

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB So  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED So

AMANDA REGINA MARTINS DIAS

**PELO DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA: UM  
ESTUDO SOBRE AS LICENCIATURAS DA UFSCAR – CAMPUS SOROCABA**

Sorocaba

2020

AMANDA REGINA MARTINS DIAS

**PELO DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA: UM  
ESTUDO SOBRE AS LICENCIATURAS DA UFSCAR – CAMPUS SOROCABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas [CCHB] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa “Fundamentos da Educação”.

**Orientação:** Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques

Sorocaba

2020

DEAS, Amanda Regina Martins

Pelo diálogo entre a Universidade e a Educação Básica: um estudo sobre as Licenciaturas da UFSCar - campus Sorocaba / Amanda Regina Martins DEAS. -- 2020.

127 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Aparecida de Lima Madureira, Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Bibliografia

1. Relação Universidade-Educação Básica. 2. Universidade. 3. UFSCAR - Sorocaba. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (Sis).

DAADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRIB/ 6979



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Amanda Regina Martins Dias, realizada em 18/02/2020:

---

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques  
UFSCar

---

Profa. Dra. Maria Aparecida de Lima Madureira  
UNISO

---

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima  
UFSCar

*Dedico este trabalho à minha irmã e professora Selma Maria Martins Cunha (in memoriam), que sempre acreditou no poder da Educação como meio de transformação e através de seu exemplo como educadora, me inspirou e me inspira todos os dias a seguir nessa trajetória. A todos que lutam e defendem a universidade e a escola pública brasileira.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir desfrutar de mais essa oportunidade de crescimento pessoal e profissional em minha vida e por ter colocado pessoas tão especiais em meu caminho durante essa caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques, toda minha gratidão por ter me acolhido e acreditado no meu trabalho, me ensinando muito com toda a generosidade que lhe é peculiar, e me guiando com suas orientações sempre pautadas pelo compromisso ético-político com a formação humana. Sua maneira serena e carinhosa de ensinar foi fundamental que eu conseguisse enfrentar os desafios da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, que me acolheu na universidade desde as minhas primeiras aulas ainda como aluna especial, sempre me incentivando e acreditando em mim, muitas vezes mais do que eu mesma. Serei eternamente grata por todos os ensinamentos proporcionados, tanto no âmbito das aulas do mestrado, nas discussões do grupo Geplage e pelas contribuições feitas na banca de qualificação deste trabalho.

À Profa. Dra. Maria Aparecida de Lima Madureira, um exemplo inspirador de professora que tive na educação básica, sempre me incentivando à continuidade dos estudos em níveis acadêmicos. Com sua experiência pela atuação por anos em diferentes etapas da educação básica fez importantes contribuições ao trabalho e muito carinhosamente me apoiava com suas palavras nos momentos difíceis da pesquisa. Gratidão!

À minha família que sempre me apoiou em todos os momentos e principalmente ao meu esposo Neri, que com seu companheirismo e amor, me ouvia e dava o conforto necessário nos momentos de euforia e também de desânimo, sempre me encorajando e sendo compreensivo com minhas ausências.

Ao meu amado Bred, por ter me feito companhia durante todos os momentos de escrita do trabalho e por ter esperado passar minha qualificação para que eu enfrentasse o momento triste de sua partida. Foi difícil retomar sem a sua presença comigo!

Aos amigos que fiz na UFSCar – Sorocaba, aos membros do Geplage pelo apoio e companheirismo em todos os momentos, principalmente à Jociane, Katlin,

Thiago e Viviane, amigos do coração, que nos aproximamos mais trocando experiências, conhecimentos e angústias. A parceria e amizade de vocês foi fundamental nessa jornada!

A todos os docentes do PPGEEd que tive contato durante o curso e que através de suas aulas contribuíram com conhecimentos para minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

Finalmente, agradeço em especial, a todos os Coordenadores das Licenciaturas da UFSCar – Sorocaba, que gentilmente participaram dessa pesquisa, e nos concederam as entrevistas, sem as quais, os objetivos desse trabalho não seriam plenamente alcançados.

DIAS, A. R. M. **Pelo diálogo entre a Universidade e a Educação Básica:** um estudo sobre as Licenciaturas da UFSCar – *campus* Sorocaba, 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba, 2020.

## RESUMO

Esta investigação trata sobre Universidade, Educação Básica e a interação entre ambas, objetivando estabelecer relações entre as ações previstas e/ou desenvolvidas pelos Cursos de Licenciaturas da UFSCar - *campus* Sorocaba, que visam aproximar os dois níveis de ensino. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, tipo estudo de caso, que considerou a UFSCar – *campus* Sorocaba como o local epistemológico. O eixo teórico-metodológico constitui-se de levantamento bibliográfico especializado sobre a temática no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e outras plataformas como Scielo, Redalyc, Google Acadêmico entre outras, e da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas. Como instrumento de coleta de dados optou-se por entrevistas, que seguiram com um roteiro semiestruturado de questionamentos, complementado pela caracterização dos respondentes. Utilizando-se da análise de conteúdo para compreensão das falas e devolutivas dos respondentes, foram entrevistados seis Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas e um ex-coordenador, totalizando sete respondentes. Observou-se nas pesquisas mais recentes, que a relação entre escola e universidade, enquanto processo de aprendizagem colaborativa, estabelece uma conexão entre ações e discursos, possibilitando a renovação constante de saberes. Os resultados da pesquisa revelaram que a relação entre a universidade e a educação básica é necessária e relevante, no entanto, ainda é insuficiente. Na percepção dos respondentes, o diálogo é bem abaixo do esperado e há vários fatores dificultadores como o excesso de trabalho dos professores, a falta de uma política institucional da UFSCar – *campus* Sorocaba, mais estruturada e efetiva sobre essa questão; a falta de previsão de forma clara e explícita nos documentos da universidade de como se dará essa relação dos cursos com a educação básica; dificuldade de acesso e diálogo com as secretarias municipais e estaduais de educação, enfim, desafios que precisam ser superados interna e externamente, para que haja maior diálogo entre os dois níveis de ensino.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Relação Universidade-Educação Básica. Universidade. UFSCar – Sorocaba.



DIAS, A. R. M. **For the dialogue between the University and Basic Education: a study on UFSCar Degrees - Sorocaba Campus**, 127f. Dissertation (Master in Education) Graduate Program in Education. Federal University of São Carlos – Sorocaba Campus, Sorocaba, 2020.

## **ABSTRACT**

This investigation deals with University, Basic Education and the interaction between both, aiming to establish relations between the actions planned and / or developed by the Undergraduate Courses at UFSCar - Sorocaba campus, which aim to bring the two levels of education closer. It is a qualitative research, like a case study, that considered UFSCar - Sorocaba campus as the epistemological place. The theoretical-methodological axis consists of a specialized bibliographic survey on the subject at the Bank of CAPES Theses and Dissertations and other platforms such as Scielo, Redalyc, Google Scholar, among others, and the documentary analysis of the Pedagogical Projects of the Licentiate Courses. As a data collection instrument, interviews were chosen, which followed with a semi-structured questionnaire, complemented by the characterization of the respondents. Using content analysis to understand the respondents' speeches and feedback, six Undergraduate Course Coordinators and one former coordinator were interviewed, totaling seven respondents. It was observed in the most recent research, that the relationship between school and university, as a collaborative learning process, establishes a connection between actions and discourses, enabling the constant renewal of knowledge. The survey results revealed that the relationship between the university and basic education is necessary and relevant, however, it is still insufficient. In the respondents' perception, the dialogue is well below expectations and there are several factors that hinder the overwork of teachers, the lack of an institutional policy at UFSCar - Sorocaba campus, which is more structured and effective on this issue; the lack of clear and explicit prediction in university documents of how this relationship between courses and basic education will take place; difficulty of access and dialogue with the municipal and state education departments, in short, challenges that need to be overcome internally and externally, so that there is greater dialogue between the two levels of education.

**Keywords:** Basic Education. University-Basic Education Relationship. University. UFSCar - Sorocaba.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Autores encontrados dentro do recorte da pesquisa.....	47
<b>QUADRO 2</b> – Cursos oferecidos no campus da UFSCar – Sorocaba.....	73
<b>QUADRO 3</b> – Documentos originais disponibilizados pela secretaria da ProGrad .....	75
<b>QUADRO 4</b> – Documentos disponíveis para acesso eletrônico no site da ProGrad .....	76
<b>QUADRO 5</b> – Informações sobre os respondentes da pesquisa.....	85
<b>QUADRO 6</b> – Questões do Roteiro para Entrevista Semiestruturada.....	86

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – IDEB Resultados e Metas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	41
<b>TABELA 2</b> - IDEB Resultados e Metas dos Anos Finais do Ensino Fundamental..	41
<b>TABELA 3</b> - IDEB Resultados e Metas do ENSINO MÉDIO .....	41
<b>TABELA 4</b> – Quantitativo de trabalhos encontrados .....	43

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCTS	–	Centro de Ciências e Tecnologia para a Sustentabilidade
CENEA	–	Centro Nacional de Engenharia Agrícola
CEPE	–	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CES	–	Câmara de Educação Superior
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNPq	–	Conselho Nacional de Pesquisas
CP	–	Conselho Pleno
CPDS	-	Centro de Pesquisas para o Desenvolvimento Sustentável
DCHE	–	Departamento de Ciências Humanas e Educação
EUA	–	Estados Unidos da América
FACENS	–	Faculdade de Engenharia de Sorocaba
FATEC	–	Faculdade de Tecnologia
FFP	–	Faculdade de Formação de Professores
FHC	–	Fernando Henrique Cardoso
FLONA	–	Floresta Nacional de Ipanema
FORPROEX	-	Fórum de Pró-reitores de Extensão
FUNDEB	–	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GO	–	Goiás
GT	–	Grupo de Trabalho
IBAMA	-	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	–	Instituição de Ensino Superior
IFES	–	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	–	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LULA	–	Luiz Inácio Lula da Silva
MMA	–	Ministério do Meio Ambiente
MEC	–	Ministério da Educação
PBH	–	Prefeitura de Belo Horizonte
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	–	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	–	Programa Escola Integrada
PIBID	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPC	–	Projeto Político-Pedagógico de Curso
PPP	–	Projeto Político-Pedagógico
ProGrad	–	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	–	Programa Universidade para Todos
PUC-Rio	–	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RJ – Rio de Janeiro  
RS – Rio Grande do Sul  
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SDS – Secretaria de políticas para o Desenvolvimento Sustentável  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
SP – São Paulo  
UDF – Universidade do Distrito Federal  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UnB – Universidade de Brasília  
UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
UNISO – Universidade de Sorocaba

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I. OS CONDICIONANTES HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE E DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	18
1.1 A origem da universidade .....	19
1.1.1 A Universidade a caminho da contemporaneidade: Pesquisa e Ciência.....	23
1.1.2 A origem da Universidade no Brasil .....	27
1.1.3 A Universidade no início do século XXI .....	32
1.2 A Educação Básica no Brasil: contextos e desdobramentos.....	36
<b>CAPÍTULO II. A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA</b> .....	43
2.1 A questão do vínculo entre universidade e escola: as teses.....	49
2.2 O alcance dos estudos universitários na realidade da Escola de educação básica: o que mostram as dissertações.....	51
2.3 Aprendizagem colaborativa: aspecto formal evidenciado nos estudos de artigos científicos .....	54
2.4 A discussão e compreensão sobre a relação universidade e escola de educação básica .....	62
<b>CAPÍTULO III. A FINALIDADE DA UFSCAR SOROCABA A PARTIR DA SUA PROPOSTA ORIGINAL E REUNI</b> .....	67
3.1 A expansão da Universidade Federal de São Carlos/SP.....	67
3.2 O início do campus da UFSCar em Sorocaba/SP .....	70
3.3 Os Projetos Pedagógicos Preliminares dos Cursos de Licenciaturas e as modificações realizadas após o REUNI: primeiras análises .....	74
3.4 Considerações sobre a relação entre a Universidade e a Educação Básica nos PPCs dos cursos de Licenciaturas.....	81
<b>CAPÍTULO IV. A PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UFSCAR SOROCABA SOBRE A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	84
4.1 Instrumento de coleta de dados: as entrevistas.....	84
4.2 Critérios de seleção dos respondentes.....	85
4.3 A perspectiva dos coordenadores das licenciaturas acerca da relação entre a universidade e a educação básica.....	87
4.4 As ações desenvolvidas na UFSCar – Sorocaba: a teoria e a prática.....	95
4.5 Desafios e encaminhamentos para maior diálogo entre a UFSCar – Sorocaba e a rede pública de Educação Básica .....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	110
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114

<b>APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE 2 - Roteiro de Caracterização do Respondente.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE 3 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....</b>	<b>126</b>

## INTRODUÇÃO

A relação existente entre a Universidade e a Escola Pública de Educação Básica é tema recorrente das pesquisas científicas no campo educacional, sob a perspectiva de que é necessário ouvir aquela para melhor proposição e diálogo entre a investigação acadêmica e a realidade, principalmente no que se refere ao distanciamento/aproximação entre teoria e prática na formação dos professores.

A abertura e a expectativa da escola perante a universidade, a sua importância para os estudos universitários e a produção de conhecimento científico na área da Educação, exigem uma revisão do vínculo entre as instituições por meio de uma proposta de trabalho mais colaborativa, conforme proposto por Tauchen (2014).

Dessa forma, discutir a relação entre a universidade e a escola pública de educação básica, principalmente a partir da percepção dos Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas da UFSCar – Sorocaba, quanto a finalidade do ensino superior conforme previsto no inciso VIII do artigo 43 da LDBEN, que foi incluído pela Lei nº 13.174 de 21 de outubro de 2015, é o objeto central do presente trabalho.

O interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a temática da interação entre a Universidade e a Educação Básica, foi motivado por uma inquietação pessoal e principalmente profissional da pesquisadora, pois atuando no cargo de diretora de escola da educação básica da rede pública municipal nos deparamos com diversas situações em que os conhecimentos adquiridos através da formação inicial na graduação em Pedagogia, bem como os cursos de pós-graduação lato sensu realizados, conferiam superficialmente à reflexão e ação sobre a realidade escolar, sendo necessário ampliar os conhecimentos a respeito das questões educacionais.

Assim, ocorre a busca por maior aproximação com o mundo acadêmico e os conhecimentos científicos através da UFSCar - campus Sorocaba (UFSCar – Sorocaba), onde retomamos os estudos como aluna especial nas disciplinas do Mestrado e membro participante do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Política, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação”. Foi através dos estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de estudos que passamos a

tomar conhecimento das discussões e pesquisas que estavam sendo desenvolvidas na universidade, despertando ainda mais o interesse pela temática.

Contudo, houve a percepção de que algumas das discussões se apresentavam de forma difusa da realidade escolar, solicitando novos olhares e aprofundamento. Então, questionando essa relação e as contribuições que a Universidade, enquanto espaço de produção de conhecimento, poderia socializar com a Educação Básica da região na qual está inserida, caso ultrapassasse os seus muros e se apropriasse mais das diferentes realidades escolares existentes no seu entorno.

Dentro desse contexto, pesquisar e escrever sobre a relação entre esses dois níveis da Educação Nacional, foi a motivação a iniciar os estudos no Mestrado em Educação, linha Fundamentos da Educação, no Programa de Pós-Graduação da UFSCar - Sorocaba. Essa trajetória, cuja participação no grupo de estudos foi de grande relevância, possibilitou o contato com diversos referenciais teóricos que embasaram este trabalho, dentre os quais estão Santos e Almeida Filho (2008), Lima (2000), Lüdke (2005), Goergen (2008), Tauchen; Devechi e Trevisan (2014), entre outros.

Santos e Almeida Filho (2008) discutem a importância da Universidade atribuir significado aos processos da política educacional, sobretudo, ganhando novos espaços e superando os desafios da contemporaneidade. O desafio no estabelecimento de relações entre universidade e escola pública, de maneira integradora entre pares numa política conjunta de atividades e de propostas viáveis às duas instituições, asseguram o compromisso mútuo de transformação social via processo educacional de parceria para a promoção da qualidade educacional que se almeja.

Lima et. al.(2000) já demonstrava preocupação com a relação entre a universidade e a sociedade, questionando as formas concretas em que essa relação se estabelece, evidenciando a importância da universidade ser compreendida como local de reflexão permanente de avaliação e qualidade, de maneira coletiva e participativa, efetivando seus princípios de ensino, pesquisa e extensão.

Presumindo limitações no diálogo entre as escolas e a universidade – cabe aqui também a relação inversa, como observado por Coutinho et. al. (2014), entre outros pesquisadores já relatados, o presente trabalho tem como objetivo geral estabelecer relações entre as ações prevista e/ou desenvolvidas pelos Cursos de



Licenciaturas da UFSCar - Sorocaba, que objetivam aproximar os dois níveis de ensino, e o papel da Universidade, em especial a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – campus Sorocaba, nesse diálogo e busca pelo aprimoramento da Educação Básica.

No contexto escolar, entendem-se como dificuldade ou desafio, a divergência entre teoria e prática, a falta de orientação na aplicação de políticas públicas, expectativas que os educadores e gestores têm em relação à atuação e aproximação com as Universidades, em especial a UFSCar - Sorocaba.

