o professor Ruy Moreira, que destacou o “Como ensinar o mundo atual”.

Esses eventos possibilitaram a reflexão sobre a teoria e a prática do ensino de Geografia numa perspectiva crítica e contextualizada, além de fornecer aos alunos a oportunidade de conhece-

rem experiências inovadoras, no âmbito da prática de ensino de Geografia. Em alguns momentos, foi possível repensar o ensino de Geografia a partir da compreensão dos novos fenômenos da complexidade configurada mundialmente e do avanço da elaboração teórico-conceitual subjacente.

Tal debate fortaleceu a necessidade de se desenvolverem pesquisas no âmbito do ensino de Geografia, por parte de alunos e professores da Unesp de Ourinhos, para dialogar com outros pesquisadores, avançar na compreensão desse ensino e contribuir para o seu aprimoramento.

OS PRIMEIROS PASSOS...

Em 2007, junto com os professores Denis Richter e Érika Porceli Alaniz, organizamos o curso de Práticas Pedagógicas no ensino de Geografia, envolvendo os professores da rede pública estadual de Ourinhos e região, que trabalhavam direta ou indiretamente com o ensino de Geografia, na Educação Básica. O curso visava abrir um espaço de diálogo que possibilitasse fazer um balanço dos problemas enfrentados nas escolas, relacionados a ensino de Geografia, atualização teórico-metodológica dos professores e trocas de experiências entre os universitários e os professores.

O curso durou quatro meses e a experiência fortaleceu a necessidade de se ter um espaço de exposição, discussão e crítica como o Núcleo de Ensino, para atender às necessidades da Universidade e das escolas de Educação Básica.

Ainda em 2007, foi preciso adequar as atividades de Estágio Supervisionado do curso de formação de professores às características dos professores em formação e com a realidade das escolas receptoras.

De acordo com o Projeto político-pedagógico do Curso de Geografia da Unesp/Ourinhos, os alunos da licenciatura devem realizar os estágios de observação e participação, a partir do terceiro ano, e de regência a partir do quarto ano do curso, cabendo às

disciplinas vinculadas ao Estágio Supervisionado diversificar as formas de estágio e as atividades propostas.

A partir da referida necessidade, junto com a professora Érika Porceli Alaniz, como responsáveis pelo Estágio Supervisionado III²⁸, organizamos o que denominamos de “Estágio de intervenção por meio de Projetos de ensino em Geografia”, pois, acreditamos que, com situações desafiadoras nos estágios, em que os professores em formação tenham que planejar, executar e avaliar situações de ensino-aprendizagem, a partir das necessidades observadas e dos problemas enfrentados no interior das escolas públicas, é possível que haja efetivo comprometimento com uma prática pedagógica que se configura com aspectos da realidade da escola na atualidade, com fundamentação e nexos com as atividades do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, durante os estágios supervisionados, foram desenvolvidas, na Universidade, iniciativas que envolveram pesquisas, discussões, planejamento e avaliação de atividades de ensino; e, nas unidades escolares, atividades que envolveram diagnóstico da situação escolar, diálogo com os professores e alunos acerca dos problemas enfrentados e intervenções que possibilitaram uma abordagem dos temas correlatos à Geografia, de maneira significativa para alunos e professores em formação e em atuação.

Para realizar o Estágio III, os alunos se organizaram em equipes e observaram alguns problemas no ambiente escolar, para elaborar o diagnóstico que deu início às intervenções. Uma vez delimitada a problemática inicial, os alunos estabeleceram os objetivos de ensino e as propostas de atividades. Com base nessas constatações e no planejamento inicial, elaboram os projetos de ensino sobre tema como “meio ambiente” e “conscientização so-

28. Atualmente, o Estágio Supervisionado está dividido da seguinte forma: Estágio Supervisionado I: aspectos psicológicos do desenvolvimento e da aprendizagem escolar, 60h; Estágio Supervisionado II: análise da organização e do funcionamento da escola, 60h; Estágio Supervisionado III: planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem, 105h; Estágio Regência I, 90h; e Estágio Regência II, 90h.

cioambiental”, entre tantos outros. Ao final, fizeram a avaliação de todo o processo, desde as atividades propostas na Universidade, especialmente as pesquisas, até as atividades desenvolvidas na escola. Por fim, redigiram um relato escrito com reflexões sobre aspectos teóricos e práticos do Estágio Supervisionado.

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 55).

Até o momento, como resultado das atividades desenvolvidas no Estágio III, alguns projetos se destacaram pela relevância do tema não só para a comunidade escolar, mas também para a sociedade local; é o caso, por exemplo, do *Projeto de conscientização socioambiental Córrego Furninhas*. Neste projeto, os estagiários abordaram os problemas causados pela população ao referido córrego, cujo curso d’água atravessa parte da cidade de Ourinhos/SP, e que é indevidamente utilizado pelos alunos que frequentam a Escola Estadual “Josepha Cubas da Silva”, causando vários danos para toda a comunidade local. Tal problema estimulou o início da intervenção no Estágio Supervisionado.

Como se sabe, teoria e prática são elementos de um mesmo processo e, como não existe um “receituário teórico” definitivo que dê o tom para a prática pedagógica, as ações que concretizam uma prática docente comprometida, especialmente, com os interesses dos alunos, devem ser forjadas na prática, ou seja, o modo de ensinar deve ser organizado nas circunstâncias de interação

com os alunos. Dessa forma, os temas para elaboração dos projetos de ensino surgem das necessidades da comunidade escolar com a qual o estagiário convive (LUCKESI, 1994; ALMEIDA, 1991).

Tratar das questões do ensino no âmbito acadêmico não é e nunca foi tarefa fácil. De acordo com Garcia (1995), historicamente a Didática e a Prática de Ensino, disciplinas da formação pedagógica, consideradas subcampos na formação de professores, são preocupações menores diante dos objetivos de formação científica no ensino superior.

Se observarmos a evolução do ensino da Didática no Brasil, a partir da década de 1960, detectamos diferentes momentos no movimento de sua constituição como campo de conhecimento. Da perspectiva idealista, centrada na dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem, sem ter como referência os problemas reais da prática pedagógica, quando “[...] a Didática é concebida como estratégia para o alcance dos ‘produtos’ previstos para o processo de ensino-aprendizagem” (CANDAU, 1991, p. 18), à crítica da dimensão técnica, assumindo-a como uma dimensão política, por vezes, os professores ficam entre as duas alternativas: a técnica ou a política. Para Candau:

Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma *didática fundamental*. (1991, p. 21, grifos da autora).

A Didática a que se refere a autora relaciona-se com as dimensões técnica, humana e política do ensino, ou seja, deve-se pensar a prática pedagógica a partir de seus pressupostos, de seu contexto, a partir de certa visão de homem, sociedade, conhecimento e educação possíveis.

Esses elementos são pontos de partida quando, para discutir e produzir conhecimentos sobre o ensino, propomos um espaço

que auxilie os professores a refletirem sobre a prática pedagógica para além das políticas educativas de cunho neoliberal, que tentam regular a educação e a sociedade com teses de descentralização e autonomia.

Foi apresentada, aqui, a trajetória local de criação do Núcleo de Ensino de Ourinhos, uma história que está apenas começando e que revela o desejo de fortalecer-se um compromisso social com a educação pública, democrática e de qualidade e a luta pela conquista de um espaço que reúna sujeitos produtores de práticas pedagógicas conscientes e de discursos teóricos sobre o ensino, que se complementam.

No momento, desenvolvemos atividades articuladas com outros Núcleos da Unesp que visam elaborar um diagnóstico da situação da educação pública paulista. Após a criação oficial do Núcleo de Ensino de Ourinhos, que coordenamos junto com a professora Noemia Ramos Vieira, o próximo passo é a sua implantação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. In: RIBEIRO, Wagner Costa (Org.). *Prática de ensino em geografia*. São Paulo: Marco Zero; AGB, 1991. p. 83-90.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo da Didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Trajetória do Núcleo de Ensino da Unesp: uma primeira leitura. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto (Org.). *Núcleos de Ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 511-525.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

Núcleo de Ensino de Presidente Prudente: Um breve histórico da sua trajetória.

Silvania Lanfredi Nobre

José Milton de Lima

Yoshie Ussami Ferrari Leite

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Ensino de Presidente Prudente foi criado em 1991, três anos após a implantação inicial do Núcleo de Ensino na Unesp, sob a coordenação da Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov, junto com a vice-coordenadora Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite. Em 1993, o Prof. Dr. Alberto Gomes Albuquerque assumiu a vice-coordenação do Núcleo de Ensino, sob a coordenação da Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov até o ano de 1996. Em 1996, assumiu a coordenação do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente a Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, tendo como vice-coordenador o Prof. Dr. Alberto Gomes Albuquerque. Em 2000, a vice-coordenação do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente passou para a Profa. Dra. Maria Peregrina de Fátima R. Furlanetti, sob a coordenação da Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite. O projeto *Fracasso escolar e a formação de professores: a Habilitação Específica para o Magistério*, inicialmente desenvolvido, com a criação do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente, contou com a participação efetiva de três docentes e de alunos do curso de licenciatura em Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente e de professores da rede pública estadual de ensino, que lecionavam nas quatro Habilitações Específicas para o Magistério - HEM(s) de Presidente Prudente.

A partir de 2004, o Núcleo de Ensino passou a ser coordenado por um grupo de professores, que decidiram montar uma gestão compartilhada. A coordenação do Núcleo de Ensino de

Presidente Prudente foi assumida pela Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza e a vice-coordenação pelo Prof. Dr. José Milton de Lima. No final de 2004, o Núcleo de Ensino teve cinco projetos aprovados, que foram desenvolvidos no ano de 2005. No período de final de 2005 a outubro de 2007, a coordenação do Núcleo de Ensino foi assumida pelo Prof. Dr. José Milton de Lima, com a vice-coordenação da Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza. O número de projetos aprovados cresceu para 16 no final de 2006, e todos foram desenvolvidos no ano de 2007. A atual coordenação foi assumida em outubro de 2007 pela Profa. Dra. Sylvania Lanfredi Nobre, com a vice-coordenadora Profa. Dra. Neide Barrocá Faccio. No final de 2007, foram aprovados 20 projetos, os quais estão sendo desenvolvidos neste corrente ano de 2008. Neste texto, são relatados partes de trajetória histórica e os resultados alcançados pelo Núcleo de Ensino de Presidente Prudente, desde a sua criação, pelos ex-coordenadores Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite e Prof. Dr. José Milton de Lima, bem como pela atual coordenadora, Profa. Dra. Sylvania Lanfredi Nobre.

OS PRIMÓRDIOS DA HISTÓRIA DO NÚCLEO DE ENSINO NA FCT/UNESP – PRESIDENTE PRUDENTE.

Formação de professores, compromisso político, melhoria da qualidade de ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, trabalho coletivo, construção da identidade profissional, dentre outros temas, desde sempre têm mobilizado e preocupado significativo contingente de professores e pesquisadores.

Nesse sentido, em 1991, três anos após a implantação inicial do Núcleo de Ensino na Unesp, um grupo de professores do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp criou o Projeto Núcleo de Ensino, que trabalhou com a questão do *Fracasso escolar e a formação de professores: a Habilitação Específica para o Magistério*, contando com a participação efetiva de três docentes da Universidade, de alunos da licenciatura de Pedagogia e de professores da rede pública estadual de

ensino, que lecionavam nas quatro Habilitações Específicas para o Magistério - HEM(s) de Presidente Prudente.

É preciso ressaltar que o Projeto Núcleo de Ensino, ao ter como um de seus principais objetivos a capacitação de professores da rede pública de ensino, desde a sua instalação procurou trabalhar em conjunto com a Diretoria Regional de Ensino. Nesse momento inicial dos trabalhos, os coordenadores do Projeto procuraram explicitar, pormenorizadamente, os seus objetivos e as suas metas quanto à investigação do processo de formação de professores das séries iniciais, que ocorria dentro dos cursos de Ensino Médio (HEM), assim como em relação às atividades de extensão.

Na ocasião, procurou-se deixar bem claro que, ao se restringir os trabalhos à HEM, depois denominada Curso Normal Parcial, e, desse modo, excluindo o Centro Específico de Formação para o Magistério (CEFAM), a equipe de coordenação do Núcleo entendia que, naquele momento histórico, a HEM, além de estar presente em quatro escolas diferentes e, portanto, congregar um número muito mais expressivo de alunos, era o curso “regular” da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, uma vez que o CEFAM, embora tendo objetivos idênticos, era um projeto especial em andamento. Além disso, o CEFAM possuía características próprias de funcionamento e organização curricular, e as condições de trabalho dos professores, bem como o atendimento à sua clientela, eram muito melhores do que as oferecidas nas HEM(s). Nessa perspectiva, o Núcleo de Ensino da FCT entendia que era chegado o momento de procurar atender e, na medida do possível, tentar superar os inúmeros problemas que caracterizavam a HEM.

Uma vez estabelecidos os propósitos do projeto, iniciamos a realização de um diagnóstico envolvendo os alunos da licenciatura sobre os cursos de Habilitação Específica para o Magistério de Presidente Prudente²⁹, com o intuito de traçar o perfil dos pro-

29. Nessa época, já havia sido defendida a tese de doutorado: LEITE, Y. U. F. A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública. 1994. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1994.

fessores e dos alunos que neles atuavam e, também, de identificar seus principais problemas e dificuldades. Simultaneamente, foram realizados encontros nos quais se discutiam e se aprofundavam conhecimentos sobre a escola pública, em geral, e sobre a HEM, em particular, junto aos professores dos Cursos formadores de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir daí, verificou-se a necessidade de se estabelecerem metas de melhoria do trabalho pedagógico dos professores que ali atuavam, de sorte a propiciar uma melhoria na qualidade do ensino ministrado na HEM.

Para a concretização dessas metas, diversas dificuldades tiveram que ser superadas: aquelas inerentes ao desenvolvimento de um *trabalho coletivo* com uma equipe tão diversamente constituída (3 professores da Universidade, 19 docentes da rede pública e 10 alunos de Graduação); a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o objeto de investigação escolhido (a HEM) e sobre as possíveis metodologias de pesquisa a serem empregadas; e as dificuldades decorrentes das constantes, porém inevitáveis, mudanças dos professores da rede que constituíam a equipe do Núcleo de Ensino, apesar de se dispor, na época, do oferecimento de bolsas ao docentes.

Fundamentalmente, os estudos realizados já demonstravam que as HEM(s) de Presidente Prudente não vinham conseguindo formar profissionais de qualidade, com competência técnica e compromisso político necessários para desenvolver um trabalho que possibilitasse a superação dos diversos problemas pedagógicos apresentados pela realidade do Ensino Fundamental.

Em suma, para os professores da HEM, o principal motivo da baixa qualidade do curso estaria vinculado às características socioeconômicas da clientela que opta por ser professor. É praticamente inexpressivo o número de professores que apontou o seu despreparo docente como possível causa da má qualidade do curso. Ainda conforme Leite (1994), um dado bastante expressivo é que a maioria dos alunos (68%) emitiu opiniões muito pejorativas sobre o curso, tais como: “curso fraco”, “há professores

que deixam muito a desejar” e “os professores sabem menos que certos alunos”.

A partir dessa realidade da Habilitação Específica para o Magistério em Presidente Prudente, a equipe do Núcleo de Ensino avaliou que havia urgência em propor mudanças profundas que pudessem alterar radicalmente o perfil do curso, rumo à formação de professores de boa qualidade, enfim, de educadores “crítico-reflexivos”, caso se quisesse pensar na melhoria do ensino público.

Ao final de 1995, em função da reorganização administrativa da rede oficial de ensino, a Diretoria Regional de Ensino decidiu reunir as quatro HEM(s) que funcionavam em diferentes unidades escolares em Presidente Prudente numa única escola, a EEP-SG Profa. Maria Luiza Bastos.

Nesse sentido, decidiu-se, a partir do segundo semestre de 1996, voltar as atenções exclusivamente à HEM, então unificada na escola citada.

Em 1997, a equipe do Núcleo de Ensino conseguiu, junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), a aprovação do Projeto: *Melhoria no ensino público: a formação de professores para as séries iniciais do 1º grau na HEM da EEP-SG Profa. Maria Luiza Bastos, de Presidente Prudente – SP.*

Esse projeto tinha, como seu principal objetivo, proporcionar ao professor da HEM a oportunidade de refletir coletivamente sobre sua prática didático-pedagógica, buscando redefini-la, com vistas à melhoria da formação inicial dos futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio da construção do Projeto Pedagógico do curso e do pagamento de uma bolsa de pesquisa para cada professor.

Foram definidos como objetivos específicos do Projeto:

- construir conhecimentos sobre o professor que leciona no Curso, em relação à sua atuação didático-pedagógica, pela análise do seu plano de ensino, das metodologias e materiais didáticos e paradidáticos utilizados, e dos questionamentos acerca das dificuldades por ele encontradas;

- elaborar e executar ações de “educação continuada”, por meio da pesquisa-ação, fundamentada nos diagnósticos já realizados;
- contribuir para a formação do professor da HEM, oferecendo condições para que ele possa atuar como investigador de sua prática.;
- continuar a parceria estabelecida com a EEPSP Profa. Maria Luiza Bastos, com o firme propósito de transformar a dinâmica do ensino ministrado no Curso Normal Parcial e, com isso, propiciar uma sólida formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho foi bastante interessante, uma vez que, desenvolvendo as atividades diretamente na escola, propiciou-se um contato mais efetivo entre a Universidade, o Núcleo de Ensino e os professores da HEM. A equipe confrontou-se com algumas dificuldades específicas, oriundas do recente processo de unificação dos quatro cursos: insegurança, agressividade e resistência de parcela significativa de professores e alunos provenientes de outras escolas; coexistência de diferentes grades curriculares; mudanças na equipe de gestão administrativa e pedagógica da EEPSP Profa. Maria Luiza Bastos, além de outras questões referentes ao próprio funcionamento do curso.

O Projeto aprovado pela Fapesp veio ao encontro de algumas das antigas reivindicações da categoria dos professores da rede pública estadual paulista, no sentido de proporcionar-lhes uma “educação continuada”, mas, fundamentalmente, pela possibilidade de realizá-la com o apoio logístico da Universidade e com subsídios pecuniários, via bolsas de estudos e pesquisas, financiadas pela Fapesp.

Apesar dos obstáculos mencionados, pudemos observar que, ao longo do desenvolvimento do Projeto Núcleo de Ensino, houve significativos avanços, não só no que diz respeito à produção de conhecimentos sobre a formação de professores e à definição do perfil do profissional a ser formado, como também na tentativa de construção do projeto pedagógico do Curso Normal Parcial, por

meio da avaliação e da reelaboração de ementas das disciplinas curriculares, dos seus objetivos, dos seus conteúdos e das metodologias a serem utilizadas, tendo em vista o perfil do profissional a ser formado, definido previamente, de forma coletiva.

Nesse sentido, foi possível refletir coletivamente a respeito das deficiências e dos problemas constatados nesses Cursos e buscar saídas para superá-los, o que foi de fundamental importância para levar o professor a refletir sobre sua prática pedagógica a fim de redimensioná-la de modo mais adequado.

Tais reflexões apontavam que o caminho de uma efetiva mudança no Curso Normal Parcial passava por uma modificação atitudinal do corpo docente, que se encontrava fragilizado, sem uma percepção política do problema, e que acabava por culpabilizar os alunos como sendo os únicos responsáveis pela má qualidade do Curso.

Tais reflexões permitiram uma análise mais crítica sobre as representações dos professores acerca do Curso, da clientela, de suas dificuldades e de suas expectativas, com o grupo de professores participantes, além de leituras individuais e das possibilidades de participação em diversos eventos científicos e educacionais, fora do ambiente escolar.

Durante esse processo, não era muito clara a percepção das repercussões que as atividades de pesquisa e de estudos realizados pelo Projeto Núcleo de Ensino poderiam provocar nas salas de aula ou na unidade escolar. Entretanto, um dos mais significativos avanços foi a construção do perfil do aluno. De uma maneira geral, os professores bolsistas afirmaram que, após a definição do perfil do profissional a ser formado no Curso, houve mudanças nos planos de ensino das disciplinas lecionadas.

Ao longo desse período de árduo trabalho, podemos dizer que houve grande ênfase no trabalho coletivo, sempre reafirmando a importância e a necessidade de que as decisões fossem tomadas em conjunto, tanto no espaço das reuniões com os estagiários, alunos de licenciatura, quanto nas reuniões com os professores do Curso Normal Parcial. O exercício do diálogo nos grupos, em que

se procurava fazer e receber críticas com seriedade, gerou boas e más situações, mas a experiência, na maioria das vezes, deixou um saldo amplamente positivo.

Acreditamos que essa forma de trabalhar o coletivo fortaleceu atitudes de cooperação, responsabilidade e autonomia dentro do grupo, já que estes são fatores necessários para a realização de um trabalho qualitativamente diferenciado.

Pudemos, então, observar alguns resultados positivos, que podem assim ser resumidos: melhora qualitativa na prática didático-pedagógica de alguns docentes; modificação da atitude negativa dos professores em relação aos alunos; mudança na forma de “ver” o aluno, considerando-o como sujeito de sua aprendizagem e não apenas como mero receptáculo de conteúdos; melhoria das relações interpessoais entre os professores dos Cursos; contribuição no sentido da elaboração do projeto pedagógico do Curso Normal Parcial, mediante a construção dos perfis do Curso e do perfil do profissional a ser formado, considerado como *meta comum* do trabalho de todos os docentes; maior consciência do professor em relação ao seu trabalho no que diz respeito ao preparo de aulas e demais atividades didáticas; maiores oportunidades para que os alunos do Curso Normal Parcial participassem de uma prática pedagógica mais bem qualificada para a sua formação profissional.