Os objetivos específicos que colaboraram para o desvelamento do objeto foram:

- a) Descrever as origens e finalidades da Universidade e da Educação Básica;
- b) Contextualizar a partir da literatura especializada experiências de aproximação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica;
- c) Identificar nos Projetos Pedagógicos Preliminares e nos Projetos Pedagógicos atuais dos Cursos de Licenciaturas da UFSCar – Sorocaba as ações previstas e/ou desenvolvidas, que na percepção dos Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas, aproximam Universidade e Educação Básica, e o papel da Universidade nesse diálogo;
- d) Discutir a partir das devolutivas dos respondentes os eixos que aproximam e/ou distanciam a Universidade das escolas públicas de educação básica.

Este estudo caracteriza-se como um estudo de caso, cujos dados foram coletados através de análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os respondentes foram os Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas da UFSCar – Sorocaba, profissionais aos quais cabem superintender e coordenar as atividades dos cursos de graduação, bem como propor e implementar um conjunto de atividades curriculares dos cursos, conforme previsto na súmula de atribuições da Coordenação de Curso, constante no Regimento Geral dos Cursos de Graduação (UFSCAR, 2016).

Em relação ao método de exposição, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos, do seguinte modo:

No primeiro capítulo, realizamos um resgate histórico sobre a origem da Universidade, traçando um itinerário desde o seu surgimento no período medieval até a atualidade, início do século XXI; e dentro desse contexto, abordamos como

ocorreu o surgimento da Universidade no Brasil e as sucessivas reformas realizadas em todo mundo visando adequar a instituição aos interesses e necessidades de cada sociedade. Buscamos identificar as finalidades da Universidade em cada período histórico, para assim compreender os desafios a serem enfrentados por essa importante instituição na contemporaneidade e por fim, realizamos o resgate histórico das políticas educacionais sobre a Educação Básica, que nas palavras de Cury (2008), se refere a um conceito novo que representa um direito e também uma forma de organização da educação nacional.

Já no segundo capítulo, apresentamos todo levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e demais plataformas como Scielo, Redalyc e Google Acadêmico, contextualizando a partir das produções científicas, a temática da relação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica.

No terceiro capítulo, abordamos a finalidade da UFSCar – Sorocaba a partir da proposta original dos cursos com a criação do *campus* no ano de 2006 e a proposta realizada após o REUNI. Fizemos uma análise entre os Projetos Pedagógicos Preliminares dos Cursos de Licenciaturas e os Projetos Pedagógicos atualizados após o período de expansão e criação dos novos cursos, buscando identificar nos documentos, as ações previstas que visam a aproximação com a educação básica. Trazemos ainda, um breve histórico da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o surgimento de seus *campi*, com destaque para o histórico de criação do *campus* em Sorocaba, que foi uma grande conquista para todos os municípios da região, tendo em vista a ausência de Universidades Públicas, principalmente federais para atender a demanda de ensino superior gratuito.

No quarto capítulo, analisamos os relatos das entrevistas dos sujeitos da pesquisa, os Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas da UFSCar – Sorocaba, identificando suas percepções, ações e considerações a respeito da relação entre a Universidade e a Educação Básica. Discute-se as demandas, as necessidades e os encaminhamentos possíveis para viabilizar melhorias no processo de interação entre os diferentes níveis de ensino.

Nas considerações finais apresentamos o itinerário da pesquisa, retomando os caminhos percorridos e os resultados encontrados.

## CAPÍTULO I.

### OS CONDICIONANTES HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE E DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Há urgente necessidade de, pelo menos, recuperar a contemporaneidade da universidade. Se oferecermos uma graduação oriunda do Século XIX, numa organização do conhecimento tipicamente desenvolvida no Século XX e se estamos inseridos numa comunidade global do Século XXI, ficaremos diante de um sério problema de compatibilidade histórica. Apesar de tudo isso, tenho uma certeza: se provocada, a instituição universitária certamente vai assumir seu lugar no mundo contemporâneo. (SANTOS, 2008)*

Quando pensamos sobre esses dois níveis que compõem o Sistema Nacional de Educação, o ensino superior e a educação básica, de início pode nos parecer muito claro e simples o que são, o que representam e suas finalidades, porém, parafraseando o jornalista americano H. L. Mencken (1920, p.158): “[...] para todo problema complexo há uma solução clara, simples e errada”. Ao nos indagarmos sobre o que é universidade? Qual a sua finalidade? O que é educação básica e qual sua finalidade? Deparamo-nos com questões complexas, que precisam de aprofundamento epistemológico para serem respondidas, necessitando voltar às origens não só dos termos, como também se apropriar dos momentos e processos históricos em que a finalidade dessa instituição foi constituída.

De acordo com Silva (2006), quando nos remetemos à história da universidade, voltando para o seu passado, o objetivo é sempre a compreensão do presente, “[...] a atualidade, sendo sempre o lugar de fala e a partir de onde se dirige ao passado, não pode deixar de aparecer como critério orientador e medida da compreensão que se pretende alcançar”. (SILVA, 2006, p. 192)

Trata-se de compreender uma história, afinal se não compreendermos a experiência real pela qual a universidade se constituiu, não compreenderemos nossa experiência de universidade. A ideia de universidade, se constrói através daquilo que nela se conserva e daquilo que nela se transforma. É por conta dessa duplicidade que a compreensão da experiência presente não pode renegar o entendimento da experiência passada. (SILVA, 2006, p.195)

Desse modo, nas seções seguintes faremos um resgate da origem da universidade, buscando conhecer como no passado se deu a criação dessa

importante instituição e com qual objetivo, para que possamos observar a universidade na atualidade e assim identificar se as características e a finalidade com que essa instituição foi criada, permanecem nos dias atuais ou sofreram mudanças significativas ao longo de sua existência, para assim compreendermos melhor como tem sido historicamente a relação entre a universidade e a educação básica.

### 1.1 A origem da universidade

Segundo Lampert (1996), a universidade é resultado das expectativas e necessidades de uma sociedade cada vez mais complexa, cuja importância se dá pela origem corporativista, gestão democrática, estrutura e organização do ensino e principalmente pela contribuição que trouxe à humanidade. Para melhor compreensão dessa origem faz-se necessário voltar ao período medieval, marcado por diferentes momentos de reformulação da cultura que alcançou o ápice no século XIII, que ficou denominado como “século das universidades”.

Sobre a gênese da universidade, Lima et. al. (2000) argumenta que muito embora convencionalmente se considere que as universidades não existiam antes do século XII ou XIII, “há autores que não descartam a possibilidade das universidades medievais terem se inspirado em modelos anteriores”, denominadas como pré-universidades, usando como exemplos a “escola ascético-terapêutica de Buda”, a “escola de Confúcio”, a “escola de Pitágoras”, a “Academia de Platão”, o “Liceu de Aristóteles” e “escola dos Sofistas”. (LIMA; CASTRO; CARVALHO, 2000, p. 10)

A denominação de pré-universidade, segundo Lima *et. al.* (2000) se deve ao fato dessas instituições não reunirem todos os requisitos do padrão medieval e apresenta como instituições intermediárias as que traziam traços de universidade e também contribuíram para o surgimento das demais. O autor aponta como exemplo de instituições intermediárias às pré-universidades e as primeiras universidades “O Mouseion (323 - 285 a.C)”, “A Didascália (II e III séc. d.C)”, “Constantinopla (425 – 453 d.C) e “Al-Azhar (988 d.C)”. (LIMA; CASTRO; CARVALHO, 2000, p. 11)

Contudo, Almeida Filho (2008) presume que o primeiro passo para a inserção da universidade no mundo foi ocasionado “[...] pela necessidade de proteger a cultura ocidental judaico-cristã em grave momento de crise política” e afirma que a

“[...] base da universidade em todo o mundo foi a Cultura”. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 161)

Do mesmo modo, Janotti (1992) pontua que a universidade é uma instituição que primeiramente, surgiu nos focos da cultura europeia, mais especificamente na França e na Itália, se espalhando para as demais regiões da Europa, inclusive regiões periféricas, a exemplo de Portugal, onde a primeira universidade foi fundada somente em 1290. O autor argumenta que é do interesse da Igreja e do Estado que surgem as primeiras universidades, sendo que as universidades europeias medievais, foram criadas pela Igreja.

Sobre os interesses da Igreja e do Estado na fundação das universidades, Janotti (1992) explica que o interesse oriundo da Igreja objetivava transformar a universidade em uma “[...] máquina de guerra a serviço de uma verdadeira teocracia intelectual”, já o interesse do Estado “[...] era poder contar com um funcionalismo competente e em condições de atender às necessidades da administração estatal e da política”. Como consequência dessa duplicidade de interesses antagônicos é que os conflitos entre Igreja e Estado devem ser analisados. (JANOTTI, 1992, p. 49)

Entretanto, para além disso, faz-se necessário destacar que outros fatores como as condições sociais e culturais da época, contribuíram fortemente às origens das universidades europeias como um todo. As condições sociais se referem ao renascimento urbano que aconteceu na Europa a partir do século XII, acarretando o desenvolvimento de uma nova Europa, cada vez mais urbana, se contrapondo à antiga Europa, a Europa agrária. As condições culturais também foram desenvolvidas a partir do renascimento, e para guardar vivos os resultados do renascimento cultural do século XII ocorre o aparecimento de uma instituição pedagógica nova, a universidade. Portanto, do resultado dos dois renascimentos, atuando em conjunto, o da cidade e o da cultura é que surgem as universidades medievais. (JANOTTI, 1992, p. 27)

A condição responsável pela cooperação entre o social e o intelectual, que propiciou o nascimento das universidades foi o que se costuma chamar de renascimento urbano do século XII, fato este que pode ser considerado revolucionário devido as diversas transformações que realizou na história europeia. As condições que presidiram o nascimento das universidades foram proporcionadas pelas cidades: concentração demográfica, aparecimento de uma classe interessada no direito romano (burguesia), intensificação das relações, contato com civilizações

desconhecidas, concentração cultural, sendo esses fatores que condicionaram social e culturalmente, as origens das universidades, fatores caracteristicamente urbanos. (JANOTTI, 1992, p. 49)

Contudo, anterior ao nascimento das primeiras universidades, o ensino na Idade Média era garantido pela Igreja através de dois tipos diferentes de escola, a monástica; designada à formação de monges e a episcopal à formação de padres. Em ambas os estudos eram sobre as ciências sagradas, preparando os futuros clérigos para a compreensão e à exposição das escrituras. A partir do renascimento urbano tudo se modifica: as condições econômicas, sociais, políticas, religiosas culturais e também pedagógicas pois o predomínio do ensino que até então era exercido pelas escolas monásticas (escolas rurais), acaba transferido para as escolas episcopais, ou seja, escolas urbanas.

Como consequência ao desenvolvimento das escolas episcopais é que surge a universidade, sendo esta portanto, uma instituição particularmente urbana. A instituição das universidades se deve às igrejas catedrais e não aos mosteiros, que deixaram de ser centros de ensino com o advento das universidades. Em resumo, Janotti (1992), afirma que “[...] tudo pode variar no que diz respeito às universidades – processo originário, condições, interesses, etc., mas um elemento não varia nunca, é uma constante: a relação cidade-universidade” e nos apresenta a seguinte conclusão: “[...] que as universidades surgiram e viveram como uma instituição pedagógica, condicionada pela cidade, envolvida pela cidade e explicada apenas pela cidade”. (1992, p. 46-50)

Assim, a fundação das primeiras e mais importantes universidades do mundo ocorreu ao final do século XII, tendo a Universidade de Bolonha se destacado no campo do direito civil e canônico; a Universidade de Paris na área da Filosofia e Teologia; a Universidade de Montpellier no campo da Medicina e a Universidade de Oxford que surgiu através da imigração de professores de Paris para a Inglaterra no ano de 1.167, destacou-se na área da Filosofia. (JANOTTI, 1992)

É preciso atentar-se para a originalidade do termo Universidade, cujo surgimento foi na Idade Média e se caracterizava conforme aponta Lampert (1996), como *universitas*: corporações intelectuais de professores, alunos e funcionários de uma cidade com a finalidade de avançar no conhecimento, porém o termo *studium generale* é o que melhor correspondia à noção de universidade como distinta de uma mera escola, era o lugar onde estudantes de toda parte eram recebidos.

Todavia, no século XV essa distinção entre os termos desaparece e os mesmos se tornam sinônimos. Já na Antiguidade Clássica, Grécia e Roma criaram o ensino superior, assim o uso do termo universidade teria significado diferente do usado na Idade Média.

Os estudos apontam que o ensino era a tarefa essencial da universidade o que exigiu atenção em sua organização. Como particularidade das universidades medievais, Wanderley (1991) ressalta “[...] seu caráter conservador, suas polêmicas teológicas e de outros teores, como as disputas entre os nominalistas e realistas, as aulas orais, o regime de internato, o espírito universalista do professorado italiano” entre outras. Lima (2000) evidencia que a finalidade do saber nessas universidades era o próprio saber, sendo portanto, um “saber desinteressado”. (LIMA, 2000, p. 10)

No período medieval, não eram exigidos exames de admissão para o ingresso na universidade, para isso bastava que o aluno se vinculasse a um professor. A metodologia de ensino empregada baseava-se na leitura de textos, comentários e debates, utilizando como língua o latim. Caracterizado por sua rigorosidade, o estudo, na época exigia boa memória dos estudantes. Ocorria alto índice de desistência por parte dos alunos que frequentemente recebiam dos professores castigos vexatórios pelo mau desempenho.

Ainda sobre a estrutura curricular da universidade medieval, Almeida Filho (2008) explica que ela era muito simples, organizava todo saber legitimado na época em um ciclo básico constituído pelo ensino das sete artes liberais, dividindo-se em dois blocos: o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música). A princípio, o ensino especializado era exclusividade única da Teologia. Somente com a constituição das primeiras universidades laicas, localizadas no norte-italiano é que soma-se o estudo das Leis como formação jurídica especializada, atendendo aos interesses do poderio econômico da burguesia. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 113)

Em relação a ser professor universitário, observa-se o fato da profissão ter representado status mas não riqueza. Da perspectiva das relações de poder no período, constata-se que os professores tinham suas condutas controladas pelos reitores, aos quais eles juravam obediência, e também pelos alunos já que estes segundo Lampert, regulamentavam e controlavam o início e o término das aulas dos professores, tendo inclusive o poder de encerrar a carreira de qualquer professor que não atendesse às suas expectativas. (LAMPERT, 1996, p. 208)

Lampert descreve que as universidades eram frequentadas por nobres, burgueses e filhos de agricultores. Os alunos considerados pobres eram isentos do pagamento de taxas e realizavam diferentes tarefas para sua sobrevivência, como exemplo, a realização de cantoria na Igreja ou a prestação de serviços aos estudantes mais ricos, garantindo assim a moradia e a alimentação. De tal forma, a ascensão social era permitida pelo sistema universitário apenas a um número limitado de filhos de camponeses. (LAMPERT, 1996, p. 206)

Este breve resgate histórico sobre os aspectos administrativos e acadêmicos da universidade medieval, nos possibilita compreender que o início da universidade é um marco histórico cuja contribuição ultrapassa o avançar na produção do saber sendo um estímulo à intelectualidade, à cientificidade, à convicção na construção de um mundo melhor.

### **1.1.1 A Universidade a caminho da contemporaneidade: pesquisa e ciência**

Considerando a revelada incapacidade da universidade medieval em incorporar e organizar a enorme diversidade artística e cultural da África e da Ásia levadas para a Europa após o período das grandes descobertas, criou-se um paradigma universitário pós-escolástico, chamado universidade arte-cultura. Esse novo modelo acadêmico fundava-se no projeto ideológico do enciclopedismo, que tinha como finalidade munir a nova elite burguesa das habilidades literárias e artísticas particulares do Iluminismo. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 115)

Como características desse modelo de universidade enciclopédica o autor descreve:

Dessa universidade enciclopédica não se cobrava responsabilidade pela produção científica tanto quanto pela organização e sistematização do conhecimento humanístico, artístico ou tecnológico. As universidades se haviam tornado centro de resistência do conservadorismo, foco de valorização do saber doutrinário, herdado da escolástica, lugar privilegiado de defesa das tradições, onde os intelectuais da oligarquia se formavam em um humanismo ritualizado e anacrônico. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 116)

Dessa forma, as expectativas em relação à universidade como núcleo formador de novos operadores da ciência eram muito baixas, principalmente por ela não apresentar articulação com as necessidades da industrialização que começava a mudar o mundo. Segundo Almeida Filho (2008), nesse período decorrem dois fatos a serem considerados: o crescimento do mercado editorial, com a publicação



de milhares de exemplares de livros em todos os países europeus, ocasionando o renascimento das bibliotecas, que eram instituições do conhecimento com elevada importância antes das universidades.

Na época, a valorização das bibliotecas era tamanha que alguns pensadores alegavam que bastaria o domínio da leitura e acesso às bibliotecas para a instrução dos cidadãos e assim argumentavam que uma instituição especializada na formação era desnecessária e portanto as bibliotecas substituiriam a universidade enquanto espaço de formação profissional e cultural.

O segundo fato a ser considerado é relacionado ao avanço dos conhecimentos sobre o mundo. Com a atuação de físicos, matemáticos, naturalistas, astrônomos, entre outros, novos conhecimentos diferentes dos filosóficos, foram produzidos e com o grande volume de dados e amostras geradas passou a ser necessário o armazenamento e catalogação dos materiais e com isso ressurgem os museus, instituições de conhecimento não menos importante que as bibliotecas, e que também poderiam substituir a universidade como instituição de produção científica e tecnológica, conforme o pensamento vigente.

Assim, na segunda metade do século XIII, acontecem as reformas universitárias. Almeida Filho (2008) descreve que o primeiro movimento nesse sentido, encontra-se escrito no ano de 1795 na obra *O conflito das Faculdades*, de Immanuel Kant, cujo texto propõe “[...] uma reforma da instituição universitária, para que ela deixe de obedecer a princípios religiosos e políticos e enfim se constitua como espaço livre, onde não haja poder externo (magister, soberano ou pontífice) para atestar a verdade, mesmo para as faculdades superiores<sup>1</sup>”. (2008, p. 119)

Percebe-se com isso, que a questão da autonomia já era evidenciada naquele período de modernidade da universidade, tendo Kant contribuído com o assunto da autonomia universitária, já que para o filósofo a autonomia queria dizer capacidade de superar tanto a tradição como o conservadorismo instituído na universidade, ou seja, comprometimento com o novo, com o que ainda não se fez, ousando em novas formas de pensar e agir.

Todavia, foi no ano de 1810 que se deu efetivamente a primeira reforma universitária, idealizada pelos irmãos Von Humboldt. O Relatório Humboldt determinava como prioridade a pesquisa, alegando que a pesquisa científica deveria

---

<sup>1</sup> Eram consideradas faculdades superiores a Teologia, o Direito e a Medicina. (JANOTTI, 1992, p. 23)

ser o alicerce da verdade para o ensino das faculdades superiores. Na perspectiva de organização do conhecimento, tal reforma estabeleceu o sistema de gestão acadêmica com apoio no conceito de cátedra, no âmbito da aplicação da administração institucional com a divisão das áreas de conhecimento. Deste modo, para cada disciplina científica existiria um líder intelectual e autônomo encarregado de coordenar tantos os processos administrativos como os acadêmicos. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 120)

Propagado por toda Europa do Norte no século XIX, o modelo de universidade humboldtiana considerava a pesquisa como elo de interligação entre o ensino superior e o que se podia ou não ser ensinado nas universidades, definindo-se através da investigação científica, sendo esta a forma encontrada pela universidade de trazer para seu interior uma organização institucional e política a respeito da produção da ciência. Um exemplo de universidade organizada conforme os princípios do Relatório Humboldt foi a Universidade de Berlim, considerada a primeira universidade moderna alemã.

Outro modelo foi desenvolvido na Inglaterra, com finalidades bem específicas: atender às necessidades econômicas do país, que no século XIX, se caracterizava como maior potência industrial, militar e colonial do mundo, porém foram mantidas algumas universidades tradicionais, como Oxford e Cambridge, cuja finalidade era a formação da elite colonial. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 121)

De acordo com Almeida Filho (2008), passados cem anos da Reforma Humboldt, destaca-se a ocorrência nos EUA de outra importante reforma universitária, organizada pela sociedade civil, definida pelo grande capital, podendo este ser considerado um marco de início das fundações filantrópicas. No século XX, os EUA apresentavam taxas fantásticas de crescimento e se configuravam como centro principal do capitalismo industrial e apesar da forte influência do modelo humboldtiano nas universidades de pesquisa, as áreas da educação, principalmente a educação superior, apresentavam organização desregulada. Não havia diferenciação aparente entre ensino básico e ensino universitário e os cursos superiores exibiam grande variação de duração e qualidade. Então, o Relatório Flexner conduziu um projeto de reorganização de todo sistema universitário americano, mesmo que implicitamente, já que o foco do relatório era a área da saúde. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 122-123)

Ao longo do século XIX e meados do século XX, existiram muitos modelos de formação superior convivendo no continente europeu, em que cada país tinha sua opção de sistema universitário autônomo e geralmente incompatíveis uns com os outros. Com o estabelecimento da União Europeia e a realização de vários acordos de integração política e econômica, tornou-se necessário a regulação dos sistemas de formação profissional entre os países signatários. Com isso, os ministros de educação dos países membros da União Europeia assinaram um tratado internacional com o compromisso de implantar a compatibilidade total entre os sistemas universitários europeus até o ano de 2010. Esse tratado ficou conhecido como Declaração de Bolonha, foi o início do chamado Processo de Bolonha, que originou uma profunda reforma universitária em todos os países aderentes, no intuito de “[...] adotar princípios e critérios comuns e compartilhados de creditação, avaliação, estruturas curriculares e mobilidade estudantil,” no âmbito da educação superior. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 127)

Segundo Dale (2009):

[...] o modelo de Bolonha para a educação superior é um pacote muito coerente, que inclui uma “arquitetura de diplomas” numa sequência 3-2-3 (anos) para graduação, mestrado e doutorado; um sistema de transferência de crédito; um sistema incipiente de garantia de qualidade; e, em particular nas experiências na América Latina, uma ênfase forte nos resultados e nas competências de aprendizagem com base de progresso. Este último deu ensejo ao ALFA - *Tuning America Latina Project* (Projeto Sintonizar a América Latina), lançado em 2003 com o apoio da Comissão Europeia. Trata-se de uma iniciativa ambiciosa, que envolve 18 países (inclusive Argentina, Bolívia, Cuba, México e Venezuela) e 180 universidades. (DALE, 2009, p. 882)

Tal iniciativa impulsionou, amparou e recontextualizou a atividade europeia na América Latina, o que segundo Dale (2009), incluiu a implementação da arquitetura da educação superior de Bolonha no continente, com o intuito de reorganizar o setor da educação superior e torná-lo mais efetivo. Dessa forma, os modelos regionais de educação, como o sistema de Bolonha, representam uma “contribuição distinta e relativamente nova para o pensamento sobre a natureza e as formas de educação política, em uma era globalizante.” (DALE, 2009, p. 886)

### 1.1.2 A origem da Universidade no Brasil

Até o início do século XIX, o Brasil era considerada a maior e mais bem guardada colônia de Portugal, que diferentemente de outras potências coloniais que comandaram o território americano, mantinha em seu domínio o monopólio da formação superior, vetando totalmente que o ensino superior fosse ministrado nas colônias. A implantação de instituições universitárias no Brasil nunca foi permitida pelos colonizadores portugueses.

Saviani (2010) argumenta que muito embora parte dos colégios jesuítas existentes no período colonial ministrassem cursos de teologia e filosofia, fato que embasa à tese de que nessa época já existia ensino superior no Brasil, os verdadeiramente ditos cursos superiores somente se estabeleceram a partir de 1808 com a chegada de D. João VI ao Brasil.

Almeida Filho cita a primeira instituição de ensino superior no Brasil como a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada na Bahia em 1808, que teve como fundador e patrono D. João VI. Nove meses mais tarde, foi fundada uma instituição semelhante no Rio de Janeiro, onde por fim se instalou a corte portuguesa. Em 1822, a partir da Independência, novas instituições acadêmicas foram criadas nas principais cidades brasileiras no período do Império, diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar da colônia. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 129)

Observa-se que nesse período ocorreram instalações de cursos superiores ou faculdades isoladas, ou seja, que não eram vinculados a esfera de universidades. Todos públicos, mantidos pelo Estado. Somente após a Revolução de 1930 que se recuperou o protagonismo do Estado nacional de educação com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e com os decretos<sup>2</sup> da referida Reforma Francisco Campos em 1931, em que se estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras e o que reformou a Universidade do Rio de Janeiro. (SAVIANI, 2010, p. 7)

Oficialmente, a primeira universidade brasileira, como projeto acadêmico e institucional pleno, surgiu na década de 30 do século passado. De acordo com

---

<sup>2</sup> Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras e o Decreto nº 19.852 também de 11 de abril de 1931 que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. (SAVIANI, 2010, p. 7)

Almeida Filho (2008), naquele momento apresentavam-se dois modelos diferentes de universidade, tendo um triunfante, conforme descrição abaixo:

[...] um foi vitorioso e o outro foi reprimido. Venceu o modelo da Universidade de São Paulo (USP), que trazia uma matriz de universidades europeias tradicionais para a implantação de uma símile institucional com inegável dinamismo próprio. O que perdeu foi o modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF) – que propunha uma universidade com identidade nacional, na visão dos representantes intelectuais da geração modernista. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 132)

De tal forma, em 1934 é fundada a Universidade de São Paulo, mantida pelo governo do Estado de São Paulo, organizada e consolidada com a colaboração de uma missão de jovens acadêmicos franceses entre os quais destaca-se Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide. Ao final da década de 1940 e ao decorrer da década de 1950, ocorrem as federalizações, tendo continuidade nas décadas de 1960 e 1970 o processo de criação das universidades federais, de maneira ampla nas capitais dos estados da federação. (SAVIANI, 2010, p. 7)

Entretanto, somente no ano de 1960 é que se estabelece no Brasil o modelo de universidade de pesquisa científica-tecnológica, cujos os precursores são os educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que a convite do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), foram incumbidos de idealizar um novo modelo de educação superior para a Universidade de Brasília, objetivando que esta se tornasse o primeiro centro acadêmico de um novo paradigma civilizatório para o Brasil. Influenciado pelo modelo de universidade flexneriano, Anísio Teixeira “trouxo dos EUA uma ideia muito aberta do que deveria ser uma universidade”, e preocupou-se em propor mudanças para a superação dos problemas do sistema norte-americano visando adequá-lo à uma realidade menos especializada e mais carente de recursos. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 135)

Anteriormente, cabe lembrar que em 1951 foi criado pelo almirante Álvaro Alberto da Mota o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), com o objetivo específico de promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil. Segundo Mendonça (2000) eram desenvolvidas atividades voltadas à promoção das áreas de ciências exatas e biológicas, fornecendo bolsas e auxílios para aquisição de equipamentos para a pesquisa e atuava na criação e manutenção de institutos especializados.

No mesmo ano de criação do CNPq, em prol do desenvolvimento do país foi instituída como Comissão pelo Decreto 29.741 de 11/07/1951, a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) sob o comando do educador Anísio Teixeira, e se dedicava na formação dos quadros universitários, também através de bolsas no país e no exterior. No processo de organização da CAPES a atuação de Anísio Teixeira foi determinante, na visão de Mendonça (2000) para o processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil e “garantiu que a pesquisa científica se desenvolvesse entre nós no interior da universidade, particularmente no âmbito dos programas de pós-graduação”. (MENDONÇA, 2000, p. 143)

Nesse período, houve o desenvolvimento da organização e crescimento da comunidade científica ganhando maior articulação política, principalmente com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948 e do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), em 1949. A esse respeito Mendonça diz:

No âmbito da SBPC desenvolvera-se uma vertente de pensamento mais politizada e até, sob certos aspectos, nacionalistas, no seio da comunidade científica brasileira. Era essa vertente que empunhava a bandeira da reforma global da universidade e foi esse grupo que se articulou junto a Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira em torno do projeto da Universidade de Brasília. (MENDONÇA, 2000, p. 144)

No entanto, após a ocorrência do golpe no ano de 1964 o regime militar toma o poder e ocupa militarmente a UnB, destituindo e exilando Anísio Teixeira, que era o reitor, e decretam uma intervenção na instituição que gerou a demissão em massa dos professores e pesquisadores. Com isso o projeto da UnB que tinha como princípio não se igualar ao modelo europeu de universidade como modelo ideal, com a intervenção militar a UnB acaba por se adaptar à estrutura administrativa e curricular vigente no país.

Considerando que naquele momento histórico a sociedade brasileira se desenvolvia rumo ao padrão urbano-industrial, a finalidade primeira do ensino secundário “formar as individualidades condutoras”, conforme apontava o Decreto-lei nº 4244 de 9 de abril de 1942, acabou sendo alterada pelo aumento na busca por vagas no ensino superior que ganhava destaque através dos jovens remanescentes dos exames vestibulares, que mesmo obtendo a nota mínima para a aprovação, eram impedidos de ingressar devido à falta de vagas no ensino superior. Isso

acarretou uma grande pressão e mobilização dos jovens pelo direito ao acesso à universidade e cobrança pela reforma universitária, ampliando as dimensões de ordem social e política sobre a questão da universidade. (SAVIANI, 2010, p. 8)

Não logrou êxito a tentativa dos militares em suprimir as manifestações, que acabaram por ganhar as ruas intensificando a pressão pela reforma universitária, gerando a necessidade de realizar as adequações no sistema de ensino à nova conjuntura consequente ao golpe militar. Tal feito realizou-se pela Lei nº 5.540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968, que reformulou o ensino superior e buscava atender à duas solicitações divergentes, conforme expõe Saviani:

[...] de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. (2010, p. 9)

Decorrente à primeira demanda citada, é anunciado a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, cessa a cátedra e a substituiu pelo departamento, escolhendo a instituição universitária como modelo prioritário de organização do ensino superior e promovendo a autonomia universitária, definindo e especificando suas características. Em atendimento à segunda demanda, foi estabelecido o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento.

Nem é preciso dizer que a primeira demanda, principalmente em relação a autonomia universitária, era incompatível com os interesses do regime implantado com o golpe de 1964 e portanto foram vetados pelo presidente da República culminando com a criação de outro Decreto-lei nº 464/69, que melhor adequava a reforma aos interesses do regime vigente.

Almeida Filho diz que a reforma universitária de 1968, “[...] mais do que incompleta, foi nociva em sua resultante final, pois conseguiu manter o que de pior havia no velho regime e trouxe o que de menos interessante havia no modelo flexneriano estadunidense” porém, o autor apontou como positivo a implementação gradual da rede institucional de pós-graduação, possibilitando programas certificados de treinamento e pesquisa. (2008, p. 137)

Avançando sobre o período de redemocratização do país (1981-1988), Saviani relata que o sistema universitário brasileiro foi afetado pela crise econômica da América Latina e paralelamente, pela crise política gerada com o processo de abertura democrática. Foram anos de caos administrativo e financeiro que atingiram principalmente o sistema de ensino superior federal, gerando crise de autoridade, desvalorização social e greves constantes de alunos, docentes e servidores. O marco histórico da Constituição Federal de 1988, trouxe em seu bojo várias das solicitações em relação ao ensino superior e legitimou a autonomia universitária, instituiu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assegurou a gratuidade nas instituições oficiais, sancionou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. (SAVIANI, 2010, p. 10)

Dentro desse contexto, é perceptível no sistema de educação superior do Brasil que desde a sua criação em 1808, passando pelas reformas de 1931 (Reforma Francisco Campos) e pela reforma de 1968, há prevalência reiterada do modelo napoleônico, ou seja, o modelo institucional no qual o Estado é predominante. Saviani (2010) declara a existência de três modelos de universidade: o modelo napoleônico, o modelo anglo-saxônico e o modelo prussiano e caracteriza-os de acordo com os elementos que constituem as universidades modernas: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna da instituição.

Considerando que tais elementos não apresentam-se de maneira separada é preciso observar a prevalência de um ou outro para assim poder diferenciar o modelo institucional. De tal forma, “[...] a prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano”. (SAVIANI, 2010, p. 10)

Já na década de 1990, devido as políticas implantadas para expansão das vagas no ensino superior, ocorre o crescimento das instituições privadas de ensino superior, expandindo o número de vagas sem com isso melhorar a qualidade do ensino. Desde então o modelo napoleônico, predominante desde o Império vem sendo ajustado aos elementos do modelo anglo-saxônico na perspectiva norte-americana, aumentando a prevalência da sociedade civil e exigindo maior aproximação da universidade com os interesses do mercado.



### 1.1.3 A Universidade no início do século XXI

Como vimos anteriormente, ao longo do século XX houve uma acumulação indiscriminada de funções atribuídas à universidade que ocasionou problemas em relação à definição de seu papel. No século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer um destes, há ensino superior, mas não há universidade. A definição do que é a universidade é fundamental para que esta possa ser “[...] protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento”. (SANTOS, 2008, p. 60)

Diante da complexidade do final do século XX, vários desafios são originados para a educação superior, que necessitava rever sua missão para atender à sociedade do século XXI, sociedade do conhecimento, da informação e acima de tudo, da educação. As expectativas a esse respeito, retratavam a necessidade de um impulso qualitativo que pudesse superar algumas características da universidade medieval que se fazem presentes ainda na universidade atual, como a carência de recursos e pesquisas, a utilização de sua estrutura como instrumento político a serviço do poder, a desmotivação discente, entre outros aspectos tais como os sistemas de avaliação e metodologias de ensino, que mesmo com tantos avanços tecnológicos ainda nos remetem à semelhança entre a universidade atual e a universidade existente no período medieval.

Refletindo a respeito dos fatores que perpassam à humanidade ao longo da história, nos seus mais variados contextos, seja: social, político, econômico e cultural; é possível observar convergências e divergências entre o período da Idade Média e a realidade atual. Portanto, falar em universidade, seja na Idade Média; seja na época atual, conforme as contribuições de Lampert (1996), é falar de uma instituição gerada do interesse da sociedade para atender suas necessidades. De tal modo que se configura em uma busca à construção do saber para uma sociedade mais justa, mais educada, com melhor qualidade de vida e menos desigual.

Severino (2004) alega que a razão de ser da universidade, já não parece tão clara, e observa que além das críticas feitas por setores especializados, há um questionamento generalizado mais sistemático e evidente que permeia todo o corpo social da universidade, de tal forma que a significação da universidade se desfaz em meio a essa confusão de ideias e proposições que estão sendo criadas no momento

atual, como sugestão que a humanidade teria começado uma nova era, que ultrapassaria tudo que foi construído e acumulado. Para este autor, a compreensão do sentido da universidade requer discussões a respeito das relações entre o conhecimento e a educação, o que pressupõe, por sua vez, a discussão preliminar sobre o lugar do conhecimento no todo da existência humana e pontua:

A universidade só faz sentido no contexto da significação do conhecimento. O sentido substantivo do conhecimento é aquele de intencionalizar a prática mediadora dessa existência. Na verdade, o conhecimento é a única ferramenta de que a espécie dispõe para essa intencionalização, ou seja, para dar um sentido orientador para sua existência histórica real. (SEVERINO, 2004, p. 24)

Nos constituímos como seres humanos através de nossas ações. Nossa existência histórica e concreta se efetiva por um contínuo processo de agir. Somente na e pela prática é que as coisas humanas acontecem e assim se constrói a história e o homem se faz humano. Para tanto, é necessário compreender que o conhecimento não se faz ou se vivencia de forma individual ou isolada, mas sim de maneira coletiva. É através da intervenção dos pensamentos e mãos dos homens que acontece a construção do destino da humanidade, de tal forma, é o conhecimento que difere o agir humano ao agir de outras espécies sendo um instrumento estratégico dos homens.