Além disso, podem-se considerar como avanços significativos a participação dos professores bolsistas, via Fapesp, em diferentes encontros científicos, tais como o I Seminário “Universidade e Escola: pesquisa colaborativa para melhoria do ensino público”, realizado nos dias 27 e 28 de agosto de 1999, promovido pela Faculdade de Educação da Usp e pela Fapesp, e que teve por finalidade discutir e analisar os rumos de projetos desenvolvidos com escolas da Rede Oficial de Ensino. Integrantes do Núcleo de Ensino participaram também dos Encontros de Educação do Oeste Paulista, o primeiro realizado em Assis (1999), o segundo em Presidente Prudente (2000) e o terceiro em Marília (2001), com apresentação de resumos por parte de professores da Unesp, de professores do Curso Normal Parcial, da Diretoria Regional de

Ensino e de alunos do Curso de Pedagogia. Finalmente, houve encaminhamento de artigo para publicação na revista *Proposições*, da Faculdade de Educação da Unicamp.

A AMPLIAÇÃO DA INSERÇÃO DO NÚCLEO DE ENSINO NO INTERIOR DA FCT/UNESP/PP.

No ano de 2003, a Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza e o Prof. Dr. José Milton de Lima apresentaram ao Núcleo de Ensino da FCT/UNESP de Presidente Prudente, cujo coordenador era o Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, o projeto *Andarilho da Alegria: uma proposta de formação continuada para professores de Educação Infantil em Literatura Infantil, Lúdico e Arte*. Esse projeto era o resultado de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade de Álvares Machado e envolvia todos os alunos e professores dessa rede pública de ensino. A principal característica do Projeto era a existência do ônibus – o “Andarilho da Alegria” – adequado e equipado para o desenvolvimento de atividades nas áreas de Arte, Literatura Infantil e Jogo, visando à formação dos docentes.

No ano de 2004, em atendimento a chamada da Pró-Reitoria de Graduação, os coordenadores tentaram reapresentar o Projeto, mas constataram que o Núcleo de Ensino de Presidente Prudente não contava, no momento, com o Coordenador, em razão da conclusão do mandato do Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes. Como não havia tempo hábil para a eleição de um novo coordenador, os professores José Milton de Lima, Renata Junqueira de Souza, Fátima Aparecida Dias Gomes Marin (Departamento de Educação) e Antonio Cezar Leal (Departamento de Geografia) propuseram, como saída, uma gestão compartilhada. Essa proposta alternativa consistia na divisão entre os quatro docentes de responsabilidades e incumbências relativas ao programa. Em 2004, numa reunião na Pró-Reitoria de Graduação, na qual o Grupo foi representado pela Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, a solução encontrada foi apresentada e vista até como interessante,

porém foi rechaçada com base na legislação vigente na Unesp para o Programa.

Uma nova reunião foi realizada por esse Grupo de Gestão para definir quem seria o Coordenador e o Vice-Coordenador do Núcleo, dado que dois docentes se mostraram interessados em assumir a Coordenação. Na oportunidade, ficou decidido que, para o biênio 2004/2005, a Coordenação ficaria, no primeiro ano, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza e, no ano 2005, o Prof. Dr. José Milton de Lima daria continuidade aos trabalhos. Uma das razões que motivou essa decisão era a previsão de afastamento da professora Renata Junqueira de Souza para atividades de Pós-Doutoramento, no exterior.

No final do ano de 2004, foram propostos cinco Projetos, os quais foram aprovados e executados no ano seguinte, assim denominados: *Andarilho da alegria: uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil em literatura infantil, jogo e arte*, coordenado pelo Prof. Dr. José Milton de Lima; *Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada*, coordenado pela Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza; *Exclusão social e vulnerabilidade à exclusão escolar: uma proposta de intervenção* coordenado pela Profa. Dra. Ana Archangelo, todos vinculados à área de Educação e ao Departamento de Educação.

O projeto *ABCD, no LAR: aprender, brincar, crescer e desenvolver no laboratório de atividades lúdico-recreativas*, também aprovado, contemplava as áreas de Educação Física e Fisioterapia, sendo coordenado pelas professoras Edelvira de Castro Quintanilha Mastroianni e Tânia Cristina Bofi, docentes, respectivamente, do Departamento de Educação Física e do Departamento de Fisioterapia.

Por último, na área e vinculado ao Departamento de Geografia, foi executado o projeto *Ações de integração disciplinar do curso de Geografia da FCT/UNESP: construção, sistematização e socialização de conhecimentos sobre a realidade ambiental de Presidente Prudente (SP) e região*, coordenado pelos professores doutores Antonio Cezar Leal, do Departamento de Geografia, e Fátima

ma Aparecida Dias Gomes Marin, do Departamento de Educação. Os projetos conseguiram dois bolsistas cada um, totalizando 10 bolsistas. É importante salientar que, em todos os anos, vários projetos sempre contam com a importante participação de outros discentes, os quais atuam como colaboradores.

No final do ano de 2005, cuidou-se de aprimorar a divulgação do Programa, principalmente, no período da convocatória. Para isso, buscou-se garantir que as informações, via Congregação e Comissão Permanente de Extensão Universitária (Cepeu), chegassem a todos os docentes, nos seus respectivos departamentos. Almejava-se, com isso, ampliar o número de Projetos dentro do Núcleo de Ensino da FCT/UNESP/PP. A meta foi alcançada, pois, do total de 5 projetos no ano de 2005, o Núcleo passou a ter 12 Projetos, para os quais foram disponibilizadas 20 bolsas e recursos para material de consumo e transporte.

Os seguintes projetos compuseram o Núcleo da FCT/UNESP/PP, no ano de 2006: *Ludiarte: uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil*, coordenado pelo Prof. Dr. José Milton de Lima; *Produção de texto do professor; produção de texto do aluno: processos de formação continuada*, coordenado pela Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza; *Projeto Sala de leitura: formando leitores literários*, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria dos Santos da Costa Menin; *Reconhecimento da paternidade e educação de qualidade: direitos da criança que se complementam*, coordenado pela Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite; *Projeto Educando para sensibilidade: combate à violência e preconceito na escola*, coordenado pelo Profa. Ms. Rose Mary Frezza de Góes. Ressalto que os referidos projetos estavam vinculados à área de Educação e ao Departamento de Educação.

Do Departamento de Matemática, Estatística e Computação foram aprovados dois projetos: *Uma proposta de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental*, para uma mudança no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, coordenado pelas professoras doutoras Mônica Fürkotter e Maria Raquel Miotto Morelatti, e o projeto *A utilização de Tecno-*

logias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de inclusão, coordenado pela Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlunzen.

No que se refere ao Departamento de Física, Química, e Biologia, foi aprovado o projeto *Identificando a Química no cotidiano: moléculas orgânicas*, coordenado pela Profa. Dra. Silvania Lanfredi Nobre. O Núcleo contou, ainda, com o projeto *ABCD, no LAR: aprender, brincar, crescer e desenvolver no laboratório de atividades lúdico-recreativas*, coordenado pelas Profas. Ms. Edelvira de Castro Quintanilha Mastroianni e Tânia Cristina Bofi, docentes dos Departamentos de Educação Física e Fisioterapia. Ainda, do Departamento de Educação Física, foi aprovado o projeto *Abordagem didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física Escolar do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries*, coordenado pela Profa. Ms. Denise Ivana de Paula Albuquerque.

Quanto ao Departamento de Planejamento, Urbanismo e Ambiente, foi aprovado o projeto *A pré-história do Oeste Paulista contada por meio dos objetos*, coordenado pela Profa. Dra. Neide Barrocá Faccio. Por último, do Departamento de Geografia, o Núcleo contou com o projeto: *Educação ambiental: água e resíduo*, coordenado pela Profa. Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, do Departamento de Educação, e Prof. Dr. Antonio Cezar Leal, do Departamento de Geografia.

A partir dos dados referentes aos projetos aprovados em 2006, pode-se verificar que, nesse ano, o Núcleo de Ensino da unidade contou com 12 Projetos de 7 Departamentos distintos, o que revela o interesse de docentes, de diversas áreas da unidade, em realizar ações em parceria com escolas e professores da rede pública de ensino.

Para encerramento do ano de 2006, foi realizado o 1º Encontro do Núcleo de Ensino da FCT/UNESP, visando alcançar um maior entrosamento entre bolsistas e docentes do programa e, também, compartilhar ações, experiências, fundamentos teóricos e produções alcançadas por meio dos projetos executados. Considerando que o encontro foi avaliado como oportuno e relevante, ficou como sugestão, para o ano de 2007, um novo evento, estru-

turado com mesa-redonda, apresentação de trabalhos e produção de anais, com base na apresentação de trabalhos completos.

Nesse ano, foi reivindicada uma sala para instalação de mobiliários e equipamentos que servisse de referência para o Núcleo de Ensino da FCT/UNESP/PP. A sala foi disponibilizada por uma Comissão interna que ficou responsável pela divisão do espaço do Campus Morumbi, prédio recentemente conseguido pela Unidade.

Dando sequência à meta de aprimorar a divulgação do Programa dentro do campus, no ano de 2007, o Núcleo de Ensino contou com a participação do vice-diretor da Unidade, Prof. Dr. Antonio Nivaldo Hespanhol, também, Presidente da Cepeu, que colaborou na divulgação da convocatória do Núcleo, por meio de ofícios e reuniões.

Por outro lado, informações e esclarecimentos sobre o programa continuaram sendo disponibilizados na Cepeu, na Congregação e nos Departamentos, apoiados, em especial, nos dados referentes às bolsas, aos recursos captados e às produções científicas resultantes dos trabalhos apresentados em eventos e anais, aos artigos publicados em periódicos e aos capítulos de livros, divulgados nos *Cadernos do Núcleo de Ensino*, publicados *on-line* pela Pró-Reitoria de Graduação da Unesp.

Para o ano de 2007, o Núcleo de Ensino teve 16 projetos e 34 bolsistas, que colaboraram na realização das ações. Foram aprovados para esse ano os seguintes projetos, vinculados à área e ao Departamento de Educação: *Andarilho da Alegria*, coordenado pelo Prof. Dr. José Milton de Lima; *Produção de texto do professor; produção de texto do aluno: processos de formação continuada*, coordenador pela Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza; *Sala de leitura: formando leitores literários*, coordenado pela Profa. Dra. Onaide Schwartz Correa de Mendonça; *Reconhecimento da paternidade e educação de qualidade: direitos da criança que se complementam*, coordenado pela Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite; *Educando para sensibilidade: combate à violência e ao preconceito na escola*, coordenado pela Profa. Ms. Rose Mary Frezza de Góes.

Do Departamento de Matemática, Estatística e Computação, foram aprovados os seguintes projetos: *Uma proposta de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental visando a uma mudança no processo de ensino e aprendizagem de Matemática*, coordenado pelas Professoras Doutoras Mônica Fürkotter e Maria Raquel Miotto Morelatti; *A utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de inclusão*, coordenado pela Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlunzen.

No que se refere ao Departamento de Física, Química e Biologia, foram aprovados os projetos: *Identificando a Química no cotidiano: moléculas orgânicas*, coordenado pela Profa. Dra. Silvana Lanfredi Nobre; *Desenvolvimento de experimentos didáticos químicos para a aplicação no processo de aprendizagem no ensino médio*, coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Fernando de Sousa Teixeira; *O Centro de Ciências como ferramenta multidisciplinar*, coordenado pelo Prof. Dr. Angel Fidel Vilche Pena, e, ainda, *Física Moderna para o Ensino Médio*, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria Osório Araya Balan.

O projeto ABCD, no LAR: *Aprender, Brincar, Crescer e Desenvolver no Laboratório de Atividades Lúdico-Recreativas*, coordenado pelas Profas. Ms: Edelvira de Castro Quintanilha Mastroianni e Tânia Cristina Bofi, também foi aprovado e é uma parceria entre docentes dos Departamentos de Educação Física e Fisioterapia. Ainda, referente ao Departamento de Educação Física, o projeto *Abordagem didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física Escolar do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries* conseguiu sua aprovação e estava sob a coordenação da Profa. Ms. Denise Ivana de Paula Albuquerque.

Quanto ao Departamento de Planejamento, Urbanismo e Ambiente, foi aprovado o projeto *A pré-história do Oeste Paulista contada por meio dos objetos*, coordenado pela Profa. Dra. Neide Barrocá Faccio.

Por último, tratando-se do Departamento de Geografia, foi aprovado o projeto *Trilhando solos*, coordenado pela Prof. Dr. João Osvaldo Rodrigues Nunes.

Nesse período, todos os projetos cumpriram as exigências de elaboração de relatórios e de produção científica. Em agosto de 2008, essa gestão foi concluída, com abertura de eleição para a nova coordenação. Foram eleitas a Profa. Dra. Silvania Lanfredi Nobre, do Departamento de Física, Química e Biologia, como coordenadora, e a Profa. Dra. Neide Barrocá Faccio, do Departamento de Planejamento, Urbanismo e Ambiente, como Vice-Coordenadora.

Ao concluir esse breve relato, salienta-se que o Núcleo de Ensino, pela sua trajetória histórica e resultados alcançados, demonstra ter um compromisso social e político pela educação pública e que as influências das suas ações, implementadas por todos os participantes, alcançam graduandos e profissionais da educação, em diferentes níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, o Programa completa 21 anos, colaborando, indiscutivelmente, para a melhoria da qualidade da educação formal no Estado de São Paulo.

A CONSOLIDAÇÃO DO NÚCLEO DE ENSINO DENTRO DA FCT/UNESP/PP

Em outubro de 2007, a coordenação do Núcleo de Ensino de Presidente ficou a cargo da Profa. Dra. Silvania Lanfredi Nobre, junto com a vice-coordenadora, Profa. Dra. Neide Barrocá Faccio. Nesse mesmo ano, foi realizado o 2º Encontro do Núcleo de Ensino de Presidente, organizado pela coordenadora e pelo Prof. Dr. José Milton de Lima.

O 2º Encontro do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente ocorreu no dia 4 de dezembro de 2007, na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, no anfiteatro V do prédio discente V. Destinado aos coordenadores, bolsistas e colaboradores que estavam desenvolvendo projetos do Programa Núcleo de Ensino da UNESP de Presidente Prudente, este 2º Encontro buscou divulgar os projetos desenvolvidos no ano de 2007, promovendo trocas de experiências e conhecimentos entre os participantes, com o intuito de alcançar uma maior integração entre os

componentes do programa e possibilitar, assim, condições para o aprimorando dos projetos dos anos seguintes.

O encontro foi dividido em palestras, mesas-redondas e apresentação de trabalhos na forma de painéis. Após a abertura realizada pelo vice-diretor em exercício da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente – FCT/UNESP, Prof. Dr. Antonio Nivaldo Hespanhol, iniciou-se a palestra ministrada pela Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, a qual fez um relato sobre a História do Núcleo de Ensino da Unesp, sua formação e evolução nesses 20 anos de existência. Em seguida, passou a palavra ao Prof. Dr. José Roberto Corrêa Saglietti, coordenador do Programa Núcleo de Ensino da Unesp, que apresentou dados estatísticos da evolução dos Núcleos de Ensino da Unesp nos últimos sete anos, o número de projetos desenvolvidos nas diversas unidades da Unesp, bem como o orçamento concedido para cada unidade, incluindo o número de bolsistas. Referiu-se, ainda, ao orçamento solicitado, para o ano de 2008, pelas unidades da Unesp que participam do Programa Núcleos de Ensino: Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Jaboaticabal, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto e São Paulo. Em seguida, realizou-se uma mesa-redonda, na qual foram discutidas propostas e sugestões apresentadas pelos coordenadores do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente, que foram encaminhadas ao Prof. Dr. José Roberto Corrêa Saglietti, o qual se comprometeu a estudá-las. Entre as propostas, ressalta-se a criação de um logotipo para o Programa Núcleos de Ensino da Unesp; discutiu-se a importância do Núcleo de Ensino nos vários projetos que estão sendo desenvolvidos, como o impacto desse programa no laboratório didático-pedagógico na área de matemática e no ensino da Física Moderna nas escolas públicas. Foram discutidas, também, propostas de fortalecimento da licenciatura ligada ao Programa dos Núcleos de Ensino e a articulação institucional com a Fapesp, para a captação de recursos.

Desse 2º Encontro do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente participaram 13 coordenadores, 16 colaboradores e 35

bolsistas, no total de 64 participantes, integrantes do programa Núcleo de Ensino de Presidente Prudente no ano de 2007. Dos 16 projetos em andamento, foram apresentados 18 trabalhos na forma de painel:

- “A geografia e o *fanzine* contribuindo para a mudança da atual realidade de violência escolar”
- “Abordagem didático-Pedagógica do processo ensino-aprendizagem da Educação Física Escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série”
- “Ambientes Potencializadores para Inclusão (API): uma nova proposta de inclusão digital”
- “Crescendo e aprendendo no LAR”
- “Desenvolvimento de ilustrações dedicadas como instrumentos de apoio à exposição e discussão e conteúdos no ensino de Química”
- “Educação e reconhecimento da paternidade: a possível relação entre esses dois direitos da criança”
- “Educação patrimonial se faz no museu, na escola e junto à comunidade”
- “Educando para a sensibilidade: combate a violência e o preconceito na escola. Editando um jornal escolar”
- “Elaboração de proposta de educação ambiental para a rede de escolas municipais de Presidente Prudente”
- “Formação continuada de professores que ensinam matemática na rede municipal de ensino de Regente Feijó”
- “Formação inicial: concepções e práticas pedagógicas dos professores polivalentes nas aulas de Educação Física”
- “Grupo de professores de Física Moderna: a importância do ambiente de discussão na Formação Continuada de professores”
- “Jogo e a arte no Projeto Andarilho da Alegria: uma proposta de pesquisa-ação”
- “Modelagem e sistematização de situações práticas do cotidiano para o aprendizado da Físico-Química”
- “Museu Vivo: a ciência itinerante da Região de Presidente Prudente”

- “O desenvolvimento de aulas práticas de química por meio de montagem de kits experimentais”
- “O ensino de Química por meio de atividades experimentais: a realidade do ensino nas escolas”
- “Trilhando pelos solos: aprendizagem e conservação do solo”

A participação dos coordenadores, colaboradores e bolsistas foi importante, em particular durante a apresentação dos trabalhos na forma de painel, em que foi alcançada uma grande interação entre os participantes, interessados em analisar e discutir os trabalhos expostos, e foram divulgados os projetos do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente, desenvolvidos no ano de 2007.

Neste ano de 2008, o Núcleo de Ensino de Presidente Prudente possui 20 projetos em andamento, envolvendo um total de 57 bolsistas. Os 20 projetos estão distribuídos nas seguintes áreas: 6 na área de Educação, 1 na área de Educação Física, 3 na área de Física, 2 na área de Fisioterapia, 2 na área de Geografia, 2 na área de Matemática, 1 na área de Planejamento, Urbanismo e Ambiente e 3 na área de Química. O total de recursos concedidos para o desenvolvimento dos projetos, neste ano de 2008, é de R\$ 169.834,27. Os projetos em andamento são relacionados a seguir.

Projetos vinculados à área de Educação e ao Departamento de Educação:

- *Ciranda da leitura: a Hora do Conto vai à escola*, coordenado pela Profa. Dra. Onaide Scwhartz Correa de Mendonça. Os objetivos gerais do projeto consistem em formar o leitor literário (alunos e professores das séries iniciais), por meio do estímulo à sensibilidade, criatividade e criticidade e da formação do gosto pela leitura, contribuindo para a construção de uma cidadania plena. Estão vinculados ao projeto dois bolsistas.
- *Culturas da infância no contexto educacional: uma proposta de pesquisa-ação*, coordenado pelo Prof. Dr. José Milton de Lima. O objetivo central desse projeto é subsidiar e sensibilizar educadores da Educação Infantil, colaboradores e bolsistas parti-

cipantes sobre a importância das relações sociais, das atividades lúdico-expressivas, corporais, artísticas e sobre a forma de como utilizá-las, no contexto educacional, para o desenvolvimento das capacidades humanas das crianças. Estão vinculados ao projeto quatro bolsistas.

- *Cultura de paz e não violência na escola*, coordenado pela Profa. Ms. Rose Mary Frezza de Góes. O projeto tem como objetivo promover a colaboração de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, alunos dos cursos de licenciatura e professores da rede de ensino, com o intuito de promover parcerias entre a Unesp, escolas públicas e a comunidade, visando favorecer a construção de uma cultura de paz e não violência. Estão vinculados ao projeto dois bolsistas.
- *Elaboração de proposta de educação ambiental para a rede de escolas municipais de Presidente Prudente*, coordenado pelo Prof. Dr. Cláudio Benito Oliveira Ferraz. Este projeto consiste no desenvolvimento de uma proposta de educação ambiental a partir da interação entre o conhecimento produzido na academia e a realidade dos alunos e professores das escolas municipais de Presidente Prudente. Estão vinculados ao projeto três bolsistas.
- *Formação continuada de professores: perfil e necessidades formativas dos docentes das redes municipais da região de Presidente Prudente*, coordenado pela Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite. Projeto coletivo de pesquisa que busca o levantamento diagnóstico qualitativo e quantitativo do perfil e das necessidades formativas dos professores das redes municipais da região de Presidente Prudente. Estão vinculados ao projeto quatro bolsistas.
- *Interpretação de textos pelo professor, interpretação de textos pelo aluno: processos de formação continuada*, coordenado pela Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza. Este projeto tem como público-alvo crianças das séries iniciais, visando formar professores e alunos leitores, aprofundando as discussões e incorporando ao projeto a temática sobre interpretação de textos na escola. Estão vinculados ao projeto dois bolsistas.

Projeto vinculado ao Departamento de Educação Física:

- *Abordagem didático-pedagógica do processo ensino-aprendizagem da Educação Física Escolar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, coordenado pela Profa. Ms. Denise Ivana de Paula Albuquerque. O projeto consiste em desenvolver ações compatíveis com as diretrizes da Educação Contemporânea, de forma a atender às expectativas que emanam do contexto social, no que diz respeito à área da Educação Física Escolar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estão vinculados ao projeto dois bolsistas.