Portanto, é através do vínculo com o conhecimento que a educação apresenta a sua importância, já que nas palavras de Severino (2004), “[...] a educação pode ser conceituada como o processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza”; circunstâncias que caracterizam a educação universitária. Contudo, no Brasil a tradição cultural valoriza a situação da universidade como espaço de ensino, principalmente exercido como transmissão de conhecimentos. Embora essa seja uma importante função, não se pode deixar de lado a concepção do espaço da universidade como lugar de produção do conhecimento, função igualmente importante. (SEVERINO, 2004, p. 30)

A universidade brasileira fundou-se, segundo Almeida Filho (2008), em uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alheia à multiplicidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e das subjetividades humanas. O que faz com que o conhecimento se apresente como algo que pode ser fracionado em várias partes, concepção esta predominantemente ao pensamento ocidental. Já

no ponto de vista curricular, o Brasil permanece a aderir a paradigmas de formação fundados mas já superados nas universidades europeias do século XX. (2008, p. 150)

Em contraposição à essa concepção linear de conhecimento e de relações unilaterais com a sociedade que a universidade foi criada, Santos (2008) sugere o conhecimento pluriuniversitário, que pela definição do autor é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador de sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada, assim o conhecimento pluriuniversitário substitui a unilateralidade pela interatividade e à medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta mais se insere na ciência. (2008, p. 43)

Já Goergen (2008), traz à questão da dimensão de totalidade da universidade, argumentando que primeiramente as atividades de investigação, docência, prestação de serviços e atividades culturais, devem formar um conjunto orgânico e integrado, e em segundo, a totalidade do desenvolvimento econômico, social, ético, ecológico e cultural devem ser consideradas. (2008, p. 814)

Para poder desempenhar sua função de mediadora da educação, a universidade precisa da pesquisa, pois só se aprende e só se ensina pesquisando, só se disponibiliza serviços à comunidade, se esses serviços nascerem e se sustentarem da pesquisa. Através da pesquisa é que ensino, pesquisa e extensão se articulam de forma efetiva na universidade. Sobre isso, cabe destaque à explicação de Severino sobre uma tríplice dimensão a qual a pesquisa assume:

De um lado, tem uma **dimensão epistemológica**: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos. De outro lado, assume ainda uma **dimensão pedagógica**: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é mediação necessária para o processo ensino/aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. Mas ela ainda tem uma **dimensão social**: a perspectiva da extensão. O conhecimento só se legitima se for mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens. É a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar sua existência. (SEVERINO, 2004, p. 32-33)

Com base nessas três dimensões, fica muito claro que não haveria o que ensinar e nem seria um ensino válido se o conhecimento a ser ensinado e socializado não fosse produzido através da pesquisa; porém não haveria significado em pesquisar e construir um novo conhecimento, se não houvesse o benefício social do mesmo. Somente a boa pesquisa é capaz de fundamentar e justificar o trabalho

de extensão desenvolvido pela universidade porque a função extensionista é tão importante e necessária quanto a função do ensino, pois sem o ensino não é possível garantir a disseminação dos resultados dos conhecimentos produzidos, nem a formação dos novos aplicadores desses resultados.

Nas palavras de Goergen (2008), se estivermos de acordo, e estamos, que as instituições de educação superior devem:

[...] promover o desenvolvimento de um modelo de ciência e tecnologia condizente com os legítimos interesses humanos; se estivermos de acordo, também, que estas instituições devem formar cidadãos não só competentes, mas também eticamente responsáveis; se, enfim, estivermos de acordo que tais instituições, além da performatividade e da eficiência econômica, devem promover o desenvolvimento humano e ambiental integral; então também devemos estar conscientes da necessidade de uma reforma de pensamento e de postura ante o conhecimento, seu manejo e aplicação; mais que isso, devemos estar conscientes, da necessidade de uma nova *paideia* formativa que coloque em primeiro plano o sentido humano de ciência e tecnologia e os princípios de co-responsabilidade, solidariedade, justiça e equidade. A responsabilidade social da universidade não se restringe, portanto, à sua adaptação às demandas e urgências do mundo econômico como, por vezes, se supõe, mas implica em assumir a responsabilidade de repensar os sentidos de ciência e tecnologia e, portanto, os sentidos de investigação e da formação profissional. (GOERGEN, 2008, p. 814).

Todavia, repensar os sentidos de investigação e da formação profissional exige encontrar o equilíbrio entre a competência técnica e a consciência ética, é esse o critério determinante de um ensino socialmente relevante que forme sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis. É preciso reconhecer que o dever da universidade é fazer essa intermediação entre o indivíduo e a sociedade, compreendendo que a construção de uma sociedade mais justa e democrática, depende de cidadãos que não sejam apenas competentes profissionalmente, mas também tenham senso ético e de responsabilidade social desenvolvidos.

Dentro desse novo paradigma a abordagem é mais complexa, ética e transdisciplinar, se preocupando com o ser humano, ultrapassando o desenvolvimento automático e linear, voltado especialmente ao desenvolvimento econômico. Isso implica profunda reflexão crítica a respeito do modelo epistêmico que determina o trabalho de investigação e pesquisa da universidade contemporânea, buscando descobrir suas características ocultas e ideológicas, mas principalmente se indagar a respeito de qual cidadão pretende formar e para qual modelo de sociedade. (GOERGEN, 2008, p. 813)

Desse modo, sendo a universidade um lugar de produção de conhecimento ainda que no Brasil as tradições culturais valorizem a universidade como espaço de ensino e transmissão de conhecimentos, para a construção e produção dos saberes é necessário que a universidade esteja próxima, interagindo e praticando a significação do objeto. Nesse sentido, para que possa produzir os conhecimentos necessários a respeito da educação básica é preciso que a universidade signifique e ressignifique sua relação com esse nível de ensino, construindo saberes reais sobre a realidade e que terão impacto direto na formação dos profissionais que estão inseridos em seu contexto.

Nessa perspectiva, buscamos na próxima seção significar a educação básica brasileira, resgatando conceitos e legislações pertinentes no intuito de compreender suas características e necessidades, levando em consideração sua enorme abrangência no atendimento educacional de base de milhares de crianças e jovens brasileiros.

## **1.2 A Educação Básica no Brasil: contextos e desdobramentos**

Segundo Cury (2008), a expressão "Educação Básica" no texto da LDBEN é um conceito novo que representa um direito e também uma forma de organização da educação nacional. Como todo conceito corresponde a um termo, o autor explica que a etimologia do termo "base", de onde procede a expressão "básica", confirma esta significação de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. "Base" provém do grego *básis*, eós e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Cury considera a educação básica um conceito inovador para o Brasil, um país, que nas palavras do autor, negou por séculos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar aos seus cidadãos. (CURY, 2008, p. 294)

Nas palavras de Cury (2008) a respeito do conceito de educação básica, destacamos o que segue:

Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático.  
Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. (CURY, 2008, p. 294)

Como nova forma de organização da educação escolar nacional, esse novo conceito alcançou tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares. Sua importância é crucial, porque à educação lhe é inerente ser como um pilar da cidadania e o é mais ainda por ter sido destinada à educação básica a prerrogativa de reunir as três etapas que a constituem: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Disso resulta a seguinte metáfora feita por Cury: “[...] a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento”. É dessa visão holística de "base", "básica", que se pode ter uma visão consequente das partes. (CURY, 2008, p. 294)

O sistema educacional brasileiro é dividido em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil (de zero a três anos, em creches ou entidades equivalentes; de quatro e cinco anos, na pré-escola), o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio (de universalização progressiva, segundo a Constituição Federal, com duração mínima de três anos – na idade regular, para jovens de quinze a dezessete anos). Convém acrescentar que coube à LDBEN 9.394/96 a iniciativa de trazer as creches para o sistema educacional, instituições tradicionalmente ausentes entre os setores de educação e de assistência social.

As finalidades da educação básica constam no artigo 22 da LDBEN: “[...] a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Além disso, no artigo 23, consta suas formas de organização: “[...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.” (BRASIL, 1996)

A Lei nº12.796 de 04 de abril de 2013, alterou a Lei nº 9.394/1996 e os artigos 4º, 5º e 6º passaram a ter a seguinte redação:

**Art. 4º** - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;
- II** - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III**- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV** - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- V** - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI** - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII** - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII** - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- Art. 5o** - O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.
- Art. 6o** - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 2013)

É portanto, dever do Estado a garantia da educação básica gratuita aos alunos de quatro a dezessete anos, sendo dever dos pais a matrícula a partir dos quatro anos de idade. Dessa forma a educação básica é um direito do cidadão e um dever do Estado. E como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo no âmbito do ensino fundamental, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições.

Assim, percebe-se a grande abrangência da Educação Básica na vida escolar dos cidadãos brasileiros o que caracteriza sua importância na formação de base das pessoas, sendo o caminho para assegurar a todos os brasileiros e brasileiras a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, a exemplo da universidade. Entendendo a ideia de “comum”, relacionada à educação básica, como a aprendizagem de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, considerando as necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural. (CURY, 2008, p. 300)

É importante lembrar que a educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, nos últimos anos, sofrendo grandes mudanças. Analisá-la implica considerar determinadas preliminares como o pacto federativo, a desigualdade social, as ligações internacionais e a própria noção de educação básica a fim de contextualizar as políticas de avaliação, focalização, descentralização, desregulamentação e financiamento. Estudá-la não é tarefa fácil, exatamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais.

Todavia, é esperado da Educação Básica, a transmissão de conhecimentos necessários para a vida, a construção de novos hábitos e novos padrões pelos quais se haveria de instituir, de modo organizado e sistemático, uma "vontade geral democrática" até então inexistente no país. A LDBEN compreendeu esse espírito e o traduziu pelo conceito de "Educação Básica", conceito novo expresso em uma declaração de direito de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro lado, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática. (CURY, 2008, p. 298)

Sobre o princípio da gestão democrática e da autonomia na educação básica, estão descritos nos artigos 14 e 15 da LDBEN o que segue:

**Art. 14.** Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

**Art. 15.** Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Por isso, a educação básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos



sociais inscrito na Constituição Federal, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania. (CURY, 2008, p. 301)

A LDBEN traz em sua redação, considerações a respeito dos conteúdos curriculares da educação básica, que devem seguir as diretrizes determinadas no artigo 27:

**Art. 27.** Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

**I** - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

**II** - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

**III** - orientação para o trabalho;

**IV** - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996)

Através das diretrizes que deverão nortear os conteúdos curriculares da educação básica, citadas acima, percebe-se que o caráter indispensável articulado à cidadania e ao trabalho é próprio a toda Educação Básica. Devendo sempre se levar em conta as diversidades existentes entre cada etapa e cada localidade do país, visando sempre o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal.

É importante destacar que o PNE - Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172 em 9 de janeiro de 2001, em sua meta 7, prevê “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais previstas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”. (BRASIL, 2001)

Porém, apesar dos esforços na democratização do acesso à educação básica ainda há muito a se fazer, tanto em relação ao acesso, pois ainda não alcançamos a almejada universalização; quanto em relação a qualidade do ensino e aprendizagem, haja visto os dados demonstrados pelas medições do IDEB, conforme gráficos do INEP abaixo:

**Tabela 1 – IDEB Resultados e Metas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7
<b>Dependência Administrativa</b>															
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Os resultados em destaque referem-se ao IDEB que atingiu a meta.  
Fonte: INEP( 2018).

**Tabela 2 – IDEB Resultados e Metas dos Anos Finais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>															
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Os resultados com destaque referem-se ao IDEB que atingiu a meta.  
Fonte: INEP (2018).

**Tabela 3 – IDEB Resultados e Metas do Ensino Médio**

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0
<b>Dependência Administrativa</b>															
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Os resultados em destaque referem-se ao IDEB que atingiu a meta.  
Fonte: INEP (2018).

Através da análise dos resultados apresentados nas tabelas é perceptível a melhoria no desempenho dos anos iniciais do ensino fundamental, que vem obtendo melhoras gradativas ao longo dos anos, conseguindo atingir as metas estabelecidas. O mesmo não acontece nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, que desde 2011 não conseguiram atingir as metas e pouco avançaram em seus resultados, permanecendo praticamente estagnados, no caso do ensino médio.

É possível que as políticas e transferências de recursos que focalizaram principalmente o ensino fundamental, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, possam ter contribuído para esse avanço no desempenho dessa etapa da educação básica. Com a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que entrou em vigor em janeiro de 2007 e se estenderá até 2020, os recursos da União passaram a contemplar não somente o ensino fundamental, mas também a etapa da educação infantil e o ensino médio. No entanto, a última etapa continua sendo o gargalo da educação nacional, apresentando altas taxas de evasão, desempenho abaixo do esperado e principalmente impedindo o prosseguimento dos estudos no nível superior.

Observando toda a complexidade e as dificuldades enfrentadas pela educação básica em nosso país e considerando a necessária visão sistêmica entre os níveis de ensino, nos remeteremos ao inciso VIII do artigo 43 da LDBEN<sup>3</sup>, que diz que a educação superior tem por finalidade, atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 2015)

É na perspectiva dessa finalidade prevista ao ensino superior que apresentaremos no próximo capítulo, como tem se dado essa aproximação entre o ensino superior e a educação básica no Brasil, a partir das produções acadêmicas, buscando identificar principalmente as ações que a universidade tem realizado visando contribuir com o aprimoramento da educação básica em suas diversas necessidades.

---

<sup>3</sup> Incluído pela Lei nº 13.174 de 21 de outubro de 2015.

**CAPÍTULO II.**  
**A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA NO**  
**CONTEXTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

Santos (2008) afirma que a universidade está cada vez mais distante da escola pública e propõe uma aproximação entre essas duas instituições, de modo que uma se beneficie da outra e vice-versa. O autor, exemplifica que em vários países, dos quais cita Portugal, há experiências concretas de colaboração entre as universidades e as instituições de educação básica e ensino secundário.

Refletindo sobre essa afirmação de Santos, indagamos sobre a realidade brasileira, se existe realmente esse distanciamento entre as instituições universidade e escola? Há experiências de aproximação entre elas? Se há, de que forma acontecem?

Buscando responder a essas questões e contextualizar na literatura especializada a temática da relação entre a universidade e a escola pública de educação básica, foi realizado inicialmente um levantamento das produções acadêmicas brasileiras a partir do banco de teses e dissertações da CAPES que apresentou os seguintes resultados:

**TABELA 4 – Quantitativo de trabalhos encontrados**

Descritor	Dissertações	Teses	Total de Trabalhos
“universidade e educação básica”	30	8	38
“relação universidade e escola”	12	7	19
“relação universidade e educação básica”	3	7	10
“universidade e escola de educação básica”	4	1	5
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>23</b>	<b>72</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A posteriori, acessando as bases Scielo, Redalyc e Google Acadêmico encontrou-se mais 11 artigos sobre o objeto de estudo em tela. (ver Quadro 1)

O recorte temporal utilizado foi dos anos 2000 a 2018, por considerar as mudanças nas políticas públicas instituídas que abrangeram todos os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro, como a aprovação do primeiro PNE (Plano Nacional de Educação) 2001/2010 pela Lei 10.172/2001, que traçou um conjunto de objetivos, metas e planejamentos visando orientar as ações do poder público no âmbito da educação em todos os níveis e modalidades. Esse período também é marcado pela transição entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), importante período de expansão das instituições de ensino superior. No governo FHC foram adotadas políticas de intensificação de matrículas no ensino superior, principalmente no setor privado, processo que teve continuidade no governo Lula porém com novas iniciativas, começando o processo de transição para o sistema de massa, objetivando simplificar o acesso principalmente dos jovens e trabalhadores oriundos das classes sociais excluídas do ensino superior. (GOMES; MORAES, 2012, p. 184)

Convém destacar que a instituição de um Plano Nacional de Educação, com caráter plurianual, já era determinado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, sendo caracterizado como um instrumento fundamental no modo de articulação e integração das responsabilidades e ações do Estado na organização, no planejamento e desenvolvimento da qualidade do ensino a nível nacional. Posteriormente, devido a amplitude do termo caráter plurianual, o PNE foi delimitado em 10 anos, ou seja para funcionamento em uma década, alteração efetuada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009. (FONSECA, 2018, p. 21)

A partir da instituição do PNE foi necessária a elaboração de outras políticas e programas por parte do governo para que fosse possível o cumprimento de diretrizes estabelecidas no plano. Uma vez elaborado o documento em vigência, de 2001 a 2010, primeiro PNE, por meio da lei 10.172/2001, consta no documento que o período de avaliação será em 4 anos. Feita uma primeira previsão do cumprimento das metas, ao se observar a fragilidade ou o não alcance das mesmas, o governo Lula lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) contemplado pelo Decreto Lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007 que implementava o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação que possibilitando aos estados e municípios a implementação de políticas de valorização e avaliação da qualidade da educação, incluindo a área de formação dos professores, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

No ensino superior, são criados o PROUNI - Programa Universidade para Todos, através da Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005 - e o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, por meio do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior.

Segundo especialistas da temática, como Sobrinho (2010) e Peixoto (2010), a efetiva democratização do ensino superior somente será assegurada com investimentos em outras áreas que promovam o desenvolvimento econômico e social; em ênfase, a melhoria da qualidade da educação básica. Deve-se garantir a cobertura completa dos níveis precedentes à educação superior, a expansão da infraestrutura física e o investimento na formação dos professores.

As diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foram estruturadas em seis dimensões a saber: 1) ampliação da oferta de educação superior pública; 2) reestruturação acadêmico-curricular; 3) renovação pedagógica da educação superior; 4) mobilidade intra e interinstitucional; 5) compromisso social da instituição; 6) suporte da pós-graduação com o desenvolvimento dos cursos de graduação. Sobre o item 3) renovação pedagógica da educação superior, destaca-se o anúncio da articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica, reiterando o desafio de como a universidade pode se aproximar da comunidade. (BRASIL, 2007)

Ainda nesse período, em 25 de junho de 2014 foi aprovado o segundo PNE – para o decênio 2014/2024, através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que definiu dez diretrizes para guiar a educação brasileira nessa década e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas no prazo de sua vigência. Para aferir o cumprimento das metas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) exerceu sua função de publicar a cada dois anos, o documento intitulado Relatório do Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual teve sua primeira publicação no ano de 2016, referente ao 1º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE e no ano de 2018 publicou-se o segundo documento referente ao 2º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE.

O PNE em sua segunda versão, teve como princípio norteador assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades históricas no país, visando através de novas atitudes construir formas orgânicas de

colaboração entre os sistemas de ensino, ainda que as normas para a cooperação federativa não tenham sido ainda regulamentadas. Os dados do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE, demonstram que o país ainda está longe de alcançar algumas metas que contemplam as desigualdades nas questões de acesso e permanência dos alunos em todos os níveis e modalidades da educação básica e superior. (BRASIL, 2018)

Em tal contexto, do universo identificado para o efeito de revisão de literatura especializada, dos 38 trabalhos encontrados para o descritor “universidade e educação básica”, deles 8 teses e 30 dissertações, apenas a dissertação de Fonseca (2018) versava sobre a relação entre a universidade e a escola de educação básica, trazendo um estudo da experiência do PIBID na Universidade Federal do Pará.

Entre os 19 trabalhos para o descritor “relação universidade e escola” sendo 7 teses e 12 dissertações, somente a tese de Honório (2014), *“O PIBID e a iniciação docente em cursos de pedagogia: ações desenvolvidas e a relação universidade-escola”* se aproximou à temática da pesquisa, ainda assim, trazendo a problemática a partir do PIBID.

Dos dez trabalhos identificados com os descritores “universidade e educação básica”, sendo 7 teses e 3 dissertações, novamente apareceu o estudo de Fonseca (2018) *“Relação Universidade e educação básica: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade do Pará”* e dos cinco trabalhos encontrados com o descritor “universidade e escola de educação básica”, 1 tese e 4 dissertações, apenas dois apresentaram relevância a este estudo, sendo a tese de Leirias (2017) *“Desenvolvimento profissional docente na interlocução universidade e escola de educação básica”* e uma dissertação que discutia o estágio supervisionado de Nascimento (2014) *“Estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire”*, ambas trazendo alguns elementos de aproximação com o foco desta pesquisa.

O mapeamento efetuado das produções sobre a temática: a relação entre a universidade e a educação básica, no período de 2000 a 2018, possibilitou-nos a organização de um quadro, cujos dados foram obtidos por meio das plataformas CAPES, Scielo, Redalyc, Google Acadêmico, entre outras, onde é possível observar que a temática apresenta maior recorrência em artigos produzidos, conforme demonstrado abaixo:

**QUADRO 1.** Autores encontrados dentro do recorte da pesquisa

<b>TIPO DE PRODUÇÃO</b>	<b>QTDE</b>	<b>AUTORES ENCONTRADOS</b>	<b>PLATAFORMA</b>
Teses	2	Honório (2014); Leirias (2017)	CAPES
Dissertações	3	Cardozo (2003); Bassuma (2014); Bianchi (2016);	CAPES
Artigos	3	Ludke (2005); Saviani (2007); Coutinho, Folmer, Puntel (2014);	SciELO
	3	Goergen (2008) Dias (2012); Crisóstimo (2014);	Redalyc
	5	Lima, Castro, Carvalho (2000); Scheid, Soares, Flores(2009); Duarte, Almeida (2014); Tauchen, Devechi, Trevisan (2014); Leite, Fontoura (2018)	Google Acadêmico

Fonte: Elaborado pela autora.

Para melhor compreensão em relação ao termo “mapeamento” usado, optamos pela contribuição de Fernandes (2011) ao tratar do conceito de “mapeamento como procedimento metodológico de suporte a uma pesquisa interpretativa”. A autora sustenta que o uso do conceito de mapeamento, importado da geografia, é recente no campo da investigação educacional em Portugal.

Fundamentada na literatura da área, destaca que “[...] no domínio da investigação em Ciências Sociais e, particularmente nas Ciências da Educação, o conceito de mapeamento não está ainda estabilizado no que diz respeito não só à sua conceptualização, como quanto aos modos da sua utilização” e aponta, que o mapeamento é um processo de representação do conhecimento produzido num determinado campo ou domínio. (FERNANDES, 2011, p. 116)

O mapeamento “[...] implica, portanto, um trabalho de interpretação do conhecimento e, nessa medida, é sempre um processo enformado pelo olhar do investigador que sobre ele faz representações que são sempre mediadas pelas suas subjetividades” (FERNANDES, 2011, p. 117). Para Fernandes, isso não significa falta de rigor e cientificidade na condução da pesquisa e por isso tem sua relevância neste estudo.

Nesse viés, é possível nos utilizarmos ainda da “cartografia”, termo também ligado ao campo da Geografia, cuja especialidade é traçar mapas de territórios e regiões para criar relações de diferenças entre eles e dar conta de um espaço. Assim, cartografia é um termo que faz referência à ideia de mapa, porém aqui não



nos referimos a territórios e sim a campos de forças e relações. Para isso, nos valem das contribuições de Deleuze & Guattari (1995) sobre a cartografia enquanto método e instrumento ligados à problematização de uma história do presente, na medida em que possibilita uma crítica do nosso tempo, permitindo também enfrentar enunciações, modos de sujeição e resistir a jogos de objetivação x subjetivação que fazem de nós aquilo que somos. Não se trata de uma metodologia estanque, com regras e procedimentos preestabelecidos, mas sim de uma estratégia flexível de análise crítica.

Deleuze & Guattari, desenvolveram uma concepção de rizoma fazendo ligações com a cartografia. O rizoma se estende e se desdobra num plano horizontal, de forma acêntrica, indefinida e não hierarquizada, abrindo-se para a multiplicidade, tanto de interpretações quanto de ações. Ele não opera pelo jogo de oposição entre o uno e o múltiplo, não tem começo, fim ou centro, nem é formado por unidades, mas por dimensões ou direções variáveis, além de constituir multiplicidades lineares ao mesmo tempo em que é constituído por múltiplas linhas que se cruzam nele, formando uma rede móvel, conectando pontos e posições. São essas características que aproximam os conceitos de mapa e rizoma, na visão dos autores, conforme abaixo:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; (...) Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que sempre volta ao 'mesmo'. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.22).

Portanto, o modelo do rizoma serve como orientação metodológica para um olhar cartográfico a ser aplicado sobre um campo, uma rede, uma teia de relações, sugerindo que a cartografia opere de modo rizomático, percorrendo os pontos, as linhas e a rede do rizoma, aplicando estratégias rizomáticas de análise e ação, percorrendo e desenhando trajetórias geopolíticas. A cartografia diz respeito a um método estratégico-rizomático. A estratégia cartográfica permite escapar ao decalque, à cópia, à reprodução e à repetição de si mesmo, tornando possível a singularização. (PRADO; TETI; 2013, p.53)

Dessa forma, foi realizada a análise dos trabalhos selecionados no sentido de mapear as preocupações expressas nas pesquisas e com destaque para aqueles cujos os descritores eram ou mais se aproximavam da relação universidade e educação básica. Após a leitura, os trabalhos foram agrupados por proximidade de temáticas, considerando que, embora alguns pudessem ser alocados em diferentes categorias, foram priorizados os de maior relevância no estudo. A construção de um quadro preenchido com os dados dos trabalhos estudados contribuiu para a categorização e acesso sempre que necessário o diálogo com as evidências.

O banco de teses e dissertações da CAPES, assim como as demais plataformas consultadas, foram selecionados dada a sua importância no campo da educação, no qual os critérios para seleção dos trabalhos atendem requisitos necessários à rigorosidade da pesquisa científica.

Dessa forma, discutir a relação entre os dois níveis de ensino, a partir da percepção da universidade, demonstra a importância deste estudo que se apresenta, considerando os campos da atuação dos Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas da UFSCar - Sorocaba e suas percepções a respeito da relação entre a universidade e a escola de educação básica, objeto central do presente trabalho.

Considerando principalmente que após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o princípio norteador da organização das unidades escolares e sistemas de ensino passou a ser a gestão democrática, lançando-se assim, novos desafios a todos os membros da comunidade escolar, que precisam reunir objetivos comuns em torno de um projeto pedagógico e educativo que visem principalmente a inclusão, a democracia e o combate às desigualdades históricas em nosso país.

Dessa perspectiva, selecionamos os trabalhos encontrados nas plataformas que melhor se conectam à temática para demonstrar as aproximações, os encaminhamentos, bem como as contradições e distanciamentos resultantes das pesquisas realizadas buscando fundamentos ao trabalho realizado.

## **2.1 A questão do vínculo entre universidade e escola: as teses**

Honório (2014) em sua tese *“O PIBID e a iniciação docente em cursos de Pedagogia: ações desenvolvidas e a relação universidade-escola”*, defendida na Universidade Metodista de Piracicaba, analisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) a partir das ações desenvolvidas pelos bolsistas, em

especial os licenciandos do curso de Pedagogia, problematizando a promoção do vínculo universidade-escola. Através de suas análises, a pesquisadora conclui que o programa tem possibilitado o estreitamento e o fortalecimento da relação universidade-escola a partir da interação entre coordenadores de área (professores da universidade), supervisores (professores da escola) e bolsistas de iniciação à docência.

Enquanto política de iniciação à docência, o PIBID, segundo Honório (2014), favorece a articulação entre as instâncias de formação e trabalho. A autora aponta que essa formação mais contextualizada exige uma aproximação menos hierarquizada e mais colaborativa da universidade, que dessa forma contribui para a valorização da escola básica como espaço de produção de conhecimento e saberes dos profissionais que nela trabalham. Entretanto, a preocupação dá-se nos espaços e tempos da formação do pessoal da universidade, a escola nesse sentido serve a universidade e o oposto não é verdadeiro.

Leirias (2017) defendeu em sua tese *“Desenvolvimento profissional docente na interlocução universidade e escola de educação básica”*, que projetos de desenvolvimento profissional construídos em processos de interlocução entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, quando orientados por princípios que reconheçam a educação como possibilidade humana, contribuem para a vivência da função de professores como intelectuais transformadores. Os resultados de sua pesquisa visam contribuir para a produção de conhecimento no campo da formação docente, em contextos de implementação de políticas educacionais que impliquem na parceria da Universidade com a Escola de Educação Básica e envolvendo Programas de formação associada à pesquisa.

Considerando as especificidades das teses, percebe-se uma preocupação comum em ambas, no tocante à promoção do vínculo entre a universidade e a escola visando o aprimoramento da formação dos professores, seja ela inicial ou continuada. Acreditam que a formação inicial dos professores acontece na Universidade e na Escola e dentre as conclusões apontam a importância da Escola deixar de “ser o local de mera aplicação do estágio”, constituindo-se como *local de ensino-aprendizagem*. Tal perspectiva, de acordo com os registros da investigação, pode construir pontes entre a Universidade e a Escola. Essa perspectiva se aproxima com o que defendemos quanto a consideração da escola básica como

espaço de produção de conhecimento legítimo assim não se reduz à mera observação da rotina realizada nos estágios.

No trabalho de Leirias (2017), as investigações se encaminham para a necessidade e importância da aproximação entre Universidade e Escola para a formação de professores, bem como demonstram que essa aproximação ainda é um desafio. Não foram encontrados nesse recorte investigações que envolvessem como interlocutores trabalhadores que atuam na gestão pedagógica da Escola e na mobilização do Projeto Político-Pedagógico, tais como supervisores escolares, orientadores educacionais ou coordenadores pedagógicos.

Dessa forma, a pesquisa sobre a relação entre a universidade e as escolas de educação básica, na perspectiva da Universidade acerca das aproximações, dos desafios e encaminhamentos necessários, é um tema com amplas possibilidades de investigação e produção de conhecimento. A importância do estudo acerca da interlocução entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, diante dos mapeamentos realizados, não se configura como um campo saturado, sendo viável o trabalho de pesquisa no sentido de compreendermos as condições de construção de conhecimento nesse diálogo, bem como a socialização de saberes produzidos na universidade e nas escolas.

## **2.2 O alcance dos estudos universitários na realidade da escola de educação básica: o que mostram as dissertações**

Do universo das dissertações pesquisadas Cardozo (2003), Bassuma (2014) e Bianchi (2016), está a dissertação “*Universidades e escolas públicas: pela interação necessária*”, de Bassuma (2014), que traz em sua problemática central a perspectiva da interação fundamental entre escolas e universidades públicas, incluindo as instituições, os alunos e professores, focalizando as ações de extensão da UFBA, de 2007 a 2012. O estudo aborda a educação como direito fundamental, preceito de transformação social e como conquista da garantia à educação básica no campo do Direito Constitucional e demais leis. A pesquisadora discute não apenas o acesso às instituições, mas também o direito a uma educação de qualidade que leve em consideração um conjunto de princípios para o desenvolvimento pleno do indivíduo, bem como aponta a função social da escola pública com seu caráter democrático, a serviço dos interesses populares e coletivos.

A análise principal deste estudo se dá através da importância e das possibilidades de interações entre a escola pública de educação básica na etapa do ensino médio e a universidade pública no ângulo das implicações pedagógica e sociais, levando em consideração o contexto de desigualdades sociais em que vive a maioria da juventude brasileira, a qual, muitas vezes diante das dificuldades vividas, tendo que conciliar os estudos e o trabalho, não vislumbra a possibilidade de acesso à universidade pública como uma realização possível.

De tal forma, Bassuma (2014) argumenta que para a aproximação e favorecimento de trocas entre a universidade pública e a escola pública é preciso que a universidade esteja ligada ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para que assim se constitua como espaço essencial da democratização da educação, compreendendo a juventude como parte de um processo de construção de sujeitos específicos e singulares, que é influenciado pelo meio em que vivem e conclui:

É fundamental, no Século XXI, a escola pública e a universidade pública, caminharem além de seus muros, se conectarem, numa dinâmica do saber mais dialético, estabelecendo cada vez mais as relações da condição juvenil com a motivação de aprender e seu projeto de futuro. (BASSUMA, 2014, p. 112)

Ponto de vista com o qual concordamos, pois ambas instituições exercem papel fundamental na vida das pessoas, já que possuem a função de transformar a realidade na qual estão inseridas através da produção de conhecimento.

No trabalho intitulado "*Universidade e escola: uma via de mão dupla?*", Cardozo (2003) apresenta como foco da pesquisa o impacto do Projeto de Parceria Universidade-Escola para formação inicial e continuada de profissionais da Educação, que foi desenvolvido pela PUC-Rio em um trabalho conjunto com seis escolas da 2ª. CRE da SME/RJ. O estudo demonstrou que, embora a aproximação da escola com a universidade seja pequena, essa parceria se mostra promissora para a formação dos professores, tendo em vista as reflexões e algumas ações desenvolvidas na interação realizada através do projeto.

Entre os apontamentos feitos no estudo pelos professores e pelos estudantes da universidade, está a necessidade de maior conhecimento da prática escolar e a fragmentação existente no currículo do curso de Pedagogia, o que, na visão dos respondentes, gera um olhar preconceituoso sobre as contradições existentes entre

as questões acadêmicas e as questões da prática escolar, evidenciando o distanciamento entre a teoria e a prática. Segundo Cardozo (2003), o que tem dificultado a aproximação entre a universidade e a escola é o excesso de reflexões e poucas ações, na visão da autora lidar com a escola exige ações concretas e urgentes.

A criação de meios de articulação entre a universidade e a escola de educação básica, passa pela significação dos papéis dos atores envolvidos e pela valorização dos atores da escola, considerando todos os seus segmentos de maneira que todos possuam vez e voz nessa interlocução. (CARDOZO, 2003, p. 88)

Bianchi (2016), traz a discussão entre a relação universidade e escola para o campo da formação de professores, sob o viés do PIBID. Sua dissertação *“Relação Universidade-Escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores”* identificou que o PIBID insere os seguintes fatores na relação universidade-escola: Valorização do Magistério, Programa Inovador e Diálogo de saberes, atribuindo especial importância à relação universidade-escola, como elo e articulação entre formação teórica e prática escolar, ressignificando os conhecimentos e os currículos às novas necessidades de tempo e espaço, visando aperfeiçoar e preservar o valor social e profissional dos docentes.

Embora reconheça a necessidade de avanços, Bianchi aponta que o PIBID apresenta contribuições importantes para que universidade e a escola desenvolvam ações em conjunto para enfrentar as dificuldades relacionadas à formação inicial e continuada dos professores e, por isso, o estreitamento das relações entre as instituições deve ser melhorado e consolidado.