Projetos vinculados ao Departamento de Fisioterapia:

- *Brincadeira de criança: educando no lar e na escola – laboratório de atividades lúdico-recreativas*, coordenado pelo Prof. Dr. Augusto Cesinando de Carvalho. A proposta deste projeto é propiciar melhores condições de ensino e aprendizagem das disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, de Fisioterapia, Pedagogia e Habilitação Pré-escolar, como também dar atendimento à comunidade infantil mediante um trabalho específico para a superação de dificuldades psicomotoras e intelectuais. Estão vinculados ao projeto quatro bolsistas.
- *Brincando na água e aprendendo para a vida*, coordenado pela Profa. Dra. Eliane Ferrari Chagas. Este projeto visa proporcionar subsídios à formação profissional de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, dando oportunidade de estágios concernentes à educação e reeducação psicomotora, numa perspectiva multidisciplinar, e propiciando um encaminhamento direto de crianças com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem. Estão vinculados ao projeto três bolsistas.

Projetos vinculados ao Departamento de Física, Química e Biologia:

- *Ciência no cotidiano: a Química com poucos segredos*, coordenado pela Profa. Dra. Sylvania Lanfredi Nobre. O projeto proposto consiste no desenvolvimento de um material pedagógico, que

proporcionará a divulgação da Química e o incentivo dos alunos pelas áreas científicas. O material a ser desenvolvido é constituído de uma apostila de Química, a qual abrangerá conceitos e práticas do cotidiano e da atualidade, para cada subárea da Química (geral, inorgânica, físico-química, analítica e orgânica). Estão vinculados ao projeto três bolsistas.

- *Desenvolvimento de experimentos didáticos químicos para a aplicação no processo de aprendizagem no Ensino Médio*, coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Fernando de Souza Teixeira. O projeto visa ao desenvolvimento de kits para aulas experimentais na área de Química, a fim de que seja vista e/ou aplicada como algo rotineiro. O material a ser desenvolvido deverá seguir o plano pedagógico de Química do Ensino Médio, abrangendo três grandes áreas: Química Inorgânica, Físico-Química e Química Orgânica. Estão vinculados ao projeto dois bolsistas.
- *Elaboração e adaptação de material de divulgação sobre temas científico-tecnológicos para uso no Ensino Médio*, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria Pires. O projeto proposto consiste em elaborar, reformular e complementar material na forma de divulgação via projeção de *slides* sobre temas de pesquisa científico-tecnológica em desenvolvimento, com a finalidade de despertar o interesse do aluno do Ensino Médio em relação ao mundo científico. Estão vinculados ao projeto dois bolsistas.
- *O Centro de Ciências como ferramenta multidisciplinar*, coordenado pelo Prof. Dr. Angel Fidel Vilche Pena. Este projeto consiste em subsidiar, orientar e apoiar escolas da região para que possam montar Centros de Ciências, colaborando para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na área. Estão vinculados ao projeto dois bolsistas.
- *Desenvolvimento de material instrucional didático para ensino interdisciplinar de física e química: um enfoque a partir da síntese e detecção de nanopartículas*, coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre. Desenvolvimento de material didático inovador, tipo *kit* experimental, com roteiro ilustrado, acompanhado de texto pedagógico, texto paradidático e texto para re-

curso multimídia do tipo *Power-point*. Os itens do *kit* abordam o conteúdo escolar, de forma complementar-lúdica, incluindo os avanços tecnológicos incorporados no cotidiano. Estão vinculados ao projeto três bolsistas.

- *Física Moderna para o Ensino Médio: metodologias, ações práticas e capacitação de professores*, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria Osório Araya Balan. Este projeto tem, como proposta central, estudar e verificar a aplicabilidade de métodos de ensino relacionados ao Ensino de Física Moderna, realizar cursos de capacitação para professores da área, além da criação de atividades didáticas para o cotidiano das escolas de Ensino Médio. Estão vinculados ao projeto dois bolsistas.

Projeto vinculado ao Departamento de Planejamento, Urbanismo e Ambiente:

- *A pré-história do Oeste Paulista contada por meio dos objetos*, coordenado pela Profa. Dra. Neide Barrocá Faccio. Este projeto visa mostrar a diversidade presente na produção de artefatos cerâmicos produzidos por populações indígenas guarani, a fim de traçar um panorama, ainda que de forma preliminar, do que a olaria guarani produziu na área do Oeste Paulista. Estão vinculados ao projeto três bolsistas.

Projetos vinculados ao Departamento de Geografia:

- *Educação ambiental no ensino infantil: o uso da água em diferentes tempos e espaços*, coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Cezar Leal. O projeto consiste em desenvolver atividades educativas com professoras de Educação Infantil, na elaboração de material didático-pedagógico envolvendo a educação ambiental, com enfoque na temática do uso da água em diferentes tempos e espaços. Está vinculado ao projeto um bolsista.
- *Trilhando pelos solos*, coordenado pelo Prof. Dr. João Osvaldo Rodrigues Nunes. O objetivo principal deste projeto é a elaboração de uma estrutura temática no Laboratório de Sedimentologia e Análise de Solos da FCT/Unesp, que possibilite representar os

processos responsáveis pela formação, desenvolvimento e constituição dos solos, além de práticas de degradação e conservação desse recurso. Estão vinculados ao projeto dois bolsistas.

Projetos vinculados ao Departamento de Matemática, Estatística e Ciências da Computação:

- *A utilização das tecnologias no processo de inclusão: aplicando objetos de aprendizagem (OA)*, coordenado pela Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. Este projeto consiste na análise do processo de utilização das tecnologias, principalmente na aplicação de Objetos de Aprendizagem como ferramentas potencializadoras na construção de conceitos disciplinares, visando aprimorar o processo de formação inicial e o apoio aos professores para um ensino de melhor qualidade. Estão vinculados ao projeto oito bolsistas.
- *Formação continuada de professores que ensinam Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental*, coordenado pela Profa. Dra. Monica Fürkotter. O projeto enfoca um processo de formação continuada de professores que ensinam Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O processo de formação será realizado por meio de ações didático-pedagógicas, cujo ponto de partida é o saber experiencial e a concepção que os professores têm sobre a Matemática e seu ensino, sua prática docente cotidiana e as dificuldades por eles apontadas. Estão vinculados ao projeto três bolsistas.

Os projetos em andamento envolvem mais de 70 instituições parceiras, incluindo as Escolas Públicas Estaduais e Municipais de Presidente Prudente e região. Estes dados evidenciam que o Núcleo de Ensino de Presidente Prudente tem alcançado os principais objetivos do programa Núcleos de Ensino da Unesp: incentivar o ensino e a pesquisa de caráter disciplinar ou interdisciplinar, nas unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino Público; promover ações educativas populares e inclusivas; produzir material didático-pedagógico; promover intervenções de melhoria na realidade

das escolas públicas; articular o ensino, a pesquisa e as demandas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente, apresentada neste texto, revela uma história marcada pela qualidade de seus projetos e a sua plena consolidação, nos últimos anos. Apenas a título de ilustração, tomando como referência o ano de 2004, constata-se que o programa passou de 5 projetos aprovados e 10 bolsistas, nesse ano, para 20 projetos e 57 bolsistas, no ano de 2008.

Estes dados revelam que cada vez mais professores de diversas áreas e Departamentos distintos têm aderido ao programa, enviando projetos para análise e financiamento. A maioria dos professores trabalha em cursos de licenciaturas e entende que o Programa oferece meios e condições privilegiadas para melhoria na qualidade da formação inicial, para o processo de formação continuada e para o avanço qualitativo nas políticas públicas educacionais e no trabalho pedagógico destinados à classe majoritária da população. Por outro lado, bolsistas e discentes colaboradores têm oportunidade de uma formação diferenciada, que privilegia a relação dialética entre teoria e prática e o contato com a realidade educacional, com toda a sua complexidade e possibilidades.

O avanço do Núcleo na unidade pode ser creditado, em primeiro lugar, aos projetos anteriores ao ano de 2004, que se tornaram referências para os novos proponentes, e, também, à estratégia de realizar uma ampla divulgação dos objetivos e funcionamento do programa, por meio de ofícios, reuniões, conversas informais, iniciativa que possibilitou que mais docentes passassem a conhecer essa modalidade de pesquisa, extensão e intervenção. Devem-se destacar, ainda, os eventos realizados, que almejavam integrar os diversos participantes dos projetos, socializar fundamentos e ações e alcançar uma maior coerência das propostas com os objetivos e as metas do programa.

Outra causa interna, também importante, diz respeito à institucionalização do Núcleo, no interior da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, Campus de Presidente Prudente, pois foi percebido que o programa não era plenamente conhecido pelas órgãos colegiados, pelas comissões assessoras, pela Seção Técnica Acadêmica e mesmo pela Direção e Vice-Direção. A partir de um contato promovido pelos últimos coordenadores com funcionários e docentes de todos esses órgãos, o programa tomou uma maior amplitude e passou a contar com novos apoios e suportes. Neste contexto, foi, inclusive, destinada uma sala para o Núcleo de Ensino, que está sendo utilizada por bolsistas e coordenadores de Projetos, no Núcleo Morumbi.

Somado a esses fatores, merece ênfase, igualmente, a preocupação do programa, em nível central, com a garantia de espaços para publicações relacionadas aos projetos, em especial, os *Cadernos do Núcleo de Ensino* da Prograd, que, nos últimos anos, têm garantido, anualmente, uma publicação disponível em forma impressa ou *on-line*.

Considerando o momento histórico atual, avaliamos que o Núcleo de Ensino da FCT/UNESP/PP encontra-se bastante consolidado; todavia, constata-se a necessidade de criar mecanismos que possibilitem registros sistematizados sobre a trajetória desse Núcleo, na unidade. A preservação da memória do Núcleo, portanto, assegurará o acompanhamento dos projetos, com suas características e seus impactos, e dos responsáveis e parceiros nas diferentes ações realizadas.

Núcleo de Ensino de Rio Claro:
Uma proposta de mediação entre a realidade discursiva
da universidade e a realidade pragmática da escola

Samuel de Souza Neto

Ana Maria Pellegrini

DA REALIDADE DISCURSIVA DA UNIVERSIDADE À REALIDADE
PRAGMÁTICA DA ESCOLA: ESBOÇO DE UMA PROBLEMÁTICA

A universidade e a escola são universos culturais que, historicamente, se mantiveram separados e só recentemente passaram a relacionar-se. Ao comentar esta aproximação, Sarti nos lembra que elas apresentam “culturas específicas: modo de conceber o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos, a docência, entre outros aspectos” (2008, p. 52).

Na escola, o ensino consiste em uma “arte prática” (SCHEFFLER, 1974), uma “arte do fazer” (CERTEAU, 1994), relacionada a saberes que, em sua maior parte, são invisíveis e desconhecidos (SARTI, 2008), de forma que, no desenvolvimento do trabalho na escola, os professores se deparam com a problemática da *pertinência* de suas ações junto aos estudantes. Portanto, é a partir das preocupações com a *pertinência* de suas ações que os professores concebem a coerência de sua atuação, que constitui uma *coerência pragmática* (CHARTIER, 2007), forjada com base em diversos fatores que se fazem presentes nas situações escolares (SARTI, 2008).

Com relação à cultura partilhada em ambientes acadêmicos, Sarti considera que ela se baseia em outra perspectiva, que inclui “fatores de *ordem discursiva*, havendo uma maior proximidade com as disciplinas científicas de diferentes áreas e a produção e divulgação de saberes”, por meio da escrita, o que implica “modos específicos de comunicação e de relação entre grupos” (2008, p. 51).

No entanto, segundo a autora, estas escolhas dos pesquisadores acadêmicos são avaliadas em função de sua vinculação com os discursos de referência, alcançando diferentes graus de legitimidade para descrever eventos. Assim, a boa qualidade de uma produção acadêmica deve-se, em grande parte, à sua coerência em relação aos discursos que lhe oferecem sustentação.

Desse modo, os pesquisadores que se voltam para as questões educacionais estão envolvidos “em disputas em torno da descrição e da explicação do que ocorre nas relações pedagógicas, nas escolas, nas redes de ensino e nos sistemas educacionais” (SARTI, 2008, p. 52). Além disso, como “explica Anne-Marie Chartier (2007), o mundo dos praticantes encontra sua coerência no encadeamento dos gestos profissionais e o mundo dos teóricos teria, como sua, uma prática discursiva teórica ou teorizante” (SARTI, 2008, p. 53).

Em se tratando dos Núcleos de Ensino, um Programa da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp que estabelece parcerias entre a universidade e a escola pública no âmbito do ensino, tema desse estudo, pode-se dizer que um dos seus desafios, se não o principal, consiste em enfrentar este tipo de discurso e coerência pragmática. Uma perspectiva que traz subjacentes a ela questões relacionadas ao próprio processo de escolarização da sociedade brasileira, no que se refere às suas diferentes propostas: diagnósticos sobre o ensino, a educação e a formação profissional; o ensino propriamente dito (didática) e o professor.

Objetivo

Neste contexto, objetiva-se apresentar um painel do difícil desafio que encerra a relação teoria e prática, perspectivando-se nos modelos de educação ou nas abordagens de ensino e buscando-se a superação desse confronto na mediação dessa relação e no processo de “iniciação”, da educação e do ensino, como proposta.

Entretanto, isso não quer dizer que, necessariamente, todos os projetos desenvolvidos no NE objetivem alcançar esta realida-

de, mas que dela se alimentam, pois é aquilo que deveria caracterizar o Programa Núcleo de Ensino em sua essência.

Metodologia

Metodologicamente optou-se por apresentar um estudo exploratório dos projetos desenvolvidos no Núcleo de Ensino do campus de Rio Claro, com aprofundamento em dois deles, tendo-se na fonte documental a principal técnica desse trabalho, no período que vai de 1987 a 2008. O texto afigura-se, portanto, como uma tentativa de se fornecer um retrato do trabalho que está sendo desenvolvido na região de Rio Claro, desde 1987, pela Unesp.

A proposta não consiste em desenvolver um texto linear, mas em dialogar com uma problemática que traz como pressupostos de estudo a crise de educação presente ora nas questões do ensino ou na própria educação, ora instituída na figura do professor. Emergem, assim, desse processo algumas experiências desenvolvidas nos projetos do Núcleo de Ensino do campus de Rio Claro, tendo-se como referência a escolarização e a docência.

Nesse cenário, não se esgotando as possibilidades de outros eixos temáticos, observa-se uma intrincada teia de relações que contempla modelos de educação, perspectivas de ensino, concepção de teoria, concepção de prática, constituindo o pano de fundo no qual se encontram todos os trabalhos desenvolvidos ou em desenvolvimento no Núcleo de Ensino da Unesp, campus de Rio Claro.

Organização do trabalho

Dentro desse contexto, este trabalho foi organizado em quatro partes: uma explora questões relacionadas à compreensão da teoria e da prática por elas estarem fundamentando todos os projetos desenvolvidos em Rio Claro; outra aborda os modelos de educação e as perspectivas de ensino no âmbito da docência e o processo de escolarização; a terceira parte busca apresentar um delineamento de algumas propostas encontradas nos projetos do

núcleo, visando a um mapeamento, bem como explorando os resultados de dois projetos que trabalham de forma integrada, na tentativa de fazer esta mediação entre o discurso acadêmico e a coerência pragmática da escola. Por fim, conclui-se o texto com algumas observações sobre esse processo.

AS QUESTÕES RELACIONADAS À COMPREENSÃO DA TEORIA E DA PRÁTICA QUE PERPASSAM OS PROJETOS DO NÚCLEO DE ENSINO

Para Camargo (1991, p. 69-70), o termo “prática” tem um sentido ambíguo, porque envolve muitas concepções e indica um fenômeno universal da sociedade dos homens. Significa dizer que a prática é colocada no centro de toda relação humana, sugerindo-se que o problema da existência possa ser formulado no seu próprio âmbito.

Neste contexto, a prática é concebida como guia do pensamento humano a uma verdade, ou seja, o homem deverá demonstrar a verdade de seu pensamento. Assim, além de ser um critério de verdade, a prática também é vista como fator constitutivo de importância, em diferentes ciências particulares. O que nos leva, geralmente, a extrapolar em definições de prática como: experiência, uso, hábito de qualquer arte, ciência, exercício, aplicação das regras, dos princípios.

O singular, porém, será encontrar a prática como “fundamento e finalidade da teoria” (VÁSQUEZ, 1968, p. 237), uma atividade teórica que se transforma, automaticamente, em prática. Assim, “toda teoria se baseia de modo direto e imediato na prática” (p. 237).

Desse modo, seguindo este raciocínio de sentidos e significados, as palavras teoria e prática permeiam as diferentes colocações numa visão confrontante, que pode induzir a uma separação e, em alguns casos, a uma oposição entres estes dois polos (CANDA e LELIS, 1988, p. 52).

Neste percurso, a palavra teoria supõe, em primeiro lugar, a presença de uma atividade do espírito, o que a etimologia grega (*théoria*, contemplação) não sugere, e, em sentido geral, designa

um conhecimento especulativo, abstrato e desinteressado, que se opõe classicamente à “prática”, ou seja, ao que é realizado.

No entanto, pode também designar um conjunto de regras destinado a conduzir a ação. O pensamento dialético moderno esforça-se por pensar com maior precisão a relação entre a teoria e a prática, admitindo, em princípio, que qualquer progresso teórico pode ter repercussões na prática, enquanto qualquer dificuldade na prática suscitará um esforço necessário à elaboração teórica (DUROZOI e ROUSSEL, 1993, p. 465).

Assim, grosso modo, numa leitura mais restrita, a “teoria é o conjunto de conhecimentos sistematizados que se propõe explicar a ocorrência de determinados fenômenos de acontecimentos”, enquanto que “prática é o conhecimento aplicado resultante de um saber advindo de um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre determinados fenômenos” (GHILARDI, 1998, p. 5). Entretanto, pode-se questionar estas definições, pois a relação teoria-prática pode ser concebida de muitas formas. Nesta direção, Candau e Lelis (1998, p. 53) fundamentam a possibilidade de agrupamento em dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade.

Na primeira, vigora a separação entre teoria e prática, enfatizando a total autonomia de uma em relação à outra. Esse esquema assume o radicalismo da *visão dissociativa*, na qual teoria e prática são componentes isolados e opostos, como nas expressões: “na prática a teoria é outra”, “uma coisa é a teoria, outra, a prática”. Porém, dentro desse mesmo esquema encontra-se outra visão, a *visão associativa*, segundo a qual teoria e prática são polos separados, mas não opostos. Na verdade estão justapostos. O primado é da teoria, enquanto a prática deve ser uma aplicação dela. Portanto, a prática não inventa, não cria, não introduz situações novas, adquirindo relevância só se for fiel aos parâmetros da teoria.

No caso de desvios, é a prática que sempre deve ser retificada para melhor corresponder às exigências teóricas. Por exemplo: uma das concepções que decorrem de uma visão associativa é a *positivo-tecnológica*, segundo a qual a dinâmica da relação teoria-prática é

da teoria para a prática. No âmbito da formação de professores e do currículo, esta proposição ficou conhecida como o modelo da racionalidade técnica (SCHON, 1992). Em termos de formação inicial, vincula-se à convicção de que, primeiro, se dá uma base teórica para os estudantes e, depois, se faz uma aplicação prática. Com relação ao ensino, advoga-se do mais simples para o complexo.

Neste contexto, para Chauí, a *concepção positivista* possui três características:

- 1) Define a teoria de tal modo que a reduz à simples organização, sistemática e hierárquica de ideias, sem jamais fazer da teoria a tentativa de explicação e de interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir de sua origem real;
- 2) Estabelece entre a teoria e a prática uma relação autoritária de mando e de obediência, isto é, a teoria manda porque possui ideias e a prática obedece porque é ignorante. Os teóricos comandam e os demais se submetem;
- 3) Concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria. (1980, p. 27-28).

Nesta perspectiva, enfatizam-se o planejamento, a racionalidade científica, a neutralidade da ciência, a eficiência e a construção da teoria como forma privilegiada para “guiar”, “orientar” a ação. Dessa maneira, na visão associativa encontra-se implícita

[...] uma postura de domínio, de apropriação dos que detêm o poder das ideias em relação aos práticos. Sem dúvida, isso reflete, também, a divisão social do trabalho numa sociedade de classes, em que há uma separação entre o trabalho intelectual e manual. (FÁVERO, 1981, p. 15).

O segundo esquema, *a visão de unidade*, está centrado na vinculação entre teoria e prática, sendo que unidade, aqui, não significa identidade entre estes dois polos. Existe uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel, assegurada pela relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência de uma em relação à outra (CANDAU e LELIS, 1988, p. 54).

Para Chauí, a relação entre teoria e prática é uma relação simultânea e recíproca na medida em que:

- 1) A teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações;
- 2) A prática por sua vez nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de ideias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. (1980, p. 81-82).

A partir dessa negação da teoria enquanto saber separado de real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente de sua alienação e transformação (CHAUÍ, 1980, p. 82). Assim, o conhecimento expresso nas definições descritas e que, sociologicamente, pode ser tido como forma de poder (ora, se eu conheço, eu sei, então eu posso) é produzido pelo próprio homem.

Entretanto, essa produção do conhecimento, do saber, na linha histórica do poder (os quais estão intimamente ligados), acontece de maneira desequilibrada e preconceituosa quando se trata da produção livresca e “teórica”, fruto das grandes Instituições (Igreja, Universidade, Nobreza), em relação à produção do conhecimento advindo da “prática”.

Nesta direção, a visão de unidade supera a visão dicotômica tanto no modo dissociativo quanto no associativo, visto que a teoria depende da prática, uma vez que esta determina o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento, ou seja, a prática é a fonte da teoria da qual se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação (CANDAU e LELIS, 1988, p. 54).

O progresso do pensamento humano se dá a partir das necessidades práticas do homem, da produção material de sua existên-

cia, e expressa o modo pelo qual a teoria e a prática se unem e se fundem mutuamente.