Novamente, observa-se que a preocupação principal dos trabalhos cuja temática envolve a relação entre a universidade e a escola é a formação dos professores, campo que sem dúvida alguma tem a sua importância e essencialidade, principalmente, quando pensamos no papel formador da universidade. Porém há que se considerar outras perspectivas, tão importantes e necessárias quanto a formação dos professores, para que tanto as escolas como as universidades possam desenvolver seus projetos pedagógicos e educativos com responsabilidade e qualidade social.

Consideramos, para tanto, a interação necessária entre a universidade e a escola, para que a primeira conheça o cotidiano escolar e as ações vivenciadas no chão da escola, que envolvem não apenas os alunos e professores, mas todos os

demais integrantes da equipe escolar, cada qual com a sua devida importância na realização do trabalho escolar, para que assim possa se estabelecer o diálogo entre as duas instituições, visando a melhoria da educação como um todo de maneira mais colaborativa.

A busca pelo diálogo com a universidade é objeto desejado por muitos educadores e gestores, conseqüentemente, há que se apurar em que eixos tal efetivação se faz ou é ausente. Questão que nos inquietou e nos lançou em busca de uma devolutiva a partir da perspectiva dos Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas da universidade pública local, tendo em vista a gama de conhecimentos acumulados que possuem como pesquisadores e principalmente pela importância da universidade enquanto instituição produtora de conhecimento.

Santos e Almeida Filho (2008), apontam a importância crucial da universidade enquanto espaço legítimo do saber, de atribuir significado aos processos da política educacional e, sobretudo, ir além dos seus muros, ganhando novos espaços e superando os desafios da contemporaneidade. É no estabelecimento de relações entre a universidade e escola pública, a integração entre pares numa política conjunta de atividades e de propostas viáveis às duas instituições, as dimensões em que as ações, conteúdos e relações são construídas e reconstruídas asseguram o compromisso mútuo de transformação social via processo educacional de parceria em responsabilidades, para a promoção da qualidade educacional que se almeja.

### **2.3 Aprendizagem colaborativa: aspecto formal evidenciado nos estudos de artigos científicos**

Procedendo à análise dos onze artigos encontrados nas plataformas, sendo três artigos no Redalyc, três artigos no Scielo e cinco artigos no Google Acadêmico, foi possível aproximá-los conforme as palavras-chaves que traziam em seus resumos, buscando identificar as aproximações e contrapontos apresentados entre os trabalhos. Assim, três trabalhos apresentam reflexões sobre a perspectiva da universidade, trazendo contribuições quanto aos desafios e a responsabilidade social do ensino superior no Brasil. Entre eles, destacamos o trabalho *“Pedagogia: o espaço da educação na Universidade”* em que Saviani (2007) refere-se à importância da pedagogia enquanto espaço específico da universidade para o

desenvolvimento de estudos educacionais e de formação profissional de educadores.

No estudo de Goergen (2008), *“Educação superior entre formação e performance”*, o pesquisador argumenta sobre a necessidade de uma profunda reflexão sobre o ideal de ser humano e de sociedade, considerando paradigmas de qualidade e pertinência social em contraponto aos processos avaliativos baseados em conceito de qualidade parametrizado à eficiência estabelecida pelo sistema capitalista. Com a mesma preocupação de refletir sobre os caminhos da universidade para o cumprimento de sua missão junto à formação e transformação do homem, Lima, Castro e Carvalho (2000) apresentam possíveis soluções para essa problemática no século XXI, no trabalho intitulado *“Caminhos da Universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão dos educadores brasileiros”*.

O estudo enfatiza a necessidade de uma Universidade crítica, que entenda seus limites, suas possibilidades e viabilize romper com as desigualdades intrínsecas que caracterizam o poder econômico e político, ressaltando a emancipação do homem como protagonista de sua própria história, levando em consideração os contextos nacional e global.

Através da pesquisa realizada Lima, Castro e Carvalho (2000) ratificam a importância da associação entre ensino, pesquisa e extensão da universidade no século XXI e concluem que “a Universidade deverá ser o local onde se instale permanentemente a reflexão, perante a avaliação e a qualidade, num esforço coletivo e participativo, com ações educativas necessárias para cumprir seus propósitos”. (2000, p. 22)

Em outros cinco artigos Lüdke (2005); Scheid, Soares e Flores (2009); Dias (2012); Crisóstimo, Gomes e Queiroga (2014) e Duarte e Almeida (2014), a relação entre a universidade e a escola de educação básica é abordada na perspectiva da formação dos professores, considerando a formação inicial, continuada e inventiva, além de estudos relacionados ao estágio supervisionado e extensão universitária, conforme detalharemos brevemente a seguir.

No trabalho *“Produção de vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica”*, Dias (2012) expõe análises feitas a partir de uma pesquisa-intervenção na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP/UERJ, trazendo considerações da experiência realizada no



suposto território de encontro entre a universidade e a escola básica, territórios de pensamento que, segundo a autora, “mantêm a intensa relação entre conhecimento e vida”.

O estudo toma como referência os escritos de Michel Foucault, Deleuze & Guattari para expressar “encontros e conversas” que acontecem entre a universidade e a escola básica para a criação de territórios de pensamento, cujo esforço para constituição na escola e na universidade é uma questão urgente apontada pela autora. Merece destaque a observação feita no texto sobre a diferença entre fazer pesquisa *com* a escola básica e fazer pesquisa *sobre* a escola básica, afirmando que todo trabalho *com* a escola básica precisa ter uma atitude exigente, prudente, experiencial e atenta ao presente, exemplificando com o pensamento de Foucault de que “[...] é preciso confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é”. (DIAS, 2012, p. 67)

Já Crisóstimo, Gomes e Queiroga (2014) através do estudo “*Educação em movimento: escola e universidade integradas pela qualidade da educação básica no centro-sul do Paraná*” analisam o projeto multidisciplinar realizado no período de 2011 e 2012 na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, cuja proposta foi gerar espaços de diálogo entre a universidade e a educação básica, propiciando a produção de conhecimento científico na perspectiva da formação inicial e continuada dos professores além do desenvolvimento de atividades que incentivassem a valorização da criatividade, senso crítico, comprometimento social e ambiental.

Foram oferecidas aos professores e alunos da educação básica palestras, minicursos, oficinas, exposições e seminários organizados e ministrados pelos professores universitários e acadêmicos, resultando em ações que impactaram na elaboração de novas metodologias de ensino e práticas pedagógicas inovadoras, mas principalmente almejou a autonomia dos professores de Educação Básica através da conquista de novos conhecimentos teóricos-metodológicos. Além de permitir maior aproximação entre os cursos de licenciaturas e a realidade escolar, essas ações trouxeram contribuições à Universidade com o ensino, a pesquisa e a extensão universitária.

Procurando entender o movimento acadêmico que determina a formulação de políticas educacionais para a formação em serviço dos professores da escola pública no século XXI, Duarte e Almeida (2014), no trabalho intitulado “*Interloquções*

*entre o ensino superior e a educação básica: reflexões sobre a formação do professor*”, apresentam um levantamento histórico da relação entre a formação inicial e continuada dos professores de educação básica no Brasil, abordando o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica e o Programa de Desenvolvimento Educacional, trazendo contribuições da universidade no estabelecimento de políticas educacionais voltadas à formação do professor.

No trabalho *“Universidade e Escola Básica: uma importante parceria para o aprimoramento da educação científica”* os pesquisadores Scheid, Soares e Flores (2009) expõem o resultado de um projeto de extensão universitária que visava inserir acadêmicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas em escolas de educação básica, promovendo um maior intercâmbio da universidade com as escolas e assim contribuindo para o melhoramento da formação inicial e da prática docente dos professores em exercício. Na visão dos autores, essa parceria entre a universidade e a escola básica é crucial para o aprimoramento da educação científica escolar.

Finalizando os trabalhos encontrados que abordam a temática na perspectiva da formação de professores, no artigo *“A parceria entre universidade e escola básica: formando uma comunidade prática?”*, as pesquisadoras Leite e Fontoura (2018) utilizam-se do eixo estágio supervisionado para trazer reflexões sobre as possibilidades compreendidas na parceria universidade-escola básica em que demonstraram haver a formação de uma comunidade de prática, entre o ensinar e o aprender, nas questões que envolvem o cotidiano escolar.

Os três trabalhos que serão explanados a seguir merecem destaque pela proximidade que apresentam ao objeto e sujeitos respondentes desta pesquisa e por isso serão basilares nas discussões que permearão esta dissertação. Lüdke (2005) em *“Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa”* discute a relação entre a pesquisa e o professor de educação básica a partir de dados de um programa integrado de investigação sobre o tema. A autora afirma que, embora há algum tempo a articulação entre o ensino e a pesquisa na formação e no trabalho docente tem sido abordado na produção científica, pouco se sabe sobre o alcance desses estudos entre os professores da educação básica e evidencia a importância de aproximar a pesquisa em educação da universidade e da escola de educação básica, já que são duas realidades inseparáveis que lhe dizem respeito.

Lüdke (2005) aponta que o impulso para a pesquisa a respeito dos professores de educação básica, se deu a partir de devolutivas de uma investigação anterior voltada para o processo de socialização profissional de professores, em que se constatou entre os entrevistados que a prática de pesquisa e a formação para ela não foram apontadas como elementos necessários para a formação de futuros professores, fato que trouxe surpresa e gerou a investigação a respeito.

Através da análise das entrevistas realizadas com os professores de educação básica, Lüdke (2005) denuncia a insuficiente formação recebida por esses professores para o desenvolvimento dos mesmos como pesquisadores, fato que levou o estudo a focalizar a visão dos profissionais formadores nas universidades, entendendo como eles observam e enfrentam as problemáticas envolvidas em seu trabalho de preparação do futuro professor como pesquisador.

O estudo demonstrou consenso entre os respondentes da pesquisa em afirmar que apenas a formação inicial não é suficiente para a formação de um profissional docente que atenda apropriadamente aos reais desafios da escola básica. Entre as diversas dificuldades enumeradas para a realização de pesquisas no âmbito da escola básica, está a falta de recursos específicos, de tempo do professor e a ausência de órgãos de fomento.

Em suas conclusões, Lüdke (2005) aponta a distância entre a pesquisa em educação e o cumprimento de seu papel junto às instituições de educação básica, e alerta que essa desarmonia entre a pesquisa e os problemas da educação básica, também é verificada em outros países como EUA e Canadá. Como possível solução a esse dilema, a autora apresenta a aproximação através dos trabalhos que conceituou como “híbridos”, ou seja, elaborados em consonância por professores da escola básica e seus professores nos cursos de pós-graduação em nível de mestrado, tratando essa relação como uma descoberta de uma ponte em que:

De um lado, crescem a escola básica e seus professores, recebendo estes uma complementação da formação obtida na licenciatura, e ao longo de toda sua carreira, por certo. De outro lado cresce a universidade, pelo contato direto com os problemas vitais da educação básica, assegurado pelo seus mestrando-professores. (LÜDKE, 2005, p. 106)

Esse crescimento das instituições, universidade e escola, evidenciado por Lüdke é reiterado no trabalho de Coutinho, Folmer e Puntel (2014) *“Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula”*. O

estudo levou em consideração o aumento da produção acadêmica a respeito do contexto escolar e a complexidade dos professores em fazer uso das mesmas em suas práticas cotidianas. Trata-se de uma pesquisa-ação cujos resultados apresentados demonstraram a possibilidade de se reduzir o distanciamento entre a produção acadêmica e a prática escolar.

No texto de Coutinho et al. (2014), abordou-se a problemática da relação entre a universidade e a escola apontando a distância entre o discurso acadêmico e a prática educacional, indicando a existência de visões diferentes apesar de universidade e escola tratarem do mesmo objeto, a Educação. Exemplificam que o pesquisador, por não estar inserido no ambiente escolar, visualiza a realidade de uma maneira, ao mesmo tempo que o professor, por estar imerso no ambiente escolar, tem outra visão sobre o mesmo fenômeno.

Assim, as divergências sobre a melhor forma de resolver os conflitos, acabam sem uma solução que contemple os diferentes pontos de vista. Por isso, os autores afirmam a necessidade dos pesquisadores escutarem os professores ao determinarem um problema de pesquisa e na mesma medida, os professores ouvirem os pesquisadores ao procurarem soluções para os problemas que vivenciam no cotidiano escolar.

Essa necessidade de escuta e diálogo entre a universidade e a escola nos faz refletir em que medida as pesquisas acadêmicas tem sido realizadas a partir de problemas reais enfrentados nas escolas de educação básica brasileiras no intuito de contribuir para a superação do fracasso escolar?

Nessa mesma perspectiva, de uma relação mais colaborativa entre a universidade e a escola de educação básica, encontra-se a investigação realizada por Tauchen, Devechi e Trevisan (2014), que no artigo *“Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos”* considera essa conexão indispensável tanto à organização quanto à qualificação do sistema educacional. Trata-se de uma pesquisa mais abrangente, a fim de averiguar e entender a existência real das atividades universitárias (ensino, pesquisa e extensão) quanto ao desenvolvimento e fortalecimento das interações entre as instituições.

Realizada em 20 escolas municipais de Rio Grande (RS), a investigação considerou as percepções das diretoras das escolas sobre as atividades universitárias. As autoras acreditam que os diretores exercem grande influência na mediação das relações internas e externas da escola, contribuindo para o

estabelecimento de parcerias com a universidade e para a avaliação das atividades universitárias desenvolvidas na escola. (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014, p. 371)

Uma vez que os diretores escolares representam legalmente a equipe de determinada unidade escolar e são os responsáveis pela organização e administração das relações e do trabalho pedagógico, viabilizando ações e determinações tanto na esfera legal como pedagógica, dando suporte para que o trabalho realizado pelos professores em sala de aula atinja aos objetivos esperados de aprendizagem de qualidade aos alunos. Sendo portanto, em nossa visão, elemento fundamental para o desenvolvimento de parcerias com instituições externas da escola.

O estudo de Tauchen, Devechi e Trevisan (2014) aborda ainda a questão da qualidade do ensino, tanto o realizado nas escolas, como no âmbito universitário. A problemática sobre a centralização e burocratização dos processos que envolvem a gestão educacional, além da falta de cooperação das escolas no desenvolvimento de pesquisas, entre outros. Do mesmo modo, apresentam-se as queixas das escolas referentes à falta de retorno das pesquisas desenvolvidas pela universidade e a maneira como se realizam os estágios, além da inexistência de auxílio prático para a intervenção nas situações de ensino. Tais constatações, segundo as autoras, tem exigido novos caminhos para a relação entre a universidade e a escola, especialmente no tocante à melhoria da escola básica.

Utilizando-se da proposta de Habermas sobre a associação entre ações e discursos, Tauchen, Devechi e Trevisan (2014), buscaram discutir a perspectiva de maior colaboração entre escola e universidade, de maneira a ofertar um trabalho sequencial entre ação e discurso na expectativa de um desempenho mais adequado da aprendizagem tanto prática, como teórica, mediante as solicitações de desenvolvimento da interação entre as duas instituições.

É importante destacar que esse estudo converge para o estudo de Lüdke (2005), ao observar que a articulação entre a universidade e a escola básica ocorre muitas vezes por meio da pós-graduação, espaço que aprimora a participação dos professores em grupos de pesquisas e possibilita aos professores, em processo de formação continuada, articular as demandas da escola com as atividades promovidas pela universidade.

A pesquisa demonstrou que, embora a universidade esteja se utilizando com frequência do espaço escolar, nem sempre está atendendo às expectativas da escola. Como exemplo, é citado o estágio supervisionado, que foi considerado pelos respondentes da pesquisa como a atividade que menos contribui com a escola, já que se caracteriza apenas como um espaço de aplicação de teorias construídas, distante da realidade prática, uma atividade meramente burocrática para atender aos objetivos da formação universitária, não agregando contribuições para lidar com os problemas práticos do cotidiano escolar. (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014)

Sobre a extensão, o estudo demonstra que é possível identificar um pouco de contribuição considerando os projetos que são desenvolvidos na escola, porém as autoras criticam a falta de interação entre os saberes escolares e os saberes universitários e consideram que a falta de envolvimento e compromisso da universidade com os problemas e os saberes da escola geram prejuízos à aprendizagem. Tauchen, Devechi e Trevisan (2014) indicam a existência de uma visão verticalizada da universidade perante a escola, gerando muitas vezes, o entendimento de ser única fonte de aprendizagem, desconsiderando os saberes experienciados na prática, distanciando teoria e prática, uma relação que deve ser indissociável para que se alcance o sucesso educacional.