Esse pensamento, em primeiro plano, esboça um primado da prática, com a diferença, porém, de que esta prática implica em um grau de conhecimento da realidade que transforma e das exigências que busca responder. Este conhecimento da realidade é fornecido pela teoria, tendo a prática, por conseguinte, “elementos teóricos” (CANDAU e LELIS, 1988, p. 56). Para Schon (1992), este primado da prática se revela na perspectiva de um modelo da racionalidade prática em que se abarcam os processos de imprevisibilidade, descontinuidade, entre outros, dando margem para um modelo de formação centrado na prática profissional (TARDIF, 2002).

Nesta esfera, Schon (2000) criticou a educação profissionalizante, baseada no racionalismo técnico e valorizou a experiência e a reflexão na experiência, evidenciando que os problemas da prática se têm apresentado na forma “de estruturas caóticas e indeterminadas” (p. 16), considerando que, nas zonas indeterminadas da prática, “a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores escapam aos cânones da racionalidade técnica” (p. 17).

Dessa compreensão emergiu a proposta de uma formação baseada na *epistemologia da prática*, ou seja, na construção do conhecimento por meio da reflexão, do aprender fazendo, abrangendo: conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão sobre a ação; reflexão sobre a reflexão na ação. Este processo pautado na *epistemologia da prática* nos dá a perspectiva do ensino tutorado, pois nele o aluno e o professor discutem uma situação problema até alcançarem uma solução. Estas ideias podem ter a sua utilidade na formação inicial do professor, na qual este, possivelmente, necessite da ajuda de um tutor (ou tutoramento) para que a sua introdução na profissão ocorra de maneira contextualizada. Entretanto, isso só será possível se o professor refletir sobre o que faz e sobre o que vê *fazer*.

Como crítica a esta perspectiva cabe alertar para o fato de que se pode cair num “praticismo” e “individualismo”, desprezando-se o valor de uma formação teórica (BUENO, 2007; PIMENTA, 2002).

Kemmis (1985) coloca que, ao centralizarmos a aula como lugar de investigação e experimentação e o professor como quem se dedica, individualmente, só à reflexão e à solução de problemas, corremos o risco de desconsiderar a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto dos contextos sociais e históricos. Portanto, no entorno desses problemas, sugere-se uma reflexão que tenha um caráter público e não só individualizado; que, a partir da análise (crítica / teórica) das práticas nas quais os professores constroem seus conhecimentos, re-signifique as teorias; que estabeleça na escola o hábito de análise de suas práticas, assim como a problematização das mesmas, por meio de projetos coletivos; que considere que a combinação entre a formação inicial e a experiência adquirida no exercício profissional resulta no desenvolvimento profissional, assim como as condições concretas que as determinam; que evidencie uma política de formação e exercício docente, valorizando os professores como capazes de pensar, assim como de articular os saberes científicos e pedagógicos (PIMENTA, 2002), bem como, no dizer de Tardif (2002), os saberes docentes, um saber de natureza plural.

Enfim, os professores não devem mais ser considerados como simples executores de decisões tomadas em outras esferas, mas devem ser vistos como sujeitos desse processo, que resulta num grande investimento nas escolas, na formação inicial do professor e no seu desenvolvimento profissional. Neste contexto, valoriza-se a prática por ela ser transformadora da realidade e criadora de soluções diante das necessidades e das situações que se apresentam ao homem. Esse processo criador é imprevisível e indeterminado e o seu produto é único e irrepetível (CANDAU e LELIS, 1988, p. 57).

Acredita-se que esta visão de unidade expressa a síntese superadora da dicotomia entre teoria e prática, sendo fundamental a busca de alternativas para a formação profissional. Como os projetos dos Núcleos de Ensino envolvem estudantes da graduação e os professores das escolas, cria-se uma situação privilegiada de formação inicial e continuada no âmbito desse processo. No entanto, como estes projetos podem envolver a relação de ensino e

aprendizagem, necessariamente, também abarcam questões relacionadas aos modelos de educação e perspectivas de ensino.

AS QUESTÕES RELACIONADAS AOS MODELOS DE EDUCAÇÃO E AS PERSPECTIVAS DE ENSINO QUE PODEM REDIMENSIONAR A DOCÊNCIA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

No âmbito dos aspectos que foram levantados e apontados, em termos de cronologia, observa-se que, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, inaugurou-se no Brasil a crença na educação como “redentora da humanidade” (1889), herança da Revolução Francesa (1789). Na década de 1920, esta influência manifestou-se na forma de uma onda de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” que varreu a nação, tendo seus desdobramentos no “Manifesto dos Pioneiros da Educação” (1932) e influenciando a elaboração de documentos nas décadas posteriores, particularmente, a LDB 4024/61.

As expressões “Entusiasmo pela Educação” e “Otimismo Pedagógico” se consolidaram como duas categorias clássicas do período cultural da Primeira República (1889-1930). O “Entusiasmo pela Educação” representou a crença de que pela “multiplicação das instituições escolares” e “pela disseminação da educação escolar” era possível “incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo” (GUIRALDELLI, 1985, p. 5). Já o “Otimismo pedagógico” caracterizou-se pela ênfase no funcionamento eficiente e na qualidade dos sistemas de ensino. Foi um movimento simultâneo à absorção, por parte dos intelectuais brasileiros, do ideário da Escola Nova, da crença de que a melhoria das condições sociais dependia da alteração das técnicas pedagógicas.

Sobre este assunto Saviani (2009) também vai apontar que perduraram no Brasil, decorrentes desses modelos de formação, duas tradições: o “modelo dos conteúdos culturais cognitivos” e o “modelo pedagógico didático”. No primeiro, a formação do professor “se esgota na cultura geral e no domínio específico dos

conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (p. 148), enquanto que no segundo se considera que a formação do professor, “propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático” (p. 149). Cabe, ainda, colocar que se o “modelo dos conteúdos culturais cognitivos” se fixou mais na formação do professor do secundário, o “modelo pedagógico didático” foi aplicado mais no ensino primário e na formação do docente desse nível.

Embora tenha havido estes esforços, os problemas continuaram em aberto, ora colocando-se a culpa no aluno e ora no professor, assim como reproduzindo-se o discurso dos organismos internacionais e ignorando-se que os problemas de natureza política tenham sido transformados em problemas de natureza pedagógica (NÓVOA, 1999b). Porém, Castro (2001, p. 13), numa leitura que antecede ao artigo de Saviani (2009), no texto “O ensino: objeto da Didática”, nos apresentará outro exemplo de como esta questão também pode ser compreendida, ao observar que os processos de ensino estão ligados à Educação, tomando como exemplo “A educação pela pedra”, de João Cabral de Melo Neto:

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal (pela de dicção ela
começa as aulas).

A lição de moral, sua resistência fria ao que flui e afluir;
a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacto:
lições da pedra (de fora para dentro, cartilha muda),
para quem soletrá-la.

Outra educação pela pedra: no Sertão (de dentro para fora,
e pré-didática)
No sertão a pedra na sabe lecionar;
e se lecionasse não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra: lá a pedra, uma pedra de nascença,
entranha a alma.

Na reflexão do poeta, segunda a autora, as lições de dicção, moral, poética e economia são “de fora para dentro”, em contraste com a educação “pela pedra”, que é de “dentro para fora”. Neste contexto, a Didática (o Ensino) só surgiria quando os signos, as coisas, os gestos não absorvidos não entranhassem a alma, caracterizando o seu espaço vinculado à transformação.

Entretanto, ensinar é verbo transitivo, admitindo tanto complemento direto “ensinar o quê?”, quanto indireto “a quem ensinar”, tendo na escola seu território preferencial. Desta forma, o ato de educar envolve a tríplice relação entre “quem aprende”, “quem ensina” e “o conteúdo ensinado/aprendido”, sendo que este último, na escola, corresponde aos currículos, compostos por diferentes ciências, artes, técnicas e atividades. Para Castro (2001), com relação ao “o quê” se pretende ensinar, o eixo evolutivo da Didática, nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento, bem como traduzidas no campo das relações sociais e psicológicas entre ensinantes e aprendizes, admite duas tendências extremas e uma intermediária:

- a) O ensino é concebido como algo que vem de *fora para dentro* (posição exógena), como a entrega de bens culturais aos alunos, pela sociedade e seus representantes: os educadores. Corresponde à ideia de “passar” ou “transmitir” algo ao aluno, que a linguagem comum aceita na popular ideia de “dar aula” (doar, entregar).
- b) O ensino é concebido como algo que vem de *dentro para fora*, dependendo apenas de uns poucos referenciais externos. O protótipo histórico é platonismo e a ideia socrática da *maieutica*, que assemelha a função docente à da parteira, pois ajuda a dar à luz as ideias. Anacrônica e oferecida apenas como ilustração, essa posição teoricamente inatista tem seu contraponto moderno naqueles que recusam a primeira, entendendo que ensinar é impossível, já que, como diz Carl Rogers “[...] a única aprendizagem que influência significativamente o comportamento é aquela que foi autodescoberta, autoapropriada.” Segundo o autor, ainda, é incomunicável. Na verdade, o ensino é negado, em favor da aprendizagem e várias formulações modernas usaram os lemas correspondentes, como por exemplo: “O professor não ensina: ajuda o aluno a aprender”. Chega-se, nessa linha de

pensamento, a considerar comprometido e obsoleto o conceito de ensino, tentando substituí-lo pelo eufemismo “direção da aprendizagem”, que contém em si o que nega, ou seja, a orientação ou controle do processo.

- c) Porém, existe uma terceira posição que não é a mera composição ou compromisso entre as duas primeiras. Vejo como paradigma dessa interpretação a epistemologia interacionista e construtivista de Jean Piaget e dos que nele se inspiraram. A corrente piagetiana, como já foi afirmado, explica o processo por uma construção (endógena) de instrumentos para conhecer e a possibilidade do indivíduo, reagindo às perturbações do meio ou a suas inquietações internas, assimilar o “ensinado”. Introduz assim no processo de ensinar um novo fator, já que, mudando o foco da análise, não diz respeito apenas aos conteúdos ensinados, mas à construção simultânea dos objetos de conhecimento e das estruturas cognitivas e coordenações internas. (CASTRO, 2001, p. 22-23).

No geral, a prática escolar tem considerado a primeira tendência como correlata à pedagogia da escola tradicional e a segunda na perspectiva da visão da escola nova, elegendo Rousseau como seu precursor, pois este volta o seu olhar para o aluno, suas necessidades, interesses e motivos para aprender; enquanto que no terceiro caso reconhece-se uma possível harmonia entre o prazer e o esforço, caminhando para uma democracia pedagógica que busca conciliar o indivíduo e a sociedade. Porém, estas considerações não são unívocas, havendo outras propostas que consideram como alternativa o enfoque sociopolítico, mas que não serão aprofundadas neste momento, levando-nos a tentar apresentar um diagnóstico desse mapeamento.

No âmbito desse possível diagnóstico vamos recorrer novamente a Nóvoa (1999a), com base no trabalho de Houssaye (1992), por nos apresentar uma analogia bastante clara do quadro traçado, pegando tanto os aspectos apontados por Saviani (2009) como por Castro (2001), mas com ênfase na figura do professor, na situação docente, na metáfora do “jogo de *bridge*”.

Neste jogo um dos jogadores faz o papel do “morto”, pois todos sabem que ele faz parte do jogo, mas que não tem nenhum

poder de interferência no que diz respeito às cartas, enfim, ao jogo. No âmbito dessa visualização, o autor trabalha esta ideia, com relação à figura do professor, ao ilustrar esta situação num triângulo, explorando-o em sua concepção pedagógica, concepção política e concepção de conhecimento. Portanto, imaginemos um triângulo retângulo, com os seus três lados iguais, em que se terá um vértice e uma base à esquerda e uma base à direita.

No triângulo pedagógico, na base esquerda encontra-se o *Saber*, na outra estão os *Alunos* e no vértice fica o *Professor*. Houve uma época que se valorizava a relação professor-saber (“ensino tradicional” – o mestre), depois se transferiu para a relação professor-aluno (“escola nova” – o aluno) e, posteriormente, passou-se a valorizar a relação saber-alunos, práticas de autogestão e/ou de autoformação nas tecnologias de ensino (pedagogia comportamental), desvalorizando-se a relação humana e o próprio papel do professor, pois o foco estava centrado na instrução, na competência. Nesse cenário, o professor passa a ser coadjuvante desse processo. Todos sabem que ele existe, mas não tem papel ativo.

O segundo triângulo, o triângulo político, apresenta uma situação similar ao primeiro, mas explorando outros aspectos. No vértice encontram-se os *Professores*, na base da esquerda o *Estado*, com suas políticas públicas e, na base da direita, os *Pais/Comunidade*. Novamente se tem um quadro muito próximo do primeiro em que, tanto na relação Professores-Estado quanto na relação Professores-Pais/Comunidade, os professores eram vistos como autoridades/orientadores, porém, depois se passou a valorizar a relação Estado-Pais/Comunidade, de “serviço aos clientes”, segundo uma lógica de mercado. Numa demonstração dessa nova mentalidade, o Estado passa a adotar para a escola os critérios de eficácia, produtividade, incidindo num excesso de cursos de capacitação ou de atividades para a escola e para os professores. Mais uma vez os professores são ignorados em sua especificidade, podendo ser (ou sendo) responsabilizados pelo fracasso escolar.

Com relação ao terceiro triângulo, o triângulo do conhecimento, este se apresenta sob a perspectiva de outra leitura em que

se privilegia a questão dos saberes. No vértice se encontra o *Saber da Experiência* (dos professores), na base esquerda está o *Saber da Pedagogia* (dos especialistas da educação) e na base direita o *Saber Disciplinar* (dos especialistas das diferentes áreas de conhecimento/domínios de conhecimento). Novamente o posto de observação dessa realidade muda, privilegiando-se, agora, o conhecimento, assim como quem produz este conhecimento.

Na relação Saber da Experiência-Saber Disciplinar a ênfase recai num quadro muito conhecido por nós, ligado à transmissão cultural, vinculado ao ensino tradicional, aos conteúdos. Com respeito ao Saber da Experiência-Saber da Pedagogia, a ênfase passou a valorizar os conhecimentos relacionados à metodologia de ensino, às etapas do desenvolvimento do ser humano num diálogo com os especialistas da educação, cabendo ao professor colocar em prática estas orientações. Porém, atualmente, na relação Saber da Pedagogia-Saber Disciplinar passou-se a valorizar essencialmente as propostas desenvolvidas pelos especialistas das áreas de conhecimento e da pedagogia, ou seja, o conhecimento científico, deixando-se de lado os saberes produzidos pelos professores. Desse modo, as práticas de racionalização do ensino, muitas vezes, tendem a deslegitimar os professores como produtores de saber, tirando-lhes a autonomia com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Neste intrincado mosaico que se forma, Nóvoa (1992) aponta, como uma das possibilidades de superação, o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional do professor em íntima relação com o desenvolvimento organizacional da escola. Porém, para que o docente deixe de ocupar o lugar do “morto” neste jogo será preciso, como primeiro passo, lembrar de que o professor é uma pessoa e que uma parte importante dessa pessoa é o professor (e o mesmo acontece com os alunos), resgatando-se, assim, sua história de vida.

Portanto, a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção perma-

nente de uma identidade pessoal”. Torna-se “importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p. 3), pois, se a teoria nos dá indicadores de leitura, o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade (GOODSON, 1991), levando-nos também até aos alunos, na desafiadora tarefa que exercem ao assumirem o ofício de aluno.

Neste contexto de superação dos desafios encontrados, pode-se também trabalhar a docência como um “processo de iniciação”, de descoberta, de emancipação, de trabalho coletivo, tanto para o professor como para o aluno.

Peters nos propõe o modelo de educação como iniciação, considerando-o adequado aos valores de uma sociedade pluralista e democrática. Segundo este modelo, nós, educadores, temos o dever de iniciar os alunos naqueles valores, atitudes e conhecimentos que consideramos valiosos. [...] temos o dever de iniciá-los nos valores que, ao longo de nossas experiências pessoais e coletivas, descobrimos que são importantes. [...]

Na verdade, iniciar é exatamente o contrário de finalizar, uma vez que desvelar para alguém um campo novo, uma nova forma de ver a realidade não supõe um final predeterminado que a pessoa iniciada deve aceitar inquestionavelmente. Produz-se um processo de iniciação quando somos capazes de entusiasmar alguém para entrar em um campo novo, descobrindo a realidade com base em uma nova perspectiva. (ESTEVES, 2004, p. 111).

A partir dessas considerações há vestígios promissores de que, no interior do NE, poderemos encontrar tanto experiências, trabalhos e pesquisas inovadoras como atividades de diagnóstico, de levantamento ou de produção de material didático-pedagógico, dada a natureza do espaço social que encampa. Dessa forma, será com base nesse itinerário que buscaremos explorar a fonte documental dos trabalhos vinculados ao Núcleo de Ensino da Unesp – campus de Rio Claro.

PROJETOS DO NÚCLEO DE ENSINO – CAMPUS DE RIO CLARO:
DIAGNÓSTICO DE UMA REALIDADE EM CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO

No final dos anos de 1980 e início da década de 1990, a Unesp, visando dar uma resposta aos problemas apresentados anteriormente, teve diferentes iniciativas com a criação/proposta de: Núcleo de Ensino (1987), Conselho de Curso (1989), Grupo Acadêmico (1989), Congresso de Formação de Educadores (1993), Simpósio “A Prática de Ensino em Questão” (1993), Circuito PROGRAD (1994, 1995, 1996 – em que se desenvolveram temas como: O Projeto Pedagógico do Curso está sendo construído por você?, Você avalia o ensino e a aprendizagem?, Integração das Disciplinas, Currículo, Perfil Profissional), GEDEU (Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Ensino na Universidade – 1994-1996).

O Núcleo de Ensino foi à perspectiva de resposta para o campo educacional na gestão do “Reitor Pedagogo” (Prof. Dr. Jorge Nagle), justamente ele que se havia consagrado com estudos sobre a primeira república. O Programa Núcleo de Ensino emerge, assim, numa Pró-Reitoria de Graduação que tem o olhar atento de uma Reitoria que não deixa de manifestar preocupação com a questão do ensino, da educação.

No âmbito desse processo observaram-se três momentos, apresentados a seguir, em que se articulam a implantação e o desenvolvimento do Projeto Núcleo de Ensino, em geral, e dos diferentes projetos dos Núcleos de Ensino de cada campus, como de Rio Claro.

A estruturação e os Projetos do Núcleo Ensino em Rio Claro

De 1987 a 2001: MODELO ARTESANAL

Em Rio Claro, o Núcleo de Ensino, enquanto ideia se estruturou desde 1987, mas enquanto projeto só nos anos de 1990.

Quadro 1 – NÚCLEO DE ENSINO: Coordenadores (1987-2010)

Coordenação Ano	Professor / Departamento	
1987-1989	Marília Coelho	Departamento de Educação
1989-1991	Marília Coelho	Departamento de Educação
1991-1993	Luis Marcelo de Carvalho	Departamento de Educação
1993-1995	Maria Augusta H. W. Ribeiro	Departamento de Educação
1996	Maria Augusta H. W. Ribeiro	Departamento de Educação
1996-1998	Joyce Mary Adam e Silva	Departamento de Educação
1998-2000	Laurizet Ferragut Passos	Departamento de Educação

Esta cronologia de coordenação foi feita, em parte, com base em informações verbais, porque não se encontrou nenhum registro formal da nomeação dessas pessoas de 1987 a 1993 e de 1996 a 1998.

Desse período merecem destaque dois grandes projetos que mobilizaram os investimentos: (a) *A temática ambiental e o processo educativo*, de 1991 a 1993, coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho, projeto que envolveu oito subprojetos, 14 professores da Unesp, sete professoras de escola pública e 12 estudantes, e (b) *Desenvolvimento de projetos cooperativos*, de 1994 a 1996, coordenado pelo Prof. Dr. Atílio De Nardi Alegre com a participação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, projeto que envolveu 4 professores de escolas e 12 estudantes em cada período (1994-1995 e 1995-1996), sendo que, destes, 10 encaminharam-se para o mestrado e doutorado.

O projeto *Temática ambiental e o processo educativo* caracterizou-se como um projeto do tipo induzido, tendo a sua continuidade suspensa por parte da coordenação local, em função da mudança dos critérios de financiamento que deixou de incluir, como bolsistas, os professores da rede pública.

O segundo projeto, *Desenvolvimento de projetos cooperativos*, se desenvolveu na forma de dois subprojetos: I - A avaliação da aptidão física em escolares de 5^a a 8^a séries do 1^o grau de escolas da rede de ensino da cidade de Rio Claro e II - Elaboração de uma

proposta curricular enfocando o desenvolvimento da aptidão física. Veja-se o Quadro 2.

Quadro 2 – Desenvolvimento de Projetos Cooperativos

Projeto	I – Avaliação da aptidão física	II – Proposta Curricular
Categorias	1993-1994	1995
Objetivo	Este subprojeto teve como objetivo a avaliação da aptidão física em escolares da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, da cidade de Rio Claro, com a meta de contribuir para a melhoria dos programas de educação física escolar.	Neste subprojeto, o objetivo concentrou-se na elaboração de uma proposta curricular, enfocando a aptidão física com a perspectiva de contribuir para a melhoria dos programas de educação física escolar. Utilizou-se como ponto de partida a Bateria de Testes do EUROFIT – avaliação dos escolares.
Descrição	Na avaliação dos escolares foi utilizado a Bateria de Testes do EUROFIT.	Nesta fase foram realizados seminários e pesquisa bibliográfica.

Este projeto também envolveu tanto os professores da rede estadual como acadêmicos e estudantes, além de manter vínculos com a ideia daquilo que se denominou projeto coletivo e projeto induzido (PROGRAD, 2008).

Portanto, este primeiro período foi marcado por um grande investimento no Núcleo de Ensino, envolvendo professores da rede e estudantes de graduação com pro-labore ou bolsas até 1994. A partir de 1995, o financiamento previu somente bolsas para os estudantes. Deve-se lembrar, a esse respeito, que, em meados da década de 1990, houve uma regressão paulatina do Programa Núcleo de Ensino, que quase culminou na sua extinção, se não fosse a árdua luta de algumas vozes que clamaram numa paisagem sombria. Com as mudanças de Reitorias, o Programa Núcleo de Ensino vai perdendo sua efervescência inicial, promotora de mudanças; a falta de verbas, o excesso de burocracia (emissão dos relatórios) e a escassa divulgação dos trabalhos desenvolvidos, apesar da riqueza dos resultados obtidos, causam a diminuição dos projetos.

De 2001 a 2007: do modelo artesanal ao modelo acadêmico

Neste segundo período ocorreram mudanças no Núcleo de Ensino no intuito de torná-lo viável e produtivo; por sugestão do

Prof. Dr. Álvaro Martin Guedes, assessor da Prograd, adotou-se a proposta de transformar os relatórios em artigos. Dá-se início, assim, à publicação maciça desses produtos (projetos) que, sistematizados na forma de artigos, compõem os livros do Núcleo de Ensino, inicialmente em papel e, depois, em formato eletrônico, dando-se uma nova visibilidade a este Programa.

Este período coincide também com um novo momento no Núcleo de Ensino do campus de Rio Claro, que ganha um novo impulso a partir de 2002, com as mudanças processadas.

Quadro 3 – Núcleo de Ensino: Coordenadores (2001-2007)

Coordenação Ano	Professor / Departamento	
2001-2003	Samuel de Souza Neto	Departamento de Educação
2003-2006	Samuel de Souza Neto	Departamento de Educação
2006-2008	Ana Maria Pellegrini	Departamento de Educação Física

Desse período, entre os muitos projetos desenvolvidos, podem-se apontar, sem elucidar todos, os que estiveram voltados para um trabalho disciplinar, interdisciplinar ou de intervenção, bem como de produção de material didático-pedagógico.

No ano de 2003, o Núcleo de Ensino do Campus de Rio Claro foi a unidade que mais projetos teve aprovados na Prograd, ao todo quatorze (14). Para se ter um exemplo dessa realidade, apresentam-se, a seguir, alguns desses projetos.

- “Ensino e formação para a leitura e a escrita independentes”, na *modalidade de pesquisa de caráter disciplinar ou interdisciplinar*, a ser desenvolvido na Escola Estadual “Prof. Djiliah Camargo de Souza”, com alunos das primeiras séries do ensino fundamental. Este trabalho buscou identificar e estabelecer relações entre os fatores de sucesso e os de insucesso em alfabetização, referentes ao professor, ao leitor e à adequação do ensino ao processo de apropriação da escrita [Maria Cecília de Oliveira Micotti (UNESP/RC – IB – Depto de Educação)].
- “Desenvolvimento da coordenação motora na educação infantil e no ensino fundamental”, na *modalidade de intervenção*, a ser

desenvolvido com crianças de 6 a 10 anos na E.M.E.I.E.F. “Profa. Maria Aparecida de Luca Moore” da cidade de Limeira-SP [Ana Maria Pellegrini (UNESP/RC – IB – Departamento de Educação Física)].

- “O comportamento motor no processo de escolarização de crianças no ensino de educação infantil e no ensino fundamental” – Subprojeto II – “Corpo, desenvolvimento humano e alfabetização”, na modalidade de pesquisa e ação didático-pedagógica e de intervenção, a ser desenvolvido na E.M.E.I.E.F. “Profa. Maria Aparecida de Luca Moore”, com alunos das primeiras séries do ensino fundamental [Samuel de Souza Neto (UNESP/RC – IB – Departamento de Educação)].
- “Atletismo se aprende na escola”, na modalidade de produção de material didático, a ser desenvolvido com o “Atletismo”, conteúdo da disciplina Educação Física no âmbito da educação básica, tendo como referência a cidade de Rio Claro-SP [Sara Quenzer Matthiesen (UNESP/RC – IB – Departamento de Educação Física)].
- “Capacitação em Educação Ambiental para professores do Ensino Fundamental”, na modalidade de pesquisas de caráter disciplinar ou interdisciplinar, a ser desenvolvida em convênio com a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Rio Claro-SP com os professores [Harold G. Fowler (UNESP/RC – IB – Departamento de Ecologia)].
- “Educação para a biodiversidade: material de ensino para a conservação das abelhas silvestres e das relações planta-polinizador”, na modalidade de pesquisas de caráter disciplinar ou interdisciplinar e de produção de material didático, desenvolvido no Distrito de Ferraz, Município de Rio Claro-SP, com pequenos agricultores e professores e alunos do ensino fundamental, tendo como perspectiva a prática educativa e o desenvolvimento sustentável [Maria José de Oliveira Campos (UNESP/RC – IB – Departamento de Ecologia) - Projeto Desenvolvido].
- “A Filosofia no Ensino Médio: reflexões acerca do papel da disciplina e de seus conteúdos em sala de aula”, na modalidade de pes-

quisas de caráter disciplinar ou interdisciplinar, a ser desenvolvido na Diretoria de Ensino de Limeira com professores de filosofia, na forma de oficina pedagógica [Marcia Reami Pechula (UNESP/RC – IB – Departamento de Educação) - Projeto Desenvolvido].

- “Ensinar e Aprender via construção de Páginas Web”, na *modalidade de pesquisas de caráter disciplinar ou interdisciplinar*, a ser desenvolvido em duas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental com alunos da 5ª série da cidade de Rio Claro-SP [Marcus Vinicius Maltempi (UNESP/RC – IGCE – Depto de Estatística, Matemática Aplicada e Computação)].
- “Interlink – Rede de trabalho sobre a inserção de tecnologia informática na Educação Matemática”, na *modalidade de pesquisas de caráter disciplinar ou interdisciplinar*, desenvolvido em sete Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio com professores (e alunos) da cidade de Rio Claro-SP [Miriam Godoy Penteadó (UNESP/RC – IGCE – Departamento de Matemática)].

Dessa forma, no período de 2002 a 2007, diferentes projetos, abrangendo problemáticas caras ao processo de escolarização, quer na forma de produção de material didático ou de trabalhos interdisciplinares, bem como disciplinares ou de intervenção, foram desenvolvidos buscando-se contribuir com os mais diferentes temas na rede escolar.

Projetos desenvolvidos nos anos 2006 e 2007:

- “Dificuldades motoras e de escrita no processo de alfabetização”, na *modalidade de intervenção*, estudo comparativo, a ser desenvolvido com 24 crianças, sendo 12 de seis a oito anos com problemas de transtornos de coordenação motora e outras de 12 da mesma faixa etária sem problemas e consideradas normais em termos motores e acadêmicos na E.M.E.I.E.F. “Profa. Maria Aparecida de Luca Moore” da cidade de Limeira-SP [Ana Maria Pellegrini (UNESP/RC – IB – Departamento de Educação Física)].
- “A produção de vídeo documentário no ensino de Geografia no Ensino Médio: estudo sobre o córrego Cachoeirinha no Município de Rio Claro-SP”, na *modalidade de pesquisas de caráter*

disciplinar ou interdisciplinar e de produção de material didático, para o período de 10/03/2006 a 10/12/2006, a ser desenvolvido na Escola Estadual “Prof. José Fernandes”, envolvendo uma professora e uma classe de 3º ano do ensino médio com aproximadamente 40 alunos [Roberto Braga (UNESP/RC – IGCE – Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento)].

- “Atletismo se aprende na escola IV”, na *modalidade de produção de material didático (e de intervenção)*, a ser desenvolvido com o “Atletismo”, conteúdo da disciplina Educação Física no âmbito da educação básica, tendo como referência a cidade de Rio Claro-SP, voltado para a perspectiva histórica de ensino do atletismo no que se refere à questão das corridas, saltos e lançamento do disco [Sara Quenzer Matthiesen (UNESP/RC – IB – Departamento de Educação Física)].
- “Tarefas de investigação para a sala de aula de matemática”, na *modalidade de pesquisas de caráter disciplinar ou interdisciplinar e de produção de material didático*, desenvolvido em duas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio com professores (e alunos) da cidade de Rio Claro-SP [Miriam Godoy Penteado (UNESP/RC – IGCE – Departamento de Matemática)].
- “Movimento, sensibilização e arte: interfaces multidisciplinares”, na *modalidade de pesquisas de intervenção e de produção de material didático*, para ser desenvolvido em escola da rede estadual de Rio Claro, buscando-se implementar intervenções de estratégias metodológicas inclusivas referentes à utilização da expressão corporal e da história da arte [Gisele Maria Schwartz (UNESP/RC – IB – Departamento de Educação Física)].
- “Narrar histórias, intercambiar experiências”, na *modalidade de pesquisa de caráter disciplinar ou interdisciplinar*, desenvolvido na EMEF “Dr. Sergio Hemani Fittipaldi” que compõem a rede municipal de ensino de Rio Claro, tendo como meta geral incentivar o uso da oralidade, trabalhando com narrativas [Maria Augusta H. W. Ribeiro (UNESP/RC – IB – Departamento de Educação)].
- “Procedimentos facilitadores do aprendizado de aritmética no ensino fundamental”, na *modalidade de intervenção na realidade*

escolar, a ser desenvolvido na EM Agrícola “Engenheiro Rubens Foot Guimarães”, que compõe a rede municipal de ensino de Rio Claro em que se trabalhou com uma abordagem histórico-cultural [Mario Roberto da Silva (UNESP/RC – IGCE – DEMAC)].

- “Educação Moral: a utilização de filmes infantis enquanto recurso pedagógico para o trabalho com o processo de construção de valores morais, junto à faixa etária de 06 a 08 anos”, na *modalidade de ensino e pesquisa de caráter disciplinar e interdisciplinar*, desenvolvido em 12 escolas de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental que compõem a rede municipal de ensino de Rio Claro [Áurea Maria de Oliveira (UNESP/RC – IB – Departamento de Educação)].
- “O professor formador e as possibilidades da parceira intergeracional na escola”, na *modalidade de intervenção na realidade escolar, englobando ensino e pesquisa de caráter disciplinar e interdisciplinar*, desenvolvido com escolas de Ensino Fundamental que compõem a rede municipal de ensino de Rio Claro, no que se refere à formação contínua desses docentes de 1ª a 4ª séries [Flavia Medeiros Sarti (UNESP/RC – IB – Departamento de Educação)].
- “O corpo na escola e a escola do corpo: perspectivas para uma pedagogia da unidade e projetos interdisciplinares”, na *modalidade de intervenção na realidade escolar, englobando ensino e pesquisa de caráter disciplinar e interdisciplinar*, desenvolvido com professores e escolares da E.M.E.I.E.F. “Profa. Maria Aparecida de Luca Moore” da cidade de Limeira-SP, no qual o foco das atenções centralizou-se na prática do dado do movimento – educação física, tendo tido bons resultados com as crianças, mas também apontando o professor que não consegue trabalhar (as relações interpessoais) em função de ficar preso em seus esquemas [Samuel de Souza Neto (UNESP/RC – IB – Departamento de Educação)].
- “A construção de material didático: possibilidades para a organização dos conteúdos na educação física escolar”, na *modalidade de pesquisa de caráter disciplinar ou interdisciplinar*, desen-

volvido em parceria com escolas de educação básica das cidades de São Paulo, Rio Claro, Americana, Santa Gertrudes e Matão, buscando elaborar um conjunto de aulas para a Educação Física na escola, a partir de temas da cultura corporal de movimento, nas três dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental, atitudinal) [Suraya Cristina Darido (UNESP/RC – IB – Departamento de Educação Física)].

Como se pode ver, problemas, questões de estudo foram abordadas, trabalhos de intervenções foram realizados, dinamizando-se ou trazendo-se luzes para temas da vida escolar. Esta oxigenação é considerada de fundamental importância. Há, portanto, um vigor nas tentativas de se fazer alguma coisa pela educação, formação, escolarização. Neste processo, as bolsas do Núcleo de Ensino, destinadas aos estudantes, constituem “bolsas de iniciação à docência”; não há, porém, uma política mais delineada para os professores das escolas. É claro que há uma formação em serviço proveniente desse intercâmbio e do trabalho cooperativo, mas não há, concretamente, uma valorização, no plano de carreira, para os professores que trabalham conosco como parceiros.

A partir de 2008...: entre o modelo acadêmico e o modelo de massificação

Este terceiro momento do Núcleo de Ensino está sendo marcado pela ampliação dos objetivos e pela tentativa de promoção de ações educativas populares e inclusivas, bem como de intervenções de melhoria na realidade das escolas, podendo envolver desde uma única escola até um conjunto de escolas e/ou toda uma rede educacional.

Em Rio Claro, a gestão do Núcleo de Ensino mantém o seu ritmo com a Profa. Dra. Ana Maria Pellegrini, que dá continuidade à linha de trabalho iniciada pelo Prof. Dr. Samuel de Souza Neto.

Neste novo momento do Núcleo de Ensino em Rio Claro, os projetos desenvolvidos mantêm o mesmo dimensionamento, relacionando, prioritariamente, a Educação de Valores, Educação Matemática, Educação Física, Formação de Professores, Educação Moral, entre outros, com um forte enfoque na produção de ma-

terial pedagógico, trabalho disciplinar e interdisciplinar com ou sem intervenção, podendo ou não abarcar reunião científica ou encontros pedagógicos.

Muitos professores (Ana Maria Pellegrini; Áurea Maria de Oliveira; Miriam Godoy Penteado; Samuel de Souza Neto; Sara Quenzer Matthiesen; Suraya Cristina Darido) mantêm seus projetos até o presente momento, sendo que alguns têm uma história com NE desde 2002, como é o caso dos professores Ana Maria Pellegrini, Samuel de Souza Neto e Sara Quenzer Matthiesen, que nunca interromperam seus trabalhos.

De um modo geral, em Rio Claro, até o presente momento, encontram-se registros de projetos e eventos que ganharam uma dimensão local, regional, nacional e internacional. Como exemplo, basta citar as reuniões pedagógicas e as reuniões científicas produzidas para este fim, como o SEDEMO: Seminário de Estudos do Desenvolvimento Motor (2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009), desenvolvido sob a coordenação dos professores Samuel de Souza Neto e Ana Maria Pellegrini; SEPEF: Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física (2004, 2007, 2008), desenvolvido sob a coordenação dos professores Samuel de Souza Neto e Dagmar Hunger, voltado para professores universitários, estudantes e pesquisadores (nacionais e internacionais); *Encontros de Quem Gosta de Atletismo*: evento coordenado pela professora Sara Quenzer Matthiesen para estudantes e professores, tendo como data de início 2002, e *Congresso de Educação Física Escolar* (2006, 2008): coordenado pela professora Suraya Cristina Darido, buscando criar um espaço de diálogo e contribuição com a rede escolar no âmbito da Educação Física Escolar.

São iniciativas que dão um sentido fecundo à atividade de ensino, de pesquisa sobre o ensino e ao trabalho coletivo e proporcionam visibilidade aos Núcleos de Ensino, juntamente com os livros publicados pela Prograd/Núcleo de Ensino desde 2003. É todo um trabalho de peso que não se pode perder por causa de utilitarismo.

Neste contexto, a grande novidade do Núcleo de Ensino é a mediação entre a realidade discursiva da universidade e a realidade pragmática das escolas, instituições sociais que, assim, passam a ter um diálogo novo.

Do discurso à prática: a arte da mediação

Entre os trabalhos (projetos) desenvolvidos vamos tomar como exemplo o mais antigo, que foi realizado numa escola pública municipal de educação básica na cidade de Limeira, envolvendo 35 professores, 1.200 alunos e dois professores da universidade (cada qual coordenando um projeto). Portanto, se trata de dois projetos, entre outros que a instituição adotou, que, ao longo desses sete anos, contribuíram para tornar esta escola uma referência na cidade. O projeto concentra seu enfoque em torno do tema *O corpo na/da escola*.

O corpo é a base de percepção e organização da vida humana, ou seja locomover-se, pensar e sentir representam modos de vida, podendo-se afirmar que o corpo é um corpo no mundo. Embora o corpo se constitua num universo de vida e para a vida, na escola tem sido desconsiderada a atividade motora das crianças, podendo-se colocar que não se passa da atividade simbólica (representações mentais), do mundo concreto, com o qual o sujeito se relaciona, sem a atividade corporal.

Propôs-se o conceito de corporeidade como ponto de partida para trabalhar os componentes motores que estão ligados ao processo de escolarização, pois a corporeidade integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo. Com o paradigma da corporeidade rompe-se com o modelo cartesiano, pois o homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo. O nosso corpo, como corporeidade, como corpo vivenciado, não é nem o início nem o fim, é sempre o meio, no qual e mediante o qual o processo da vida se perpetua.

O corpo deixa de ser análise para se tornar síntese, bem como o conceito de corporeidade situa o homem como um “corpo

no mundo”, uma totalidade que age movida por intenções. Na prática, o trabalho com o corpo, nesta escola pública de educação infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, forneceu um relatório (Experiências na sala de aula e o desenvolvimento motor no processo de alfabetização – 2004) muito significativo das professoras a respeito da parceria estabelecida entre universidade-escola, demonstrando os indícios de uma pesquisa colaborativa que começava a tomar o seu rumo. Como exemplo, pode-se apontar um registro elaborado por nove professoras (das 35 docentes que compõem o grupo), com destaque para dois pontos:

Antes da parceria Escola – Unesp:

Tínhamos um horário programado semanalmente para as atividades de Educação Física. Mas, o que acabava acontecendo era que muitas vezes não íamos porque dávamos preferência para os conteúdos programáticos mais valorizados pela cultura escolar (Língua Portuguesa e Matemática). Quando íamos até a quadra ou repetíamos as brincadeiras mais conhecidas por nós, ou deixávamos os alunos livres para “brincar”, fornecendo a eles apenas o material (como: bolas, bambolês, cordas, etc.). Algumas vezes, quando planejávamos a aula, tínhamos a situação didática e o desenvolvimento, mas não tínhamos claro o objetivo da atividade, o que estaria desenvolvendo na criança. Tínhamos muitas dúvidas e constantemente nos questionávamos:

Para que serve a Educação Física?

Eu tenho condições de ministrar aulas de Educação Física para os meus alunos?

Este tipo de comportamento em relação à disciplina, a nosso ver, estava totalmente atrelado com o histórico da disciplina. A Educação Física possui um histórico relativamente longo de inclusão no currículo das escolas brasileiras, mas sempre desempenha um papel secundário e nunca é objeto de reflexão, pois historicamente a escola tem privilegiado a linguagem e o raciocínio lógico matemático.

Desde a década de 1920, a tradição educacional brasileira classificou a Educação Física como uma atividade complementar e relativamente isolada nos currículos escolares, e que a disciplina tenha sido, muitas vezes, objetos de tentativas de instrumentalização. Assim, no Brasil, a Educação física já teve seus objetivos

vinculados ao treinamento pré-militar, à eugenia (aperfeiçoamento da raça), ao nacionalismo e à preparação de atletas.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no parágrafo 3º do artigo 26, integra a Educação Física, como componente curricular, à proposta pedagógica da escola e determina que a disciplina deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

Tem-se buscado evitar esta fragmentação de conteúdos e o isolamento das disciplinas no interior da escola por meio das proposições dos Temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, etc.), do desenvolvimento de competências e da interdisciplinaridade.

Nunca integrávamos a Educação Física, pois temos uma visão fragmentada dos conteúdos, nossa formação foi pautada na concepção tradicional de ensino, portanto pensávamos constantemente: “Vamos perder tempo, dando educação física se temos que dar conta de alfabetizar?” – Como se alfabetizar também não exigisse habilidades que são desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Neste novo contexto histórico, a concepção de Educação Física e seus objetivos na escola devem ser repensados, e sua prática pedagógica deve ser transformada.

Professores se sentem inseguros e com tantas dúvidas: por que poucos cursos de pedagogia e de formação de professores trataram ou tratam com rigor e profundidade a Educação Física? Embora as diferentes tendências ou correntes pedagógicas admitam sua importância.

Mas somos capazes de ministrar aulas de educação física, precisamos apenas vencer algumas etapas, e a primeira delas, premissa para as demais, é reconhecer a importância da Educação Física para a formação dos alunos e considerar suas finalidades como disciplina escolar que trabalha o corpo em movimento.

Depois da parceria Escola – Unesp

A partir da nossa parceria este quadro começou a ser revertido, embora inicialmente não observássemos muitas mudanças significativas.

Foi através das reuniões que eles começaram a passar sugestões de aulas e brincadeiras que, embora já conhecêssemos algumas, passou a ficar mais claro o objetivo da aula, o que as atividades desenvolveriam nas crianças. A partir daí, reconhecendo estes

objetivos, começamos a enxergar os benefícios que ela poderia trazer para outras preocupações e angústia que tínhamos.

Algumas delas eram: -Alunos com dificuldade de atenção; -Organização e localização no espaço (utilização correta do caderno, organização dos objetos dispostos na carteira, etc.); -Alunos que utilizavam letras e números espelhados.

Descobrimos que estas e outras preocupações estavam relacionadas aos conceitos de: -Motricidade fina; -Motricidade global; -Equilíbrio; -Esquema corporal; -Organização espacial; -Organização temporal; -Lateralidade.

Estes conceitos estão sendo trabalhados e desenvolvidos nas nossas aulas de Educação Física com o auxílio de uma nova apostila, chamada "O corpo", elaborada conforme as orientações da proposta pedagógica da escola, as atividades são divididas por eixos temáticos.

Exemplo de atividade: Alerta

Antes dado com fim em si mesmo, sem objetivos, hoje é dado para desenvolver a atenção, organização espacial, habilidade de correr e caminhar, além de integrarmos está brincadeira com os demais conteúdos trabalhados em sala de aula, como: Alerta das partes do corpo, nomes de frutas, etc.

Com esta simples atividade, muito conhecida por nós, estamos desenvolvendo a atenção e a organização espacial, que muito nos auxiliará no processo de alfabetização.

Hoje não estamos só nos preocupando com a tematização da aula, senão estaríamos privilegiando um aspecto em detrimento do outro, não com o movimento em si. Entendemos que a Educação Física tem um conteúdo a ser desenvolvido, importantíssimo para o desenvolvimento global de nossos educandos.