A importância da escola para os estudos universitários, bem como a abertura e a expectativa da escola diante da universidade, exige uma reavaliação da relação entre elas por meio de uma proposta de trabalho mais colaborativa. Como possibilidade, as autoras utilizam-se do termo circularidade dos saberes, por meio da proposta de aprendizagem entre ações e discursos, sendo a escola e a universidade os dois campos interdependentes e não sobrepostos. Trevisan (2011) explica como deveria ser essa relação:

No caso da sua relação com a universidade, não pode haver subserviência: a escola não pode ser encarada simplesmente como um campo de aplicação prática de conhecimentos ou de desenvolvimento de estratégias profissionais. Menos ainda ser avaliada como um *locus* mediador da “unidade” entre teoria e prática e sim muito mais como uma instância capaz de produzir conhecimentos legítimos. Reconhecer nela um campo produtor de teoria faz o confronto da formação do professor com o outro dentro da escola tornar-se uma necessidade imprescindível. A universidade vai evitar, nesse sentido, encontrar saídas ou subterfúgios para escamotear esta relação, como a criação de bacharelados. E, do lado da escola, haverá uma responsabilização maior pela formação dos estagiários, seus futuros professores, por exemplo. (TREVISAN, 2011, p.208)

De tal forma, não teríamos um saber centralizado na escola e nem tão pouco na universidade, mas sim na articulação entre as duas instituições, tendo, cada uma, função essencial a realizar no processo de aprendizagem. (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014, p.390)

Assim, as evidências demonstradas por Tauchen, Devechi e Trevisan (2014), sobre a necessidade do fortalecimento da relação entre universidade e escola, considerando que ambas fazem parte de um mesmo sistema nacional de educação e dessa forma enfrentam as consequências das políticas que o organiza e o mantém, ainda que estejam situados em níveis diferentes. Com isso faz-se necessária a divulgação de maneira sistemática das atividades educativas desenvolvidas na escola e na universidade, de maneira a aumentar cada vez mais a integração de uma na outra, possibilitando o processo de aprendizagem colaborativa.

#### **2.4 A discussão e compreensão sobre a relação universidade e escola de educação básica**

Um dos desafios recorrentes no país, está na imensa dificuldade em articular e integrar os distintos níveis que integram o sistema nacional de educação. Como exemplo, podemos citar as reformas para o ensino superior que pouco tem conseguido avançar no sentido de fornecer diagnósticos e traçar diretrizes que o vinculem com eficiência às situações concretas do ensino fundamental e do médio, sem falar das demais etapas. No geral, são apenas indicados aspectos da LDBEN, referências indiretas, algo retórico, divisões de posições entre especialistas que defendem uma valorização centrada mais ou menos num desses níveis.

Entretanto, apesar da importância da temática a respeito do envolvimento das universidades com a sociedade e com os demais níveis educacionais, principalmente com a educação básica; percebe-se pouca discussão a respeito das formas como essa relação pode se dar. Consultando os trabalhos constantes na biblioteca do Grupo de Trabalho – GT 11 Políticas da Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), encontramos 91 trabalhos, dos quais apenas 1 trabalho estava diretamente relacionado à educação básica, “*Extensão Universitária e Educação Básica*” (OLIVEIRA; MELO, 2013) apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de

setembro a 02 de outubro de 2013, em Goiânia – GO.

Considerando os eixos da democratização e a inclusão social no ensino superior, Oliveira e Melo (2013) no trabalho “*Extensão Universitária e Educação Básica*”, buscam refletir sobre a relação da extensão universitária com a educação básica a partir da vinculação da universidade com a sociedade e da declaração da educação como direito, e da reforma do Estado brasileiro realizada na década de 1990, período em que, segundo as autoras se enfatiza a priorização da educação básica como núcleo das práticas de extensão universitárias. Em seguida, tecem análises sobre o “Programa Escola Integrada (PEI/UFMG)” uma atividade de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que visava propiciar a relação entre a UFMG e a política de ampliação da jornada escolar às escolas de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH).

O trabalho traz informações que contribuem sobremaneira para o entendimento da importância e necessidade da relação entre a universidade e educação básica dentro de uma visão sistêmica e de articulação das políticas públicas educacionais vigentes que buscam a melhoria da qualidade da educação básica e conseqüentemente, melhor preparação dos futuros alunos do ensino superior. Embasadas em documentos legais como o “Plano Nacional de Extensão” elaborado pelo MEC e FORPROEX e o “Plano de Extensão Universitária”, além dos programas e ações previstas no PDE que preveem a articulação da educação básica com as universidades, as autoras traçam a linha histórica das legislações pertinentes.

Apesar de evidenciar no trabalho a robustez da atividade de extensão iniciada em 2011, do PEI/UFMG, que envolveu diversas ações complexas e uma grande equipe da universidade em sua execução, o trabalho não apresenta os resultados dessa iniciativa de aproximação da universidade com a educação básica através da extensão, não sendo possível saber se os objetivos foram alcançados e nem conhecer as percepções dos sujeitos envolvidos sobre as contribuições ou não da atividade desenvolvida para a melhoria da qualidade da educação básica.

Considerando a ausência de respostas para as ações desenvolvidas, refletimos sobre a necessidade de ações concretas e sistemáticas para que a relação entre a universidade e a educação básica, realmente aconteça conforme



previsto nos documentos oficiais e legais, e assim a circularidade dos saberes entre as instituições possa encontrar o sucesso almejado.

Percebe-se, através da análise realizada, que a questão da formação dos professores é uma preocupação recorrente expressa nas pesquisas, quando se leva em consideração a temática da relação Universidade e Educação Básica, sendo os professores os principais sujeitos das pesquisas. Algumas pesquisas abordam, principalmente, estudos de casos realizados em parcerias ou projetos específicos desenvolvidos entre as universidades e as escolas, considerando como elo principal dessas parcerias os estágios supervisionados.

Com isso, evidencia-se o silenciamento de outras questões e possibilidades existentes e/ou necessárias na relação entre a universidade e as escolas de educação básica nas produções acadêmicas, que vão além da questão da formação dos professores. É preciso que outros sujeitos também envolvidos nos processos educacionais, além dos professores, sejam considerados e tenham seus anseios e vozes representadas, a exemplo dos gestores escolares.

Através da análise da produção acadêmica aqui elencada sobre a necessária relação entre a universidade e a escola de educação básica, é possível perceber tamanho esforço dos pesquisadores da área da Educação em contribuir para a construção de uma qualidade socialmente referenciada<sup>4</sup> em todos os níveis da educação pública do Brasil, trazendo reflexões e discussões no sentido de ultrapassar os muros e entraves existentes, que distanciam a universidade e a educação básica, principalmente no delicado momento que percebemos o avançar das políticas neoliberais sobre a sociedade brasileira.

De acordo com Escrigas e Lobera (2009), a relevância da universidade se constitui pela ligação entre o conhecimento gerado no contexto de sua aplicação e as necessidades, locais, nacionais e globais, com o objetivo principal de promover a utilidade social do conhecimento, contribuindo com a melhoria da qualidade de vida,

---

<sup>4</sup> Faz-se necessário considerar a polissemia do termo qualidade para compreender e distinguir o significado para o termo qualidade socialmente referenciada. Segundo Silva (2009), no campo econômico, o termo qualidade está atrelado a atributos de utilidade, praticidade e comparabilidade entre as coisas, usando medidas e níveis mensuráveis. Já para considerarmos a qualidade social da educação, faz-se necessário a observação de alguns fatores determinantes externos, como as condições socioeconômicas e culturais das famílias e estudantes, as políticas governamentais, a valorização dos trabalhadores da educação, enfim que sejam consideradas as vivências realmente significativas e democráticas. Portanto, a qualidade socialmente referenciada em educação não se ajusta aos limites mensuráveis das estatísticas, já que leva em consideração processos subjetivos e complexos da educação. (SILVA, 2009, p. 225)

exigindo para tanto, uma via de mão dupla entre a universidade e a sociedade. (ESCRIGAS; LOBERA, 2009, p. 34)

É nessa perspectiva que esta pesquisa pretende analisar o vínculo existente ou não entre a universidade pública federal local, UFSCar - Sorocaba, e a Educação Básica, na cidade de Sorocaba/SP. Buscando conhecer como a universidade pública federal local tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação na comunidade em que está inserida.

A relação da universidade com a educação básica tem se apresentado como uma necessidade no atual cenário político educacional para a melhoria da qualidade da educação básica, pois conforme propõe Macedo *et al.* (2005) “[...] um projeto de reforma universitária precisa situar a relação Universidade-Escola Básica num plano mais abrangente e duradouro, que garanta a articulação entre os diferentes níveis de ensino na promoção da qualidade da educação”. O autor afirma que a universidade dispõe de conhecimentos e competências acumulados que são de fundamental importância na elaboração de projetos que visem a resolução de problemas nacionais. Defendendo que a universidade comande a “liderança na cooperação entre os sistemas de educação básica para a melhoria da qualidade da escola básica”, sendo a melhoria da qualidade da escola básica o melhor mecanismo para a democratização do acesso ao ensino superior. (MACEDO *et al.*, 2005, p. 140)

De acordo com Santos e Almeida Filho (2008), a universidade deve se vincular com a educação básica e secundária. Concentrando-se no saber pedagógico, os autores argumentam que a universidade sempre teve papel essencial nesse tema, porém o perdeu para o mercado educacional, sendo esse fato o responsável pelo afastamento da universidade em relação à escola pública

Com o apoio da globalização e a política neoliberal, organismos internacionais e multilaterais, além de fundações e institutos privados, têm se apropriado de algumas funções da universidade pública na promoção da educação pública, principalmente no campo da pesquisa educacional aplicada e com isso a universidade acabou perdendo espaço nesse debate, já que as pesquisas desenvolvidas pelos órgãos privados acabam tendo a preferência dos gestores públicos, muitas vezes na defesa de interesses próprios. Assim, a universidade tem se limitado ao papel de questionar o discurso dominante sobre a crise da escola pública, havendo poucos desdobramentos em criar alternativas, gerando queixas

sobre a falta de envolvimento e apoio da universidade pública pelos educadores e gestores escolares comprometidos com projetos progressistas. (SANTOS; ALMEIDA Filho, 2008, p. 75)

Para Santos e Almeida Filho (2008), o princípio a ser firmado é o compromisso da universidade com a escola pública, estabelecendo através disso procedimentos institucionais de colaboração por meio dos quais seja possível a construção de uma integração efetiva entre a prática de ensino e a formação profissional entre as duas instituições, de forma que uma instituição se beneficie da outra, numa relação dialética, evitando que a teoria ou o comportamento teórico se desuna da prática e se torne uma atividade autônoma e vice-versa.

Consideramos muito importante e necessária essa proposta de compromissos e parcerias firmadas entre a universidade e a escola pública para a interlocução almejada entre a prática e a formação profissional, e o consequente aprimoramento do sistema educacional nacional. É nesse viés que se apoia nossa expectativa em relação as ações da UFSCar – Sorocaba que trataremos no próximo capítulo, buscando compreender como as relações institucionais dessa importante universidade tem se desenvolvido e colaborado para essa integração junto à educação básica.

### **CAPÍTULO III.**

## **A FINALIDADE DA UFSCAR-SOROCABA A PARTIR DA SUA PROPOSTA ORIGINAL E REUNI**

*A universidade não resolve por si mesma e imediatamente as carências sociais, embora possa contribuir, na esfera que lhe é própria, para o encaminhamento de soluções. Está inscrita na própria ideia de autonomia universitária uma relação mediada com a sociedade. (SILVA, 2001)*

Para compreendermos de que forma são estabelecidas as relações entre as ações previstas e desenvolvidas nos Cursos de Licenciaturas da UFSCar - Sorocaba e a educação básica é necessário primeiramente, conhecer e compreender em que contexto ela surge e com qual finalidade. Para isso detalharemos brevemente a seguir, a trajetória histórica de criação da Universidade Federal de São Carlos, até a criação de seu *campus* no município de Sorocaba e em seguida nos deteremos a analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas, desde suas propostas pedagógicas originais realizadas no período de criação dos cursos, bem como as propostas atuais.

### **3.1 A expansão da Universidade Federal de São Carlos**

A implantação do *campus* da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba ocorrida no ano de 2006, nasceu da proposta de expansão e reestruturação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), trazendo novas possibilidades para Sorocaba e região.

Sendo a única universidade entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) sediada no interior do Estado de São Paulo, a UFSCar foi criada pela Lei nº 3.835 de 13 de dezembro de 1960, que tratava da federalização da Universidade da Paraíba. A partir dessa lei começa a discussão de seu projeto de implantação e em 1968 seu projeto é autorizado através do Decreto nº 6.758, de 22 de maio de 1968, assim, a universidade foi instituída e suas atividades acadêmicas foram iniciadas em 1970, no município de São Carlos/SP. (CAMARGO, 2011)

Hoje, a UFSCar conta com mais três campus: um no município de Araras/SP, criado em 1991<sup>5</sup>; em Sorocaba/SP, criado em 2006; e no município de Buri/SP, o campus Lagoa do Sino, criado em 2011.

Muito embora não tenham sido elaborados documentos norteadores para a Universidade em seu início e que isso só ocorreu no período da gestão de 1988-1992, publicações do final da década de 60, como o documento intitulado “Termos de Referência para o Projeto de Implantação da Universidade Federal de São Carlos”, de 23 de junho de 1969, ressaltam o papel que a Universidade deveria exercer no campo científico-tecnológico, “atuando de forma criadora no processo de responder à demanda social por uma tecnologia de ponta, autônoma, com o cunho da multidisciplinaridade, seja desenvolvendo pesquisa; seja oferecendo cursos de extensão, procurando interagir com o complexo industrial avançado; seja formando profissionais com qualificação nos níveis de mestrado e doutorado.” Outra característica marcante nas diretrizes era a inclinação para atuar na formação de professores do ensino secundário e superior, especialmente na área de ciências básicas. (UFSCAR, 2008, p. 12)

A medida que os planos de gestão começaram a ser elaborados com a participação da comunidade universitária, incorporaram a concepção de Universidade que foi se formando ao longo do tempo com as seguintes características:

[...] a construção de uma Universidade “plurifuncional, competente, democrática, crítica e eficiente”. Seus horizontes gradativamente se alargaram na busca da atuação em outras áreas que não as escolhidas de início, e na intenção de atingir os vários segmentos da sociedade e não preferencialmente aquele vinculado ao complexo industrial avançado. Transparece em tais planos de gestão o entendimento de que a produção de conhecimento é a base de sustentação de todas as atividades da Universidade”. (UFSCAR, 2008, p. 12)

A construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), iniciado em 2002 e concluído em 2004, foi considerado um marco significativo no processo evolutivo da UFSCar, por se tratar de um “instrumento orientador das ações e decisões institucionais em um horizonte que se estende por mais do que uma gestão”. Nesse importante documento, estão descritos os princípios que expressam a razão de ser da Instituição, seus valores e sua missão. (UFSCAR, 2008)

---

<sup>5</sup> A UFSCar encampou e transformou em *campus* universitário o Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA), que foi extinto em maio de 1990.

A UFSCar apresenta sua base, seus compromissos fundamentais através de dez princípios, a saber:

- Universidade compromissada com a sociedade.
- Universidade promotora de valores democráticos e da cidadania.
- Gratuidade do ensino público de graduação e pós-graduação stricto sensu.
- Indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.
- Excelência acadêmica.
- Livre acesso ao conhecimento.
- Universidade ambientalmente responsável e sustentável.
- Gestão democrática, participativa e transparente.
- Valorização da dedicação integral ao ensino, pesquisa e extensão.
- Integração da universidade no sistema nacional de ensino.

Anterior ao PDI, foi elaborado a partir de 1997 o documento “Perfil do Profissional a ser Formado pela UFSCar”, uma importante referência na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. (UFSCAR, 2008, p.13)

A esse respeito, destacamos as características principais que o profissional a ser formado pela UFSCar deverá ser capaz:

- Aprender de forma autônoma e contínua;
- Produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologias, serviços e produtos;
- Empreender formas diversificadas de atuação profissional;
- Atuar inter/multi/transdisciplinarmente;
- Comprometer-se com a preservação da biodiversidade do ambiente natural e construído, com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida;
- Gerenciar e/ou incluir-se em processos participativos de organização pública e/ou privada;
- Pautar-se na ética e na solidariedade, enquanto ser humano, cidadão e profissional; buscar maturidade, sensibilidade e equilíbrio ao agir profissionalmente. (UFSCAR, 2008)

É no contexto dos princípios previstos no PDI, bem como nas características do perfil profissional a ser formado pela UFSCar, que estarão embasados os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos que analisaremos mais adiante, identificando a consonância existente entre os documentos.

### 3.2 O início do campus da UFSCAR em Sorocaba/SP

Segundo Camargo (2011), o município de Sorocaba participou das discussões para receber uma universidade pública entre as décadas de 60 e 70, porém somente a partir da década de 90 é que se torna perceptível um movimento na luta pela universidade pública. A vinda de instituições públicas de ensino superior para a região de Sorocaba tardou a acontecer, em 1970 havia apenas a Faculdade de Tecnologia (FATEC). Após as discussões e cobranças pela universidade pública na região foi implantado em 2002, por meio do governo estadual, o campo experimental da UNESP que ofereceu dois cursos: Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Ambiental.

Mesmo trazendo novas perspectivas aos jovens de Sorocaba e região com os cursos oferecidos pela UNESP, somente a criação deste campus não seria suficiente para atender à alta demanda de ensino superior na localidade. Depois de muitas análises, sobre vários aspectos da situação do ensino superior em Sorocaba, bem como documentos demonstrando o interesse da comunidade na criação de um campus de Universidade pública na região e a exposição de problemas que afetavam a população dos municípios da região, a Comissão de docentes da UFSCar que em 27 de abril de 2001, apresentou e teve aprovada pelo Conselho Universitário, uma “Proposta para Implantação de um Campus, na Fazenda Ipanema, em Iperó/SP: CCTS – Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade, julgou pertinente a proposição de cursos em diferentes níveis: graduação, pós-graduação e extensão, voltados para as áreas de ecologia, primeiramente. (UFSCAR, 2008, p.9)

Assim, o primeiro curso de graduação oferecido no Campus Sorocaba, foi o de Ciências Biológicas, com ênfase em Biologia da Conservação. Nessa área houve a sugestão da oferta de Curso de Licenciatura, objetivando a formação de um profissional preparado para atuar no Ensino Básico e Médio e também na Educação Ambiental.