Acreditamos que passamos de uma concepção que relegava a Educação Física para um segundo plano, para uma concepção em que vemos a Educação Física como um componente curricular que sistematiza o conhecimento em motricidade e envolve valores. (LIMEIRA, 2004).

A situação retratada, no que diz respeito aos seus desafios, é confirmada por Colello (1993, p. 59) que assinala que, tradicionalmente, a escola tem desconsiderado a atividade motora das crianças, impondo, desde os primeiros dias de aula, restrições ao seu modo de ser e agir. Neste contexto, até mesmo as aulas de Educa-

ção Física infantil parecem conformar-se em serem uma atividade puramente recreativa ou de desenvolvimento muscular nas quais o movimento parece ter um fim em si mesmo. Na sala de aula, os professores dedicam-se à promoção de atividades padronizadas, como o desenho da escrita, entre outras coisas. Embora reconheçam a importância da atividade física, não sabem como organizar este trabalho à luz de novas propostas.

No entanto, como se pode observar, também houve uma superação, ocorreu uma mudança de mentalidade, uma reflexão sobre a prática e um maior comprometimento no que se refere à Educação Física, como se lê no seguinte relatório:

Por *mentalidade* quero significar a maneira de pensar, julgar e agir. [...]

O *desafio das práticas* significa tornar as vivências e experiências objetos de análise e reflexão. Em geral, não há preocupação com o contexto em que são construídas e consolidadas as nossas práticas, em outras palavras, não reconstruímos a trajetória histórica da nossa prática.

Finalmente, o *desafio do compromisso* significa transitar do discurso para a ação, articular o real possível e o ideal, destruir as fantasias que cercam o mundo dos planejamentos e programas, gerar e gerir propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades. (LIMEIRA, 2004). Nota da revisora: coloquei a data, mas não sei se é 2004 ou 2005, porque essa citação está entre uma de 2004 e outra de 2005...

Da mesma forma, foi observado que as docentes desenvolveram uma visão crítica sobre o assunto e certa autonomia no que diz respeito à questão dos conteúdos. Porém, como muito bem assinalou Machado (1996), esse redimensionamento exigiu que as docentes enfrentassem o desafio da mudança no âmbito das mentalidades, das práticas e dos compromissos, como explicita os fragmentos do relatório do grupo:

A apostila “O corpo” e a parceria com a UNESP vieram a colaborar e facilitar o trabalho do corpo docente desta U.E. em pelo menos 3 pontos:

- Trouxe maior conhecimento sobre a disciplina “Educação Física” e um olhar mais específico sobre o desenvolvimento dos alunos na área da motricidade.
- Ajudou no planejamento mais elaborado das aulas de Educação Física no que diz respeito à escolha das atividades, à adequação ao tema e à necessidade dos alunos e aos critérios de avaliação.
- Desmistificou aquelas aulas que se caracterizavam apenas por jogos com bola: queimada, futebol, etc.

Os professores, portanto, sentem-se mais seguros e não “evitam” mais as aulas por não saberem o que dar. Ampliou o repertório de atividades para o planejamento das aulas.

Por outro lado, as crianças que já gostavam da disciplina passaram a apreciar muito mais, principalmente por terem um objetivo a alcançar e pela participação ser maior.

Um grande avanço é que as aulas estão contextualizadas de acordo com os temas desenvolvidos durante os bimestres dos anos letivos, e que complementam as aulas de alfabetização. (LIMEIRA, 2005).

Tendo como referência o texto transcrito, embora este esteja focado numa determinada área de conhecimento, pode-se colocar que o resgate da motricidade humana foi o primeiro passo para a (re)integração do “corpo” na/da escola (como um eixo temático da escola e não somente da Educação Física ou das aulas de movimento). Como foi assinalado, não se passa da atividade simbólica (representações mentais), do mundo concreto, com o qual o sujeito se relaciona, sem a atividade corporal.

Dessa forma, ao se propor o conceito de corporeidade como o nosso ponto de partida para trabalhar os componentes motores que estão ligados ao processo de escolarização, perspectiva-se a integração de tudo aquilo que o homem é e pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro, etc. Com o paradigma da corporeidade rompe-se com o modelo cartesiano, não havendo mais distinção “entre essência e existência, ou a razão e o sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração, a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo” (FREITAS, 1999, p. 62).

Como já dissemos, o nosso corpo, como corporeidade, como corpo vivenciado, não é nem início nem o fim, é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua. O corpo deixa de ser análise para se tornar síntese, bem como o conceito de corporeidade situa o homem como um “*corpo no mundo*”, uma totalidade que age movida por intenções (CAVALARI, 1996).

Tendo como referência este itinerário, entendemos que, quando trabalhamos ou nos fixamos na estrutura do esquema corporal, nos aproximamos ou nos fundimos com o desenvolvimento motor. Este tem sido muito explorado na Educação Física, ficando a imagem corporal vinculada aos aspectos da subjetividade humana, incluindo-se aí a dimensão afetiva ou o desenvolvimento emocional.

Visando aprofundar estas nuances na escola pública municipal de Limeira, onde se desenvolviam os dois projetos, observou-se também que o projeto político pedagógico ou plano de trabalho tem na palavra “amor” o seu ponto de partida para tentar reverter problemas de violência, agressividade, afetividade, inclusão social, na forma de eixos temáticos, como: “Quem ama conhece a si mesmo e exerce a cidadania; Quem ama respeita o seu espaço; Quem ama valoriza o meio ambiente e a cultura; Quem ama sonha e realiza” (LIMEIRA, 2002). Nesta perspectiva, cabe lembrar também que a palavra “educação” provém de dois verbos de origem latina: *educere* e *educare*.

A primeira etimologia, a mais tradicional, vincula-se a compreensão de que educar seria *tirar de dentro, extrair, desvelar* aquilo que está no interior da criança, do jovem, do adulto. Na segunda, a raiz etimológica relaciona-se ao significado de *nutrir, amamentar, cuidar, amar*. Do verbo *educare* derivaram os substantivos *educator* (educador) e *educatrix* (educadora), que indicam aqueles que alimentavam, nutriam, criavam, amavam, significando posteriormente preparar, iniciar-se no mundo do conhecimento, do desenvolvimento (ROSSETO, 2002).

Dessa forma observou-se que os eixos apontados ocupavam um lugar singular na escrita do projeto (LIMEIRA, 2002), permanecendo até o presente, pois é em torno deste discurso, dessa re-

ferência, que a escola, de fato, se organiza. Cabe assinalar, ainda, que, com relação ao desenvolvimento motor, se avançou de modo significativo, mas este não pode prescindir de um trabalho que incorpore o desenvolvimento afetivo, assim como o moral ou cognitivo, visando contribuir no âmbito das relações interpessoais, no ensino de sua matéria e dos pequenos projetos.

Sobre esta questão Highet escreveu:

Alunos de todas as idades, desde criancinhas descuidadas até universitários que se entreguem a árduos estudos, facilmente sentem quando o professor não gosta deles, e tão facilmente como um cão percebe que tem medo dele. É inútil fingir simpatia pelos alunos se realmente não a sentimos. [...]

Cada professor, é claro, pode não gostar de alguns alunos [...] Mas, se um professor não gosta de todos os seus alunos, a coisa é muito séria: ou se esforçará por mudar, ou deverá trocar de profissão. (1967, p. 84-85)

Desse modo, se o professor não mudar o seu olhar em relação ao aluno, ao colega de trabalho ou mesmo à escola poderá, permanecer preso a esquemas mentais ou paradigmas que não correspondam às necessidades atuais. Assim, visando a outras possibilidades de mediação com relação a este aspecto, introduziu-se o jogo do dado do amor (LUBICH, 2001), com as seguintes orientações:

- *Amar a todos* – querer bem a cada um: o simpático e o antipático, o bonito e o feio, o rico e o pobre, o adulto e a criança, o jovem e o idoso, independente de raça, cor, gênero ou convicção religiosa;
- *Ser o primeiro a amar* – não esperar que o outro tome a iniciativa; usar a criatividade, “re-inventando” possibilidades para aprofundar o relacionamento com o outro.
- *Ver em cada um Alguém especial* – indica o “limite sem limites” da responsabilidade que temos em amar (humanizar): dar um “bom dia”, um sorriso, ouvir o outro.
- *Fazer-se “um”* – colocar-se no lugar do outro para entender a sua realidade, os seus limites, sem perder o objetivo da própria

ação. O amor não é sentimentalismo, mas um esforço que nos ajuda a “viver o outro”: se ele chora, choramos com ele; se ele ri, alegremo-nos com ele.

- *Amar o inimigo* – talvez não tenhamos “grandes inimigos”, mas há alguém que nos parece antipático, de difícil relacionamento; amar é enfrentar a dificuldade, superar o obstáculo. Desse modo podemos romper divisões, derrubar barreiras.
- *Amar-se reciprocamente* – estabelecer o processo da reciprocidade; acreditar na minha capacidade e na capacidade que o outro tem de se doar, de se relacionar e que este relacionamento pode se tornar fonte de felicidade. (LIMEIRA, 2007).

Entretanto, na operacionalização desse processo com as professoras utilizaram-se os procedimentos da investigação científica, propondo-se o desenvolvimento das seguintes habilidades necessárias: - Atenção centrada no fenômeno investigado; - Capacidade para ouvir; - Acuidade para efetuar observações; - Disciplina para efetuar registros; - Organização para armazenar e classificar os dados; - Habilidade para colocar-se na perspectiva do outro (facilitar a comunicação e conseguir colaboração); - Paciência e perspicácia para captar os acontecimentos da vida diária.

Na prática, o jogo do dado do amor era realizado uma vez por semana, procurando-se colocar em relevo a frase na forma de vivências tanto para os professores como para os alunos, sendo que, para os docentes, havia um caderno de registros. Das 35 professoras que participaram dessas atividades, 62% consideraram que, a partir desse jogo, elas tentaram compreender e avaliar melhor os gestos do dia a dia, além de ter mais respeito, afeto e paciência com os alunos e companheiras de trabalho.

Do jogo do dado colocado em prática e aprofundado encontraram-se os seguintes registros no relatório efetuado, considerando-se a compreensão hegemônica que foi dada pelas professoras para cada uma de suas faces com o seus respectivos desenhos:

Relato da síntese dos registros – Escola Municipal de Limeira (pré-escola e da 1ª a 4ª séries)

- Amar por primeiro: *Tomar a iniciativa*

- Fazer-se um: *É colocar-se no lugar dos outros. Faz enxergar melhor as situações...*
- Amor recíproco: *Uma troca, mas não se pode só esperar dos outros; o primeiro passo depende de mim;*
- Amar a todos: *Não fazer discriminação*
- Ver em cada um alguém especial: *Professor se sente especial pelo carinho que recebe dos alunos.*
- Amar o inimigo: *Desafia a compreensão; a paciência; respeito as crenças e opiniões; conviver com os antipáticos.* (LIMEIRA, 2007).

Tendo este quadro como referência em que se trabalhava com as professoras a observação, a iniciação científica, foi proposto também como desafio relacionar estes dados aos temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo (BRASIL, 1998). Porém, a fim de que se passasse da reflexão para a ação, rumo à transformação, no âmbito pedagógico, buscou-se compreender como elas estavam entendendo esta proposta ou se conseguiriam fundamentar suas ações. Solicitamos que se fizesse mais uma reflexão, tomando-se como referência as quatro formas de ações propostas por Ortiz:

- Descrever: *O que faço?*
O objetivo desta ação é descrever eventos concretos de ensino em que se revê suas ações distanciados do contexto, o que permite maior organização e possibilidade de enxergar seu plano de aula, como se desenrolou sua aula naquele dia. Essas descrições não precisam ser complexas ou técnicas, mas devem considerar e dar voz à ação dos praticantes.
- Informar: *O que significa isto? Qual o significado das minhas ações?*
Implica a busca dos princípios que embasam, conscientemente ou não, as ações realizadas. Ao informar, o professor pode perceber e verbalizar as teorias que ele próprio foi percebendo e internalizando no decorrer de sua história como aluno e como professor, as quais permeiam a sua ação e/ou o seu texto.
- Confrontar: *Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?*

Este é momento de confrontar ideias e razões, de interrogar as teorias que embasam as ações, de questionar o senso comum com o objetivo de entender por que se ensina do modo como se ensina.

- *Reconstruir: Como posso fazer diferente?*

Aprender é reconstruir, remodelar, transformar, integrar o novo ao conhecido. Pela reconstrução dos seus conceitos e visões, o professor pode alterar a sua prática, compreendendo que o ensino não é uma realidade imutável, definida pelos outros, mas contestável na sua essência. De forma que possa decidir o que é melhor para a sua prática (teorização). Portanto aproxima-se a teoria da prática, o pensamento da ação, o professor do pesquisador, visando a sua emancipação, a sua autonomia. (2003, p. 6).

Os resultados desse trabalho foram enquadrados nos eixos de análise propostos. As docentes participantes (35 professoras) dessa etapa do trabalho foram divididas em seis grupos (variando de seis a cinco pessoas por grupo), formados de acordo com a preferência docente de agrupamento, apresentando-se os resultados de um único grupo para ilustração:

- *Descrever: o que faço?*

Grupo 1: *Quando analisamos todas as reflexões acerca das ações feitas a partir do jogo do dado, pudemos perceber que muitas delas estavam voltadas para a melhoria do relacionamento entre os pares, em relação à família e em relação aos alunos. Observa-se uma preocupação com o respeito e a diversidade e muitos relatos demonstraram uma dificuldade em colocar em prática as reflexões feita a partir do dado. (grifo nosso)*

- *Informar: o que significa isso? Qual o significado de minhas ações?*

Grupo 1: *As relações trazem implícitas o princípio da ética e da tentativa de se encaminhar, de buscar o respeito as diferenças pessoais. Dos relatos, pode-se inferir a dificuldade em exercitar tal princípio. (grifo nosso)*

- *Confrontar: como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?*

Grupo 1: O nosso agir está pautado basicamente sobre uma formação baseada na prática e na tentativa-erro; experiências bem-sucedidas em sala de aula e modelos de práticas pedagógica. (grifo nosso)

- *Reconstruir: como posso fazer diferente?*

Grupo 1: Buscar o entendimento de sua prática na teoria, valorizando a reflexão sobre a ação, *de forma que* resulte em uma modificação/transformação da ação e nova reflexão. (grifo nosso). [LIMEIRA, 2007].

Os dados apresentados são ilustrativos, pois, de acordo com Morin (2000), a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana, ou seja, não se deve reduzir o ser humano à sua menor parte ou ao pior fragmento ou fase de seu passado.

Em pesquisa feita por Amado et al. (2009), os autores, ao utilizarem entrevistas com professores e ao interrogarem os discentes, levantaram dados que apontam para a importância da dimensão pessoal do professor em sua prática pedagógica e para o que ele considera relevante na a relação que se estabelece em sala de aula.

As características pessoais do professor, invocadas e valorizadas positivamente nesta amostra, foram: simpatia, serenidade, tolerância, paciência, compreensão, respeito, equidade, igualdade, justiça e imparcialidade. Estas características, bem como os valores e as atitudes docentes, têm um peso considerável na relação que se estabelece na sala de aula e jogam com a aprendizagem e sentimentos positivos do aluno. (AMADO et al., 2009, p. 80).

Para o grupo 1 esta questão não se fixa apenas na revisão de valores e crenças, mas deveria nos conduzir a uma nova praxis no constante exercício de reflexão-prática-reflexão. Ao se propor a *reflexão sobre a ação*, o grupo estaria apontando que a reflexão do profissional ocorre em momentos posteriores às suas ações, retrospectivamente, permitindo ao professor perceber melhor o que ocorreu durante a ação, e na reorganização da ação (ORTIZ, 2002).

Nesse momento, a presença do registro colaboraria para o exercício da reflexão por parte do professor, facilitando a com-

preensão e reconstrução da sua prática, assim como a tomada de consciência do que aconteceu.

Dentro desse itinerário reflexivo, do grupo 1, três professores conseguiram elaborar uma proposta interdisciplinar, tendo o corpo como princípio dessa unidade, no projeto “O corpo na sala de aula e da sala de aula”, constituindo-se em uma das conquistas no desenvolvimento desse projeto.

“O CORPO NA SALA E DA SALA DE AULA” EXPRESSÃO DA ARTE ATRAVÉS DO CORPO COLETIVO

Este projeto se subdivide em duas situações distintas – a realização dos canteiros (projeto) e a preparação para a realização dos mesmos (subprojeto), mas que se complementam, pois um subjaz ao desenvolvimento do outro. Embora os objetivos possam parecer distintos, confluem para o mesmo ponto, com a mesma meta a ser atingida. Para explicitar o processo, chamaremos este projeto de “O corpo na sala e da sala de aula”, e ao projeto (subprojeto) que subjaz ao desenvolvimento deste chamaremos “O corpo na sala”, como um desdobramento para facilitar a ação mediadora. Trata-se, no entanto, de um projeto interdisciplinar que engloba a leitura (Língua Portuguesa), a motricidade (Educação Física) e apresentação artística (Arte). Tendo o seguinte foco para:

Língua Portuguesa: leitura, ampliação do vocabulário através da palavra que representa a senha do dia; desenvolvimento da linguagem oral, contextualização e interdiscursividade através da discussão do tema; letramento através das características dos textos lidos; exploração de diferentes linguagens.

Educação Física: motricidade, lateralidade, coordenação motora fina e global, equilíbrio, ritmo através do envolvimento de seu corpo na expressividade da temática proposta.

Arte: linguagem oral e corporal, dramatização a partir de estímulos diversos; criação de cenas e seqüência de movimentos em grupo; representação de produções artísticas por pintura ou desenho; apreciação de estilos e gêneros musicais diferentes através do fazer artístico coletivo. (LIMEIRA, 2007).

Neste contexto observa-se a importância do registro, o empenho na percepção do movimento dialético nas próprias produções (considerando os exercícios que foram realizados), a parceria, a inten-

cionalidade das buscas norteando reflexões que culminam com uma prática docente investigativa e interdisciplinar (FAZENDA, 1988).

A GUIA DE CONCLUSÃO: ALGUMAS OBSERVAÇÕES

No Brasil, primeira década dos anos 2000, assiste-se aos resultados negativos de avaliação sobre o desenvolvimento dos escolares / estudantes nas diferentes avaliações que são efetuadas, como Prova Brasil, SAEB, ENEM e ENADE. Da mesma forma, nunca foi tão significativo o número de professores que apresentam sintomas de “mal-estar docente” (stress, burnout, depressão etc.) e que entram em licença médica.

Em 2001, início desta década, o Núcleo de Ensino também deu um novo passo, tentando reestruturar-se e apresentar respostas mais dinâmicas para as questões de educação, como desenvolvimento profissional docente, ensino, enfim, para a escola como um todo. Se avançarmos nessa pesquisa em termos de memória vamos encontrar, ainda, o intercâmbio de argumentos entre interlocutores, propondo-se o diálogo e a escuta como mediação das diferenças e entraves, na perspectiva de que

[...] os acadêmicos deveriam fazer pesquisa sabendo que são dominados pelas ideologias da época. Por dever profissional deveriam fazer grandes esforços para ler e ouvir os oponentes. Marxistas deveriam tomar café da manhã com monetaristas; freudianos, com jungianos; islamitas, com judeus. Talvez assim pudéssemos discutir humildemente o que os novos tempos trazem de bom e de ruim, com alguma esperança de influenciar o mundo. (SAYAD, 1996, p. 2).

É isso o que veio propor a realidade dos Núcleos de Ensino, uma realidade cara aos novos tempos, que precisam de um novo processo civilizatório, de uma nova Pedagogia. No que tange à docência, pois esta se constitui na base da identidade docente, em termos de competência profissional do professor, tanto no nível científico, como no nível pedagógico e relacional, será pelo respeito e

pela abertura ao 'outro' que o professor poderá legitimar sua influência perante o aluno. Como observa Amado:

- [deve-se] considerar que o desenvolvimento profissional dos docentes se faz na interação com os contextos de trabalho;
- formar professores significa, acima de tudo, preparar pessoas que vão colaborar na educação de pessoas em desenvolvimento; o que implica adquirirem a capacidade de vir a estabelecer ligações entre os domínios da aprendizagem cognitiva e da afectividade; tornando-se, entre outros aspectos, aptos para uma escuta activa da "voz" do aluno [...]. (AMADO et al., 2009, p. 83).

Desta forma, o valor que cada um traz subjacente, na profissionalidade docente, constrói a atitude do professor perante o trabalho realizado e esta atitude influencia as decisões e as ações do professor, interferindo também nas relações que se estabelecem entre ele e o aluno.

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional do docente ocorre como um processo individual e coletivo, que deve estar contextualizado com seu ambiente de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências profissionais por meio de suas experiências. Portanto, emerge uma nova perspectiva segundo a qual o desenvolvimento profissional docente abrange as seguintes características:

1. Baseia-se no *construtivismo*, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo *um processo a longo prazo*, que reconhece que *os professores aprendem ao longo do tempo*. Assim sendo, considera-se que *as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios*. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
3. Assume-se como um *processo* que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que

não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;

4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com *os processos de reforma da escola*, na medida em que este é entendido como um processo que tende a *reconstruir a cultura escolar* e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um *prático reflexivo*, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que *vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência*. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um *processo colaborativo*, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adaptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. *As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.* (MARCELO, 2009, p. 11 grifo nosso).

Entre outras possibilidades se aposta também num novo quadro de formação inicial, no contexto do movimento da profissionalização do magistério, em que o foco passa a ser a escola, tal como segue:

Núcleo de Ensino de Rio Claro: Uma Proposta de Mediação entre...

	Modelo acadêmico	Modelo profissional
Profissional	Voltado para a formação do profissional que é tomado como um tecnólogo, um expert, que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa, a fim de aplicá-los na prática escolar.	Voltado para a formação do profissional reflexivo, que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.
Saberes	Baseado na epistemologia científica.	Baseado na epistemologia da prática.
	Visão unidimensional e disciplinar dos saberes na base da formação.	Visão pluralista dos saberes na base da formação.
Saberes	Saberes científicos e curriculares são a referência para a formação profissional.	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional.
	Pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes na base da formação, enquanto os professores aplicam os saberes na base da formação.	Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão, o saber da experiência, os saberes práticos possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos.
Modalidades de formação	Centrada na formação acadêmica.	Centrada na prática.
	Estágio não muito longo, no final do curso.	Estágio em alternância ao longo da formação
	A universidade é o centro da formação.	A escola é o lócus central da formação.
	Apesar dasidas ao campo (ao meio escolar) é a universidade que controla todo o processo de formação.	Ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade. O processo de formação é partilhado e, em certa medida, mesmo a avaliação é partilhada entre os atores.
	Os atores envolvidos na formação são particularmente os docentes universitários. Os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos, partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários.	Envolve outros atores que aqueles tradicionalmente implicados na formação. Além dos professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio), envolve diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores.
	Apóia-se, sobretudo, em dispositivos tradicionais de transmissão de conhecimentos e notadamente sobre a ideia de que, dominando um bom repertório de casos e técnicas, o profissional é apto a agir em situações reais de ensino.	Envolve dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes. Ancorada em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos, clínicas, etc.

Fonte: BORGES (2008)

Neste contexto, acredita-se que a mediação se constitui neste diálogo invisível que perpassa o acadêmico e o escolar, indo da realidade discursiva da universidade à realidade pragmática das escolas, tendo como perspectiva a cooperação. Portanto, o Núcleo de Ensino emerge nesta esfera como um ponto de partida na resolução de alguns problemas, mas não se constituindo na solução de todos os problemas, bem como da escola brasileira, pois a reali-

dade é dinâmica e envolve diferentes atores sociais. De modo que deveremos ver o Núcleo de Ensino por aquilo que *ele é...* e não o que se espera que ele possa vir a resolver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, J.; FREIRE, I.; CARVALHO, E.; ANDRÉ, M.J. O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, jan/abr, 2009
- BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: TRAVERSINI, C. et. al. (Org.). *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: livro 2 – XIV ENDIPE – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.*
- BRASIL Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed_lei_4024_1961.htm>. Acesso em 23 de out. de 2006.
- BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso espacial de formação de professores. In: SOUZA, E.C.; ABRÃO, M.H. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRG/UFBA, 2007, v.1, p. 219-238.
- CAMARGO, M.A.J.G. O conceito de prática. *Didática*. São Paulo. v.26-27, p.69-81, 1991.
- CANAU, V. L. (Coord.). *Novos rumos da Licenciatura*. Brasília: INEP, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.
- CANAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 49-63.
- CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 14-31.
- CAVALARI, R. M. F. O pensamento filosófico e a questão do corpo. In: SOUZA NETO, S. de. *Corpo para malhar ou para comunicar?* São Paulo: Cidade Nova, 1996. p. 39-50

- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução Ephraim Alves. Petrópolis: Vozes, 1994 [1980].
- CHARTIER, A. M. A ação docente entre saberes práticos e saberes teóricos. In: _____. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Tradução Flavia Sarti e M. Teresa Van Acker. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1980.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 58-61, nov., 1993.
- DUROZOI, G., ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. Campinas: Papirus, 1993. 511p.
- FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998
- FÁVERO, M. de L. *Sobre a formação do educador: a formação do educador - desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981. (Série Estudos).
- GOODSON, I. F. *Sponsoring the teacher's voice: teacher's lives and teacher development*. 1991 (documento).
- GUIRALDELLI JR, P., O "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico" numa visão dialética. *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*, ano 5, nº 9, p.5-7, 1985.
- ESTEVES, J. M. *A terceira revolução educacional*. São Paulo: Moderna, 2004.
- FREITAS, G. G. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.
- GHILARDI, R. Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. *Motriz*, v.4, n.1, p.1-11, 1998.
- HIGHET, G. *A arte de ensinar*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Editions Peter Lang, 1992.
- LIMEIRA (EMEIEF Profa. Maria Aparecida de Luca Moore). Projeto Político Pedagógico (manuscrito). Limeira, EMEIEF Profa. Maria Aparecida de Luca Moore, 2002.
- LIMEIRA (EMEIEF Profa. Maria Aparecida de Luca Moore). Relatório da professoras das primeiras séries (manuscrito). Limeira, UNESP/RC - Projeto Núcleo de Ensino, 2004.
- LIMEIRA (EMEIEF Profa. Maria Aparecida de Luca Moore), Relatório da professoras das terceiras e quartas séries (manuscrito). Limeira, UNESP/RC - Projeto Núcleo de Ensino, 2005.

- LIMEIRA (EMEIEF Profa. Maria Aparecida de Luca Moore), Relatório da professoras do Projeto “O corpo na escola” (manuscrito). Limeira, UNESP/RC - Projeto Núcleo de Ensino, 2007.
- LUBICH, C Aula magna para o doutorado honoris causa em Pedagogia. Universidade Católica de Washington, EUA, 2001.
- MACHADO, L. M. Mercado global: a esfinge do presente. In: SILVA Jr., C. A. (Org.). *O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?* São Paulo: Pro-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996. p. 91-106. (VI Circuito PROGRAD)
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, jan/abr, 2009
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NÓVOA, A. Notas sobre a formação (contínua) de professores. In: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p.13-33. (Texto mimeografado).
- NÓVOA, A. Prefácio à segunda edição. In: _____. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999a.
- NOVÓA. A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, jun, vol.25, n.1, p.11-20, 1999b.
- ORTIZ, H.M. *Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ORTIZ, H. M. O professor reflexivo: (re)construindo o “ser” professor. In: III CONGRESSO DE EDUCAÇÃO – MHN, 2003, Vargem Grande Paulista.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.17- 52.
- ROSSETO, R. Etimologias e saberes. *Espaço Pedagógico*, v. 9, n. 2, p.86-89, dez.2002.
- SARTI, F. M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Educação: Teoria e Prática*, v. 18, n.30, p.47-66, 2008.
- SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*. Tradução Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Edusp/Saraiva, 1974.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p.77-92.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

O Núcleo de Ensino de São José do Rio Preto: Um pouco do seu “caminhar”

Maria Antonia Granville

INTRODUÇÃO

Reconstruir, ao menos em parte, o percurso percorrido pelo Núcleo de Ensino do Ibilce/Unesp não foi tarefa das mais fáceis, uma vez que a quase inexistência de registros escritos sobre este, a quem carinhosamente chamamos “Núcleo”, no Departamento de Educação, dificultou bastante a recuperação e a organização de informações necessárias a este relato. A reconstituição do “caminhar” do Núcleo, nestes seus quase vinte anos de existência, somente pode concretizar-se graças à colaboração das professoras doutoras Telma Antonia Marques Vieira e Maria Helena Abrahão, ex-coordenadoras do Núcleo, e pelas informações dadas por Osvaldo de Paula Nunes, ex-secretário do Departamento de Educação, que assessorava os trabalhos de “prestação de contas” dos projetos do Núcleo, contemplados pela Prograd.

Assim sendo, apresentam-se aqui, em um primeiro momento, as origens (raízes) do Núcleo; em um segundo momento, a relação dos que o coordenaram e, em um terceiro, seus desdobramentos ou “frutos”: o I Simpósio de Educação, o “Projeto Anjo da Guarda” e o “I Encontro do Núcleo”. Fecham este relato alguns depoimentos de ex-bolsistas.

AS “RAÍZES” DO NÚCLEO

Com relação ao Núcleo de Ensino local, documentos que, recentemente, chegaram às mãos desta relatora informam que o Núcleo de Ensino se iniciou, no Ibilce, no final da década de 80, portanto, logo depois da oficialização do Programa Institucional

“Núcleos de Ensino” da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), na gestão do Prof. Dr. Jorge Nagle, Reitor da Unesp na época.

Assim como o Programa Institucional que o gerou, o Núcleo local foi impulsionado, em um primeiro momento, pela necessidade de saber como se encontrava o sistema de ensino básico em São José do Rio Preto e pelo desejo dos docentes do Departamento de Educação de aproximarem este Instituto das escolas públicas presentes na cidade e na região. É necessário destacar que, tanto no âmbito de Unesp como em nível local, o Núcleo se iniciou em um período de redemocratização do país e das Universidades públicas brasileiras. Momento histórico, portanto, e importante para marcar as realizações não só deste, mas também de todos os Núcleos locais da Unesp em favor do ensino público paulista.

No início, as ações do Núcleo não se encontravam organizadas tal como hoje: as “Convocatórias” chegavam à Unidade, eram enviadas ao Departamento de Educação e a docente-coordenadora encarregava-se de divulgá-las para conhecimento dos colegas que trabalhavam com as licenciaturas. Estas eram três, na época: Letras, Ciências Biológicas e Matemática. Os cursos de bacharelado não podiam participar, segundo o regimento dos Núcleos de Ensino. Os projetos eram “propostas isoladas, voltadas para um número reduzido de escolas locais, enviadas à Prograd para serem avaliadas quanto à possibilidade ou não de concessão das bolsas solicitadas” (VIEIRA, 2008).

Essa situação prevaleceu de 1988 a 1991, neste Instituto. Em 1991, com o redirecionamento dado às ações dos Núcleos de Ensino pela Prograd, por meio do “Programa de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos” (1991), as ações locais, voltadas para as escolas públicas e seus professores, foram reestruturadas e reorganizadas, dando-se início, então, a um processo de expansão das parcerias com as então escolas de primeiro e segundo grau. Foi uma época propícia, já que as escolas padrão estavam sendo implantadas no Estado de São Paulo. Este foi o momento em que o trabalho deste Instituto, em favor da melhoria do ensino público, começou a ser conhecido por dirigentes, coordenadores pedagó-

gicos e professores da rede pública de ensino de São José do Rio Preto e região, como comprovam os documentos examinados para este relato, como os de dezembro de 1991, comentado a seguir.

O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE RECURSOS HUMANOS E A PROPOSTA PARA AÇÕES INTEGRADAS DA UNESP - CAMPUS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO E DA REDE PÚBLICA DE 1º. E 2º. GRAUS

Dos arquivos de 2 de dezembro de 1991 constam os seguintes dados referentes ao projeto intitulado “Uma proposta para ações integradas da Unesp-campus de São José do Rio Preto e rede pública de 1º. e 2º. graus”, vinculado e derivado do Programa Unesp de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (1991), que, doravante, passam a ser designados como “Programa” e “Proposta”, respectivamente. Lê-se na “Proposta”:

O processo de transformação qualitativa do ensino público está ligado a um fator necessário e fundamental: a capacitação dos educadores da rede pública. A situação atual exige a criação de mecanismos permanentes e sistemáticos para a colaboração entre a Universidade e a Rede Pública, formando Grupos de Trabalho capazes de planejar, executar e avaliar projetos educacionais em busca dessa capacitação dos recursos humanos, objetivando-se a mudança da qualidade de relação entre a Universidade e as Escolas de 1º. e 2º. Graus, no sentido de uma interação não apenas sistemática e permanente, que permita a organização conjunta de ações, imprimindo uma direção, sentido e força à produção do conhecimento acadêmico. (IBILCE, 1991, p. 1).

De fato, ao longo destes quase vinte e um anos, o Núcleo local tem atingindo, gradativamente, os objetivos estabelecidos em dezembro de 1991, assim especificados na “Proposta”:

1. capacitar e atualizar pedagogicamente o corpo docente e o pessoal envolvido com o processo educativo nas escolas de 1º. E 2º. graus;
2. propor ações que possibilitem às escolas desenvolverem suas próprias iniciativas de identificação de necessidades de aperfei-

çoamento e atualização e a planejarem, executarem e avaliarem projetos em conjunto com a Universidade;

3. buscar a melhoria do ensino, levando-se em conta a unidade e a integridade do processo educativo: o que se ensina, como se ensina e como se dá o processo de aquisição do conhecimento. (1991, p. 1).

Para os autores do projeto, docentes do Departamento de Educação do Ibilce/Unesp, estava claro que estes objetivos não poderiam ser atingidos sem “a integração de docentes e graduandos da Universidade e professores e especialistas de educação da rede pública do ensino de 1º. E 2º. Graus”. Coube à Profa. Dra. Telma Antonia Marques Vieira conduzir, como Coordenadora do Núcleo local e como representante docente do Departamento de Educação do Ibilce/Unesp, as ações previstas na “Proposta” de 1991, base para os projetos subsequentes, agrupados em “projetos especiais alternativos, para serem executados em uma unidade escolar e projetos especiais, envolvendo profissionais de várias unidades escolares” (p. 2). O que se esperava, com relação às escolas parceiras, como a própria proposta de dezembro de 1991 deixa claro, era a

[...] participação responsável da Universidade nesse processo, como parceira de projetos especiais relacionados a aspectos do processo de aprendizagem que serão aplicados à escolha de práticas e técnicas metodológicas de ensino que forem julgadas mais adequadas à realidade dessa escola. (p. 2).

Em ambas as formas de projeto, contemplava-se a pesquisa “como o caminho em busca do conhecimento pedagógico” (IBILCE, 1991, p. 2).

Como atividades pedagógicas estavam previstos encontros, palestras, oficinas, cursos extensivos e regulares, estágios supervisionados e frequência a disciplinas como aluno especial.

Como se pode observar, a “Proposta” de dezembro de 1991, que reestruturou, no Ibilce, o Núcleo local e sua atuação, mais que uma proposta era um programa amplo que envolvia não só o processo de ensino e aprendizagem, mas também a formação

inicial e continuada de licenciandos e professores da rede pública de ensino.

A proposta “Integração Universidade e escola” deu origem a dois projetos especiais e a cinco voltados para áreas específicas do conhecimento, a saber:

A. Projetos especiais alternativos para a Unidade Escolar:

1. O vídeo na sala de aula: uma leitura crítica (Coordenação: Profa. Dra. Telma Antonia Marques Vieira);
2. O computador na escola (Coordenação: Prof. Dr. Raul Aragão Martins).

B. Projetos para áreas específicas do conhecimento:

1. O ensino de ciências através de conceitos básicos (Coordenação: Prof. José Amâncio Gomes);
2. Formação continuada do professor de língua estrangeira (Coordenação: Profa. Maria Helena Vieira-Abrahão);
3. Educação Matemática - Curso modulado (Coordenação: Prof. Marcos Luís Lourenço);
4. A língua em ação: o trabalho com texto (Coordenação: Profa. Regina Maria Pessôa).

Na época, dois docentes-coordenadores eram assistentes-doutores, dois eram professores-assistentes e dois outros eram auxiliares de ensino.

Havia, ainda, os “Setores de apoio” para as atividades previstas nos sete projetos, como, por exemplo, o “Gerenciador de projeto”, sob a coordenação da Profa. Maria Augusta Brandão, professora-assistente junto ao Departamento de Ciências da Computação, aos cuidados de quem ficaria o “Banco de Dados” que se pretendia formar e o controle do planejamento, execução e avaliação dos projetos.

Com relação ao “Banco de Dados”, a “Proposta” de dezembro de 1991 assim o registra:

O Banco de Dados possibilitará a documentação, a análise e difusão de experiências pedagógicas entre escolas e entre educadores,

viabilizando o intercâmbio de materiais e orientação sobre métodos, técnicas e pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. (IBILCE, 1991, p. 4).

A “Proposta” de 1991 foi, sem dúvida, de importância ímpar para o Núcleo de Ensino do Ibilce/Unesp, possibilitando não só a sua estruturação e organização internas, mas também sua dinâmica de funcionamento e seu poder de agregação de vários departamentos, docentes e alunos que, por intermédio do Núcleo, aderiram aos sete projetos desenvolvidos.

Em 8 de fevereiro de 1993, a Profa. Dra. Telma Antonia Vieira Marques, então Coordenadora do Núcleo local, assim se expressou, ao propor a continuidade do Programa:

Esse Programa teve início em março de 1992, tendo sido desenvolvidos 7 (sete) Projetos, cujos relatórios estão na fase final de elaboração. O que aqui se propõe é a continuidade do Programa, com algumas alterações nos projetos. (IBILCE, 1993, p. 1).

E conclui:

Este Programa, incluindo projetos para a formação continuada e permanente dos professores de 1º. e 2º. Graus e pressupondo a formação de Grupos de Trabalho integrando elementos da Universidade (docentes e alunos estagiários) e da rede pública do ensino (professores e especialistas da educação) está sendo desenvolvido pelo Núcleo de Ensino do Câmpus de São José do Rio Preto. (IBILCE, 1993, p. 6).

Esta é a primeira referência direta ao Núcleo que se encontra na documentação examinada para a elaboração deste trabalho.

Nesse documento, datado de 8 de fevereiro de 1993, a professora Telma ressalta a necessidade da constante interação com outros Núcleos já instalados em outras Unidades da Unesp, com vistas à troca de experiências e busca de alternativas e soluções para dificuldades comuns, tais como:

as dificuldades relativas ao envolvimento e sensibilização de outros docentes do Câmpus com os problemas do ensino de 1º. e 2º. Graus

e da definição do papel da Universidade nesse processo de modernização da escola pública; as [...] do professor da rede em se colocar como o alvo e o interlocutor das investigações, onde o seu papel é o de elaboração e não de simples executor de projetos educacionais; as dificuldades na organização de Grupos de Trabalho para atividades de pesquisa em ação na área educacional. Sobretudo quando se procura conciliar o rigor científico de uma investigação com a urgência de soluções para os problemas escolares. (IBILCE, 1993, p. 5)

Em 1996, com a aposentadoria da Profa. Dra. Telma Antonia Marques Vieira, assumiu a coordenação do Núcleo a Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão, que não apenas promoveu ampla divulgação das “Convocatórias” do Núcleo para todos os docentes do Instituto, como também envolveu um número maior de escolas nos projetos propostos pelos professores do Ibilce. Ainda marcaram a gestão da professora Maria Helena o “Projeto de Educação Continuada - PEC”, de que participou um número expressivo de coordenadores de projetos do Núcleo, como capacitadores, e o I Simpósio de Educação, que nasceu do Núcleo e se constituiu como um desdobramento dele, realizado em novembro de 1997, no Ibilce.

Em 2001, com a aposentadoria da professora Maria Helena, assumiu a coordenação do Núcleo a Profa. Dra. Maria Eliza Breffere Arnoni, e a vice-coordenação, a Profa. Dra. Maria Antonia Granville. Na gestão da professora Maria Eliza, os projetos cresceram consideravelmente em número, e muitos docentes, inclusive os de cursos de bacharelado, aderiram às chamadas/convocatórias da Prograd e tiveram suas propostas voltadas para o ensino básico aprovadas.

No período de 2003 a 2006, semelhantemente ao que já havia ocorrido no PEC (1997/1998), muitos coordenadores de projetos do Núcleo ministraram cursos no Programa “Teia do Saber” da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). Mais uma vez, a decisão de o Ibilce participar desse “Programa” da SEE partiu do Núcleo, motivada pelos resultados positivos dos projetos nele desenvolvidos até então.

De 2006 a 2008 assumiu a coordenação do Núcleo a Profa. Dra. Maria Antonia Granville, tendo como vice-coordenadora a Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey. Como, por motivo de saúde, a professora Maria Antonia não pôde cumprir o mandato integralmente, a professora Débora assumiu a titulação, ficando a professora Maria Antonia na vice-coordenação do Núcleo.

Em 2008, por ocasião das comemorações alusivas aos vinte anos dos Núcleos de Ensino da Unesp, ocorreu, no Ibilce, o “I Encontro do Núcleo”, aberto à comunidade interna e externa.

COORDENADORES DO NÚCLEO

Apresenta-se, a seguir, a relação dos docentes que coordenaram o Núcleo desde 1988 até 2008.

Coordenadores	Período
Profa. Dra. Telma Antonia Marques Vieira Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão	1988 - 1995
Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão	1996 - 2000
Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni Profa. Dra. Maria Antonia Granville	2001 - 2005
Profa. Dra. Maria Antonia Granville Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey	2006 - 2008

OS “FRUTOS” DO NÚCLEO

Como já foi mencionado, desde o seu início, em 1988, até 2008, o Núcleo foi o inspirador de alguns projetos que marcaram época, no Departamento de Educação, e de alguns eventos acadêmicos, como o I Simpósio de Educação, realizado em novembro de 1997, e o I Encontro do Núcleo de Ensino, em novembro de 2008.

Dos projetos “nascidos” ou suscitados no e pelo Núcleo de Ensino, destaca-se o conhecido por nós como “Anjo da Guarda”, de que participaram vinte e um alunos do ensino fundamental, anos iniciais, vinculados a um projeto “Pós-escola”, financiado pela Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto em parceria com o Santuário Nossa Senhora de Fátima, localizado no Jardim Nazareth, atrás do Ibilce.

No Núcleo de Ensino “nasceu” a idéia de uma ação interdisciplinar, que trabalhasse com as crianças/adolescentes (na faixa etária dos sete aos treze anos) conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, a partir de textos-base comuns aos três componentes curriculares, em situação de diálogo e interação contínua com os alunos. Coordenaram o projeto as Profas. Dras. Maria Eliza Brefere Arnoni (Ciências), Maria Dalva Silva Pagotto (Matemática) e Maria Antonia Granville (Língua Portuguesa).

Durante um período de nove meses consecutivos, desenvolveu-se, no Ibilce, o projeto interdisciplinar “Anjo da Guarda”. Os bolsistas, nove ao todo, iam até o Santuário, recebiam da Irmã Teresinha, responsável pelas crianças, os alunos e os conduziam até o Instituto, onde se desenvolviam as atividades previstas. Essa medida se fez necessária, porque não havia condições de realizar esse atendimento nas dependências do Santuário. Mas as crianças e os juvenzinhos se comportaram bem, sentiram-se valorizados, recuperaram parte considerável da autoestima e seus pais, com quem a equipe mantinha contato frequente, por meio de reuniões periódicas, sentiram-se honrados por seus filhos estarem aprendendo a “ler, escrever e contar” no Ibilce.

Para “fechar” esta recapitulação sobre o projeto “Anjo da Guarda”, nada mais oportuno que as palavras da Profa. Paula de Sousa Rogério, hoje efetiva na rede estadual de ensino, na cidade de Tanabi/SP, ex-bolsista do Núcleo e ex-monitora dos alunos do “Anjo da Guarda”:

O projeto “Metodologia de leitura: alfabetização e letramento” foi desenvolvido de 1999 a 2000, financiado pela Fundunesp, e integrou um projeto interdisciplinar nas áreas de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática.

O projeto abrangeu partes teóricas e práticas, estas últimas desenvolvidas junto a crianças do projeto Anjo da Guarda.

A participação nesse me viabilizou reflexões sobre a prática docente, já durante o terceiro ano de graduação. Atualmente, sou professora efetiva na rede estadual de ensino.

O trabalho na área de alfabetização e letramento me auxilia até hoje, porque, infelizmente, recebemos alunos na 5ª série/6º ano

sem saberem ler e escrever efetivamente. Todo professor do ciclo II do Ensino deveria ter, pelo menos, noções de Alfabetização e Letramento. O Curso de Letras e o Núcleo de Ensino me deixaram mais preparada para enfrentar as situações reais de sala de aula.

Como se pode constatar, as ações do Núcleo de Ensino caracterizam-se não apenas como “complementares” da formação inicial de licenciandos, mas também como componentes ou integrantes de todo um processo formador, com repercussões positivas em estágios seguintes aos da formação inicial, acompanhando e subsidiando os egressos dos cursos de licenciatura e servindo de bússola aos profissionais em serviço.

O I Simpósio de Educação

Em novembro de 1998, realizou-se, no Ibilce, promovido pelo Núcleo, o I Simpósio de Educação, cujo tema versou sobre formação. Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) acabara de ser promulgada, por sugestão da Profa. Dra. Maria Dalva Silva Pagotto, docente do Departamento de Educação e uma das organizadoras do evento, realizou-se mesa-redonda sobre “A nova LDB e a formação de professores”, de que participaram o Prof. Dr. Carlos Jamil Curi, as Profas. Dras. Maria das Graças Nicolelli Mizukami e Menga Lüdke, sob a coordenação da professora Maria Dalva.

Cerca de trezentas pessoas (professores da rede municipal e estadual de ensino, alunos de graduação, colegas docentes e demais interessados no tema) participaram dos três dias de evento, que contou, ainda, com duas conferências na área de educação, efetuadas, respectivamente, pelas Profas. Dras. Maria da Graça Nicolelli Mizukami e Menga Lüdke, docentes, naquela época, da Universidade Federal de São Carlos e da Universidade Federal do Rio de Janeiro, respectivamente.

Ainda integraram a programação do I Simpósio de Educação sobre Formação de Professores uma conferência sobre “Ensino de

gramática”, realizada pela Profa. Dra. Maria Helena de Moura Neves, da Unesp de Araraquara, e uma mesa-redonda coordenada pela Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão, então coordenadora do Núcleo, intitulada “Formação de professores de língua estrangeira”, de que participaram o Prof. Dr. João Telles (Unesp de Assis) e a Profa. Dra. Maria José Coracini (Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp).

Foram três dias ricos em debate, reflexão sobre o processo de formação inicial e continuada de professores e aprendizagem para todos os participantes.

O I Encontro do Núcleo

O I Encontro do Núcleo de Ensino ocorreu no período de 19 a 21 de novembro de 2008, em comemoração aos vinte anos do Núcleo.

O Encontro seguiu a programação habitual de um evento acadêmico, com mesas-redondas, conferências, minicursos e sessão de pôster, com a apresentação dos projetos de 2008, então em desenvolvimento nas escolas.

A “Sessão de pôster” talvez tenha sido o ponto alto do Encontro, apesar da sua simplicidade, pois foi o espaço concedido principalmente aos professores da rede para divulgarem seus trabalhos em parceria com os bolsistas e coordenadores de projetos do Núcleo nas escolas públicas. Foi emocionante ver a alegria e a emoção das professoras de ensino básico municipal e estadual e receber suas manifestações de gratidão pela oportunidade que o Núcleo lhes estava concedendo.

Participaram do I Encontro do Núcleo como conferencistas ou como membros de mesas-redondas os seguintes professores-doutores: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (Unesp de Marília), Maria Ângela de Moraes Cordeiro (Unesp de Ilha Solteira), José Cerchi Fusari (Usp) e Guilherme do Val Toledo Prado (Unicamp). Os trabalhos foram coordenados pelas Profas. Dras. Débora Cristina Jeffrey e Maria Antonia Granville.

A abertura dos trabalhos, no dia 19 de novembro, à noite, contou com a presença do Prof. Dr. José Roberto Saglietti, então Coordenador-Geral dos Núcleos de Ensino, e com a dos Profs. Drs. Carlos Roberto Ceron e Vanildo Luiz Del Bianchi, Diretor e Vice-Diretor do Ibilce, respectivamente. Nessa ocasião, prestou-se uma homenagem à Profa. Dra. Telma Antonia Marques Vieira, primeira coordenadora do Núcleo de Ensino do Ibilce/Unesp.

CONCLUSÕES

Pelo que se pode observar neste relato, o Núcleo vem cumprindo, nestes seus quase vinte e um anos de existência, o seu papel formador com relação aos futuros profissionais de educação básica, promovendo sua inserção no contexto escolar, ensinando-lhes partilhar, com colegas há mais tempo na profissão, novos saberes gerados pelas pesquisas desenvolvidas na Unesp e permitindo, também, que nossos licenciandos “aprendam” com os colegas mais antigos e mais experientes no trato com os alunos.

O Núcleo ensina, portanto, um aprendizado contínuo, de “mão dupla”, em um processo em que formadores e formandos constroem juntos suas práticas educativas críticas (FREIRE, 1986), em articulação com os três eixos em que se sustentam os trabalhos nesta Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Como “fecho” deste relato, apresentam-se, a seguir, alguns depoimentos de ex-bolsistas do Núcleo e de alunos da rede pública de ensino beneficiados por projetos desenvolvidos em Matemática, sob a coordenação da Profa. Dra. Ermínia de Lourdes Campello Fanti, docente do Departamento de Matemática do Ibilce:

O projeto instaurou uma nova dinâmica na escola parceira, além de inovar, no sentido de desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem até então não usadas em sala de aula, com a aplicação de recursos da Informática no contexto escolar. Para nós, estagiários, foi (e está sendo, uma vez que este é um projeto em

continuidade) uma experiência gratificante e um marco em nossa formação inicial. (Bolsista).

Toda a escola, direção e principalmente os alunos gostaram do projeto, como fica claro em alguns relatos de alunos. Enfim, todos, professores, alunos e estagiários (os bolsistas) ganharam experiência, vivência e conhecimentos durante o período de desenvolvimento do projeto na escola. (Professora de escola estadual).

Tendo em vista os resultados, gostaria que o projeto fosse ampliado para mais séries. (Professora da rede estadual).

Eu gostei bastante, porque tenho dificuldade em aprender Matemática e com o projeto eu estou conseguindo ver a Matemática de outra maneira. (Aluna de ensino médio).

Maravilhoso, consegui aprender muito mais, me aperfeiçoar em algumas coisas novas, diferentes. Foi um bom trabalho!!! (Aluna de ensino médio).

Na minha opinião, o projeto ajudou bastante na nossa aprendizagem, tanto em Matemática como em Geometria. Nossas aulas de Informática ajudaram bastante a entender e a compreender os estudos da Matemática e Geometria. (Aluno de ensino médio).

O projeto coordenado pela Profa. Ermínia intitulou-se “A Informática e o ensino de Matemática” e voltou-se para alunos do ensino médio de uma escola estadual de São José do Rio Preto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB n° 9394/96. Brasília/DF: MEC, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- IBILCE - INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS DA UNESP. *Proposta para ações integradas da Unesp - Campus de São José do Rio Preto e rede pública de 1º. e 2º. graus*. São José do Rio Preto, SP: Ibilce/Unesp, 1991.
- MENDONÇA, Sueli G. de Lima. *Núcleos de Ensino: um balanço*. I Encontro do Núcleo de Ensino do Ibilce/Unesp (Sessão de Abertura), São José do Rio Preto/SP, nov. 2008.
- IBILCE - INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS DA UNESP. *Programa de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos*. São José do Rio Preto, SP: Ibilce/Unesp, 1993.

VIEIRA, Telma Antonia Marques. *Entrevista concedida em outubro de 2008 ao Núcleo de Ensino do Ibilce/Unesp*. São José do Rio Preto, SP: Ibilce/ Unesp, 2008.

Sobre os autores

ALDA JUNUEIRA MARIN – FCL/UNESP/ARARAQUARA

Coordenadora do Núcleo de Ensino de Araraquara de 1988 a 1990. Professora e pesquisadora adjunta aposentada da Unesp, Câmpus de Araraquara. Atual professora e pesquisadora da PUC/SP, atuante no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

ANA MARIA PELLEGRINI – IB/UNESP/RIO CLARO

Professora Titular do Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências, UNESP, Câmpus de Rio Claro. Atua no Núcleo de Ensino de Rio Claro desde 2002. Professora de Aprendizagem Motora e Docente/orientadora do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias do IB, UNESP, Rio Claro.

ANALÚCIA BUENO DOS REIS GIOMETTI – FCHS/UNESP/FRANCA

Doutora do Departamento de Educação, C.Sociais e Política Internacional, FCHS, UNESP, Franca. Coordenadora do NE de Franca desde 2008. Geógrafa com formação e pós-graduação na UNESP/Rio Claro na área de Gestão Ambiental. Atualmente é docente de disciplinas de Geografia voltadas à Gestão Socioambiental nos cursos de Relações Internacionais e História.

ÁUREA DE CARVALHO COSTA – FC/UNESP/BAURU

Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, UNESP, Câmpus de Bauru. Atuação: Trabalho e Educação, Formação de Professores, Políticas Públicas, materialismo histórico e dialético, o pensamento educacional de Antônio Gramsci. Vice-Coordenadora do Núcleo de Ensino de Bauru de 2008 a 2010.

CÉLIA MARIA DAVID – FCHS/UNESP/FRANCA

Vice-Diretora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Câmpus de Franca, Professora Doutora do Departamento de Educação, C.Sociais e Política Internacional. Coordenou os Projetos do Núcleo de Ensino de Franca - período: 1997 a 2003 e coordena Projetos de Pesquisa do Núcleo de Ensino desde 1997.

DALVA MARIA DE OLIVEIRA VILLARREAL – FE/UNESP/ILHA SOLTEIRA

Professora Assistente Doutor do Departamento de Matemática da Faculdade Engenharia, UNESP, Câmpus de Ilha Solteira. Tem atuado desde 2001 em projetos do Núcleo de Ensino de Ilha Solteira, no contexto das parcerias da UNESP com a Rede Municipal de Ensino, considerando o uso da tecnologia na educação.

DANÍSIO PRADO MUNARI – FCAV/UNESP/JABOTICABAL

Docente do Departamento de Ciências Exatas, FCAV, UNESP, Câmpus de Jaboticabal. Coordenador do Núcleo de Ensino de Jaboticabal no período de 2008 a 2010. Docente co-responsável pelas disciplinas de Genética Quantitativa e Genética de Populações no Programa de Pós-Graduação em Genética e Melhoramento Animal.

EDSON DO CARMO INFORSATO – FCL/UNESP/ARARAQUARA

Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Câmpus de Araraquara. Coordenador do Núcleo de Ensino de Araraquara de 2006 a 2010.

EDUARDO JOSÉ MANZINI – FFC/UNESP/MARÍLIA

Professor Adjunto do Departamento de Educação Especial e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília. Coordenador do Núcleo de Ensino de Marília de 1996 e 1997, com projetos no mesmo período.

ERNANDES ROCHA DE OLIVEIRA - FE/UNESP/ILHA SOLTEIRA

Doutor em Matemática, Professor Assistente Doutor do Departamento de Matemática, Faculdade de Engenharia, UNESP, Câmpus de Ilha Solteira. Colaborador do Núcleo de Ensino de Ilha Solteira desde 2001. Vice-Coordenador do Núcleo de Ensino no período de 2005 a 2007.

GILBERTO LUIS DE AZEVEDO BORGES – IB/UNESP/BOTUCATU

Professor Assistente Doutor aposentado do Departamento de Educação, Instituto de Biociências, UNESP, Câmpus de Botucatu. Orientador de Turma do Curso de Pedagogia-Programa de Formação de Professores em Exercício-UNESP/UNIVESP. Coordenador do Núcleo de Ensino de Botucatu no período de 1988 a 1995.

HELENA FARIA DE BARROS – FFC/UNESP/MARÍLIA

Docente aposentada da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília. Coordenadora do Núcleo de Ensino Marília de 1989/1993, período que também coordenou projetos. Atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE - Presidente Prudente.

IRAÍDE MARQUES DE FREITAS BARREIRO – FCL/UNESP/ASSIS

Coordenadora do Núcleo de Ensino de Assis entre 1999 a 2010. Professora Assistente Doutor junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Câmpus de Assis e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

ISABEL CRISTINA BOLELI – FCAV/UNESP/JABOTICABAL

Coordenadora do Núcleo de Ensino de Jaboticabal de 2005 a 2008. Professora Assistente Doutor do Departamento de Morfologia e Fisiologia Animal e

Sobre os Autores

docente dos Programas de Pós-Graduação em Zootecnia (Produção Animal) e Medicina Veterinária (Patologia Animal), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, UNESP, Jaboticabal.

JOSÉ BRÁS BARRETO DE OLIVEIRA – PROGRAD/RUNESP, FC/UNESP/BAURU
Assessor da Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, Reitoria. Professor Assistente Doutor do Departamento de Física, Faculdade de Ciências, UNESP, Câmpus de Bauru

JOSÉ MILTON DE LIMA – FCT/UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE
Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente. Participa do Núcleo de Ensino desde 1999 e como Coordenador do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente nos períodos de: 2005 a 2007 e 2009 a 2011.

JOSÉ ROBERTO CORRÊA SAGLIETTI – IB/UNESP/BOTUCATU
Professor Assistente Doutor do Departamento de Física e Biofísica, Instituto de Biociências, Câmpus de Botucatu. Ex-Diretor do Serviço Técnico de Informática; ex-Diretor do IB de Botucatu e ex-assessor da Pró-Reitoria de Graduação, onde coordenou entre outros, o Programa de Livros Didáticos e os Núcleos de Ensino.

JUVENAL ZANCHETTA JÚNIOR - FCL/UNESP/ASSIS
Coordenador do Núcleo de Ensino de Assis entre 1999 a 2009. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Câmpus de Assis e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

LIZETE MARIA ORQUIZA DE CARVALHO - FE/UNESP/ILHA SOLTEIRA
Professora adjunto do Departamento de Física e Química e docente do Curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Engenharia, UNESP, Câmpus de Ilha Solteira. Fundadora do Núcleo de Ensino de Ilha Solteira. Vice-coordenadora do Núcleo de Ensino no período de 2001-2002.

LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS – IB/UNESP/BOTUCATU
Professora Assistente Doutor do Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Botucatu e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da FC, UNESP, Bauru. Vice-coordenadora do Núcleo 2002 a 2006 e a partir de 2010. Coordenadora do Núcleo de Ensino de Botucatu de 2006 a 2010.

MÁRCIA CRISTINA DE OLIVEIRA MELLO – UNESP/CÂMPUS EXPERIMENTAL DE OURINHOS
Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Geografia da UNESP, Câmpus Experimental de Ourinhos. Coordena o Núcleo de Ensino de Ourinhos desde sua criação, em 2008. Atua na área do ensino desenvolvendo pesquisas sobre formação de professores e ensino de Geografia.

Núcleos de Ensino da UNESP: Memórias e Trajetórias

MARIA ANGELA DE MORAES CORDEIRO - FE/UNESP/ILHA SOLTEIRA

Professora Assistente Doutor do Departamento de Física e Química da Faculdade de Engenharia, UNESP, Câmpus de Ilha Solteira. Coordenadora do Núcleo de Ensino de Ilha Solteira, de 2006 a 2010 e coordenadora de projetos de formação continuada desde 2002 nas áreas de Ciências e Química.

MARIA ANTONIA GRANVILLE – IBILCE/UNESP/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

Doutora em Letras (Linguística) pela USP. Docente do Departamento de Educação, IBILCE, UNESP, Câmpus de S.J.R.Preto. Atua no Núcleo de Ensino local desde 1997, na função de coordenadora de 2005 a 2007 e vice-coordenadora de 2003 a 2004. Atualmente exerce a vice-coordenação do Núcleo de Ensino deste Instituto.

MARIA DE LOURDES OTERO BRABO CRUZ - FCL/UNESP/ASSIS

Coordenou Projetos do Núcleo de Ensino de Assis no período de 2004 a 2009. Professora Assistente Doutor junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Câmpus de Assis.

MARIA IZAURA CAÇÃO – FFC/UNESP/MARÍLIA

Professora Assistente Doutor, Departamento de Didática, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília. Vice-Coordenadora do Núcleo de Ensino: 1990/1993. Coordenadora do Núcleo de Ensino 1993/1995. Projetos do Núcleo de Ensino desde 1990. Recém eleita Vice-Coordenadora do Núcleo de Ensino de Marília.

MÁRIO SÉRGIO VASCONCELOS – FCL/UNESP/ASSIS

Coordenou Projetos do Núcleo de Ensino de Assis no período de 2007 a 2010. Diretor da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Câmpus de Assis. Professor Adjunto do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar e Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UNESP, Câmpus de Assis.

MAURO CARLOS ROMANATTO – FCL/UNESP/ARARAQUARA

Professor Doutor aposentado da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Câmpus de Araraquara. Vice-coordenador do Núcleo de Ensino de Araraquara de 2006 a 2010.

RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA - FCL/UNESP/ASSIS

Coordenadora do Núcleo de Ensino de Assis entre 2000 até o período atual. Professor adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Câmpus de Assis e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

RENATO EUGÊNIO DA SILVA DINIZ – IB/UNESP/BOTUCATU

Professor Adjunto do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, UNESP, Câmpus de Botucatu e Coordenador do Núcleo de Ensino de Botucatu

Sobre os Autores

no período de 2002 a 2006. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências, UNESP, Câmpus de Bauru.

RITA MELISSA LEPRE – FC/UNESP/BAURU

Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, UNESP, Câmpus de Bauru. Área de atuação: Psicologia da Educação. Coordenadora do Núcleo de Ensino de Bauru de 2008 a 2010.

ROSANE GAZOLLA ALVES FEITOSA - FCL/UNESP/ASSIS

Coordenou Projetos do Núcleo de Ensino de Assis no período de 2006 a 2010. Professora Assistente Doutor do Departamento de Literatura e Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Câmpus de Assis.

SAMUEL DE SOUZA NETO – IB/UNESP/RIO CLARO

Coordenador do Núcleo de Ensino de Rio Claro nos períodos de 2001-2006 e 2010-2012 e Vice-coordenador de 2006-2010. Professor Adjunto do Departamento de Educação e Docente dos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade e em Educação do Instituto de Biociências, UNESP, Câmpus de Rio Claro.

SHEILA ZAMBELLO DE PINHO – PROGRAD/RUNESP, IB/UNESP/BOTUCATU

Pró-Reitora de Graduação da UNESP na gestão 2005-2008 e na gestão atual 2009-2012.

Professora Titular do Departamento de Bioestatística, Instituto de Biociências, UNESP, Câmpus de Botucatu.

SILVANIA LANFREDI NOBRE - FCT/UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE

Coordenadora do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente no período de 2007 a 2009. Professora Assistente Doutor do Departamento de Física, Química e Biologia, FCT, UNESP, Câmpus de Presidente Prudente e Professora do Programa de Pós-Graduação em Química, UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto.

STELA MILLER – FFC/UNESP/MARÍLIA

Professora Doutora aposentada do Departamento de Didática e, atualmente, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília. Vice-Coordenadora do Núcleo de Ensino de Marília: 1998/2002. Participação em projetos do Núcleo de Ensino de 1992 a 2003.

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA – FFC/UNESP/MARÍLIA

Professora Assistente Doutor, Departamento de Didática, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília. Coordenadora do Núcleo de Ensino: 1998/2002 e 2008/2010. Vice-Coordenadora 2003-2007. Participação em projetos do Núcleo de Ensino desde 1998. Recém eleita Coordenadora do Núcleo de Ensino de Marília.

VANDEÍ PINTO DA SILVA – FFC/UNESP/MARÍLIA

Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília. Coordenador do Núcleo de Ensino de Marília: 2003-2007. Vice-Coordenador 2008/2010. Participação em projetos do Núcleo de Ensino desde 1998.

WASHINGTON LUIZ PACHECO DE CARVALHO – FE/UNESP/ILHA SOLTEIRA

Professor Adjunto do Departamento de Física e Química da FE, UNESP, Ilha Solteira e professor/orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru. Fundador do Núcleo de Ensino de Ilha Solteira e Coordenador nos períodos de 1991-1993 e 1999-2000.

YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE - FCT/UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE

Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, ex-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT, UNESP/PP, líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar e Coordenadora do Núcleo de Ensino no período de 1996 a 2002.

ZULIND LUZMARINA FREITAS - FE/UNESP/ILHA SOLTEIRA

Doutora em Ensino de Ciências e Professora Assistente Doutor do Departamento de Matemática da Faculdade de Engenharia, UNESP, Câmpus de Ilha Solteira. Colaboradora, coordenadora e participante de projetos de pesquisa na área de formação de professores desde de 1999.

SOBRE O LIVRO *Formato:* 15 x 23 cm ■ *Mancha:* 23,9 x 43 paicas ■ *Tipologia:* Appolo MT Std 11/15 ■ *Papel:* Off-set 75 g/m² (miolo) ■ Cartão Supremo 250 g/m² (capa) ■ *1ª edição:* 2010
EQUIPE DE REALIZAÇÃO *Edição de Texto:* Ivonette de Mattos (copidesque); Letizia Zini Antunes (revisão) ■ *Capa e Edição Eletrônica:* Andrea Yanaguaita