Tais cursos foram criados com o intuito de atender às necessidades do termo de cooperação técnica firmado entre o Ministério do Meio Ambiente (MMA), por meio da Secretaria de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável (SDS), e a Universidade Federal de São Carlos que foi assinado em 08/11/2000, visando a três objetivos: “(a) elaboração do projeto de criação do Centro de Pesquisas para o

Desenvolvimento Sustentável (CPDS), com o propósito de atrair as diversas competências técnicas e acadêmicas para o desenvolvimento de estudos e pesquisa e, ainda, para a formação acadêmica especializada, no nível de graduação e pós-graduação; (b) desenvolvimento de estudos para a criação de um campus da UFSCar para sustentação das atividades decorrentes da execução do Termo de Cooperação Técnica e (c) desenvolvimento de estudos para a gestão permanente e conjunta do Centro de Pesquisas a ser criado”.

A assinatura desse Termo de Compromisso teve origem no fato de existir no Estado de São Paulo, administrada pelo IBAMA, a maior Floresta Nacional do País no ecossistema Mata Atlântica, com um riquíssimo patrimônio natural e construído, que, com a extinção do Centro Nacional de Engenharia Agrícola (CENEA), em março de 1990, ficou relativamente ocioso, muito longe de oferecer à sociedade os benefícios que dele seria lícito esperar. (UFSCAR, 2008, p. 11)

O documento “Proposta de Implantação de um campus da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na Região Administrativa de Sorocaba”, publicado em março de 2005, traz como informações o contexto desse termo de compromisso:

[...] Face à existência desse Termo de Cooperação, em 13 de fevereiro do corrente ano, o Magnífico Reitor da UFSCar baixou duas portarias, a de nº 026/01, visando a implantação, na Fazenda Ipanema (que sedia a Floresta Nacional de Ipanema) de um Centro de Pesquisas, objeto principal do Termo de Cooperação, e a 144/01, “para proceder estudos sobre a viabilidade de implantação de Cursos de Graduação”, na área mencionada. Ao final dos trabalhos da Comissão nomeada pela Portaria GR nº 144/01, a mesma encaminhou o parecer de que seria viável a implantação dos cursos de Ciências Biológicas, com ênfase em Conservação; de Licenciatura em Ciências Biológicas, com ênfase em Educação Ambiental e de Bacharelado em Turismo, voltado para o turismo ecológico e histórico-ambiental, no nível de graduação, além de outros de extensão e pós-graduação. Com o posicionamento do IBAMA no sentido de não concordar com a implantação dos cursos na Fazenda Ipanema, temendo o impacto negativo sobre ela, buscou-se uma nova área na região para a implantação do Campus Universitário. Para adequar-se à nova situação foi constituída uma outra comissão, responsável pela elaboração da presente proposta. Tal comissão acatou todo o trabalho desenvolvido pela outra, nomeada pela portaria GR nº 144/01, e, assim, ele passa a integrar este documento, com algumas pequenas modificações e atualizações, e foi além, definindo, após 4 (quatro) reuniões, que outros cursos poderiam ser implantados no âmbito do ensino de graduação, além dos já referidos. Optou, ao final, por Engenharia de Produção e Engenharia Florestal. Também se definiu pela manutenção da perspectiva da sustentabilidade já proposta tanto no mencionado Termos de Compromisso como na proposta da comissão anterior, a qual deverá nortear as definições de ênfases de todos os cursos a serem implantados e os enfoques dados às atividades de pesquisa e de extensão em todas as áreas do conhecimento. (UFSCAR, 2008, p.11-12)



Nessa perspectiva dada pelo Governo Federal de expansão da UFSCar para criação do campus em Sorocaba e a possibilidade de ter uma área de pesquisa e atuação direta aos anseios sociais e econômicos, contribuindo com os municípios do entorno de Sorocaba, é que implantou-se em 2006, o *campus* da Universidade Federal de São Carlos na Região Administrativa de Sorocaba, formado por uma estrutura administrativa, didática e pedagógica própria, que a princípio desenvolveu suas atividades nas instalações da Faculdade de Engenharia de Sorocaba (FACENS) e da empresa NCH, mudando-se para o *campus* próprio somente em março de 2008.

De acordo com o PPC de Licenciatura em Geografia:

A partir de 2006, com a chegada dos primeiros docentes contratados em regime de dedicação exclusiva, a constituição da direção e coordenadorias de cursos, a entrada, através do vestibular 2006, das primeiras turmas de alunos, iniciaram-se as atividades do campus de Sorocaba com o funcionamento dos seguintes cursos de graduação: **Ciências Biológicas Licenciatura, Ciências Biológicas Bacharelado, Bacharelado em Turismo e Engenharia de Produção**. Em 2007, iniciou-se o curso de graduação em **Engenharia Florestal** e em 2008 os cursos de **Ciências Econômicas e Ciências da Computação**. [...] Junto com a implantação destes cursos iniciais, têm-se a intenção e proposição de criar quatro diferentes núcleos genericamente identificados como: Ciências Biológicas, Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Educação e Ciências Exatas e Tecnologia. A partir da estruturação desses núcleos nos primeiros anos de implantação do campus, pretende-se criar e expandir as atividades da Universidade em Sorocaba, com a implantação de novos cursos nas diferentes áreas do conhecimento dentro dos núcleos supracitados. (UFSCAR, 2008, p. 10-11)

Dentro desse contexto de implantação, criação e expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba é que são feitas as propostas de criação dos cursos de Licenciaturas nas áreas de Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química, tendo em vista que em 2008 a Universidade teve aprovada sua proposta de adesão ao programa do governo federal REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Com isso, o campus Sorocaba passou a ter 14(catorze) cursos em 2009, praticamente dobrando o número de vagas oferecidas, já que passou de 340 vagas para a oferta de 620 vagas, melhorando o aproveitamento dos espaços físicos e suas instalações que anteriormente eram usadas apenas nos cursos diurnos. (CAMARGO, 2011)

Atualmente, de acordo com informações disponíveis no site da instituição, são oferecidas catorze graduações e dez programas de pós-graduação, os quais

expusemos no quadro abaixo, além das mais de mil atividades de extensão em diferentes áreas do conhecimento.

**QUADRO 2 – Cursos oferecidos no campus da UFSCar – Sorocaba**

<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSO</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração</li> <li>• Ciências Biológicas</li> <li>• Ciência da Computação</li> <li>• Ciências Econômicas</li> <li>• Engenharia de Produção</li> <li>• Engenharia Florestal</li> <li>• Física</li> <li>• Geografia</li> <li>• Matemática</li> <li>• Pedagogia</li> <li>• Química</li> <li>• Turismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biotecnologia e Monitoramento Ambiental</li> <li>• Ciência da Computação</li> <li>• Ciência dos Materiais</li> <li>• Economia</li> <li>• Educação</li> <li>• Engenharia de Produção</li> <li>• Ensino de Física – PROFIS</li> <li>• Geografia</li> <li>• Planejamento e Uso de Recursos Renováveis</li> <li>• Sustentabilidade na Gestão Ambiental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MBA Economia</li> <li>• MBA em Gestão de TI e Computação em Nuvem</li> <li>• MBA Finanças</li> <li>• MBA Gestão Ambiental e Sustentabilidade</li> <li>• MBA Restauração, Licenciamento e Adequação Ambiental</li> <li>• MBE – Master in Business Engineering</li> <li>• MBI UFSCar – Master in Business Innovation</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, com base nas informações disponibilizadas no site da UFSCar – Sorocaba em 2018.

No contexto atual, o Campus Sorocaba conta com aproximadamente 3 mil alunos em atividade; 185 docentes em regime de dedicação exclusiva, sendo 99% doutores; e 110 servidores técnico-administrativos comprometidos com o desenvolvimento da Universidade. O quadro de pessoal é composto também por 12 professores substitutos e 41 estagiários.

No ano de 2016, o *campus* Sorocaba celebrou 10 anos de expansão física, fortalecimento institucional e, principalmente, de ampliação das suas atividades de

ensino, pesquisa e extensão. Na publicação Boletim da Reitoria, Edição 17/03/2016, tratou-se das atividades de comemoração dos 10 anos do *campus* Sorocaba da UFSCar, destacando o papel da universidade na transformação social durante a sessão solene realizada. As autoridades presentes enalteceram a trajetória traçada pela Universidade na última década, afirmando que foram estreitados laços com a cidade de Sorocaba e sua região metropolitana, construindo uma identificação da Universidade com o município, visando a expansão do conhecimento. Os relatos dão conta que nesse período foram firmadas mais de 400 parcerias com empresas e outras organizações públicas e privadas. Segundo o Reitor da UFSCar na época, Targino de Araújo Filho, o Campus Sorocaba foi o que mais havia crescido nos últimos cinco anos. (UFSCAR, 2016)

### **3.3 Os Projetos Pedagógicos Preliminares dos Cursos de Licenciatura e as modificações realizadas após o REUNI: primeiras análises**

O primeiro curso de Licenciatura implantado na UFSCar-Sorocaba foi de Ciências Biológicas em período integral, no ano de 2006. Sua proposta pedagógica inicial, baseou-se na proposta do curso já existente no *campus* de São Carlos, passando por uma atualização com a proposta de implantação da Licenciatura em Ciências Biológicas no período noturno em 2008, considerando então, as particularidades regionais. O documento original com a Proposta Pedagógica de 2006 não nos foi disponibilizado, o que dificultou aprofundar as análises a respeito dos objetivos do curso naquele período.

Com a adesão da Universidade ao Programa REUNI, no ano de 2008 foram elaborados os Projetos Pedagógicos dos novos cursos, os demais projetos de investimento e iniciou-se a contratação de novos docentes e técnicos-administrativos. Conforme aponta Camargo (2011), os PPCs buscaram apresentar propostas inovadoras e consistentes, bem como as justificativas pela escolha dos cursos, os quais foram definidos considerando as seguintes dimensões do programa:

[...] ampliação da oferta de educação superior pública, principalmente no período noturno; **articulação da educação superior com a educação básica**, (grifo nosso) profissional e tecnológica; implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; compromisso social da instituição com políticas de

inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitárias etc. (CAMARGO, 2011, p. 143-144)

Considerando que tanto o PDI quanto o PPC dos cursos são documentos fundamentais para nortear a formação a ser oferecida pela instituição, e principalmente pelos cursos de graduação, foi de extrema relevância considerá-los neste estudo.

Procedemos a análise documental dos Projetos Pedagógicos Preliminares dos Cursos de Licenciaturas originais elaborados em 2008, disponibilizados pelo setor da Pró-Reitoria de Graduação do *campus* Sorocaba e também os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas que se encontram atualmente disponibilizados no site da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) na página de cada curso oferecido pela UFSCar em todos os *campi*, buscando conhecer as propostas pedagógicas dos cursos de Licenciaturas e identificar nos documentos se estão previstas ações que visam promover a articulação entre o ensino superior e a educação básica no âmbito do *campus* Sorocaba e como essa aproximação é feita, realizando uma análise comparativa entre os documentos originais e os documentos criados após o REUNI e que estão em vigência.

Para melhor compreensão a respeito dos documentos analisados, organizamos as informações nos quadros abaixo:

**QUADRO 3** – Documentos originais disponibilizados pela secretaria da ProGrad.

Documento	Ano de publicação
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Integral	2008
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno	2008
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física	Não acessível
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia	2008
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática	2008
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia	2008
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química	2008

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas.

**QUADRO 4** – Documentos disponíveis para acesso eletrônico no site da ProGrad.

Documento	Ano de atualização
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Integral	2010
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Noturno	2010
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física	2010
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia	2008
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática	2010
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia	Não consta
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química	2011

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas disponibilizados no site da ProGrad.

Analisando os documentos originais dos Projetos Pedagógicos Preliminares dos Cursos de Licenciaturas que nos foram disponibilizados, conforme demonstrado no quadro 2, é notável a diferença existente entre os documentos em relação à apresentação, ao conteúdo e a estrutura textual empregada. Sobre a apresentação, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Geografia e Pedagogia estavam devidamente encadernados, facilitando o manuseio e a integridade do documento. Já os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ciências Biológicas, Matemática e Química estavam organizados em sacos plásticos individuais, porém com as folhas soltas, fato que em nossa análise pode comprometer e prejudicar a fidedignidade dos documentos, já que há possibilidade de partes dos documentos serem extraviadas.

Quanto ao conteúdo e estrutura textual alguns projetos se mostraram mais completos, utilizando elementos textuais como sumário, paginação, conteúdos históricos e características sociais, econômicas e demográficas da região de Sorocaba, contextualizando as informações e propostas dos cursos dentro dessa perspectiva. No entanto, outros Projetos Pedagógicos não apresentavam ao menos paginação e não traziam informações sobre o contexto histórico da localidade para o desenvolvimento das propostas do curso, trazendo somente as informações dos cursos como ementas, perfil do curso, perfil do egresso, formas de avaliação, entre outras questões ligadas estritamente às disciplinas ministradas nos cursos.

Comparativamente, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas atualizados, que estão disponíveis atualmente no site da instituição; conforme demonstrado no quadro 3, se apresentam de forma mais padronizada, com certa uniformidade em sua estrutura, contendo paginação, sumário, bem como todos trazem informações sobre contextos históricos atualizados da região administrativa de Sorocaba, aspectos históricos e organizacionais da UFSCar e do *campus* Sorocaba, além das diretrizes gerais dos cursos, ementas das disciplinas, matriz curricular, processos de avaliação, perfil dos cursos e seus egressos, entre outros conteúdos importantes na composição de um PPC.

Observamos que no site da ProGrad é apresentado o mesmo Projeto Pedagógico como norteador dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas período Integral e de período Noturno, ou seja, não são apontadas distinções entre os cursos no documento, tanto no PPC atual como no documento preliminar. Consta, que tanto a Licenciatura Integral, quanto a Licenciatura do Noturno, possuem a mesma carga horária de 3.150 horas e a mesma matriz curricular. Apenas o tempo de duração é o diferencial, sendo 10 meses para a Licenciatura do Noturno e 8 meses para a Licenciatura Integral.

Outra observação importante, também verificada nos documentos disponibilizados do site da ProGrad, é referente ao PPC do curso de Matemática, cujo sumário consta que o documento possui 124 páginas, porém apenas 22 páginas estão disponibilizadas para acesso, ou seja, o documento apresentado está incompleto o que dificultou sua leitura integral para análise comparativa em relação ao Projeto Pedagógico Preliminar.

Cabe ressaltar, que o início das atividades dos novos cursos de graduação nas Licenciaturas, ocorreram no ano de 2009 e de maneira geral, constata-se que seus Projetos Pedagógicos Preliminares tiveram como norteadores de suas propostas pedagógicas as determinações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais previstas para cada Curso<sup>6</sup> e pelas Resoluções<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas** (Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 de 6 de novembro de 2001).

**Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física** (Parecer CNE/CES nº 1.304/2001 de 6 de novembro de 2001).

**Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.** (Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, aprovado em 6 de novembro de 2001).

correspondentes a cada curso, além das Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Os projetos consideraram ainda, em suas elaborações, o documento interno da UFSCAR, “Perfil do Profissional a ser formado na UFSCar”, aprovado pelo Parecer CEPE/UFSCar nº776/2001; pelas diretrizes gerais contidas no programa REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – e pelos instrumentos de avaliação contidos nas diretrizes do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Sempre respeitando e seguindo os princípios, metas, objetivos e caminhos norteadores contidos no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de São Carlos (PDI). (UFSCAR, 2008, p.11)

As justificativas apresentadas nos Projetos Pedagógicos Preliminares, para o funcionamento dos novos cursos no período noturno, representam o objetivo de iniciar uma nova linha de expansão voltada para a formação de professores, por meio da criação de Licenciaturas nas áreas de Biologia, Física, Geografia, Química, Matemática e Pedagogia na UFSCar - Sorocaba. As justificativas de cada curso serão descritas abaixo, a começar pelo curso de Matemática:

A justificativa apresentada para o funcionamento deste novo curso no período noturno, baseia-se na equiparação ao padrão de qualidade dos

---

**Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Geografia** (Parecer CNE/CES nº 492/2001 de 9 de julho de 2001 e 1363/2002 de 25 de janeiro de 2002). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. (Parecer CNE/CP nº5/2005 de 13 de dezembro de 2005). **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química** (Parecer CNE/CES nº1.303/2001 de 04 de dezembro de 2001).

<sup>7</sup> Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura)

Resolução CNE/CES nº 9, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física.

Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.

Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática.

Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Resolução CNE/CES nº 8, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química.

demais campus de São Carlos e Araras, por abrir uma nova linha de expansão voltada a formação de professores, através do oferecimento de Licenciatura na área de Matemática, pelo seu caráter inovador, pela elevada demanda por ensino superior na região e pela sua gratuidade. (UFSCAR, 2008, p. 24)

Para o curso de Química a justificativa apresentada foi a seguinte:

Entre as justificativas para a sua implantação está a questão ambiental, tendo em vista o grande número de unidades de conservação existentes na região, bem como o convênio firmado entre a UFSCAR e o MMA para o desenvolvimento de atividades de pesquisas na Floresta Nacional (FLONA) de Ipanema, localizada no município de Iperó, vizinho a Sorocaba, onde se encontra condições privilegiadas para o desenvolvimento de pesquisa e de cursos em que o eixo central seja a gestão adequada de recursos ambientais com vistas ao desenvolvimento sustentável e à educação ambiental. Desse modo, a questão da sustentabilidade é que deverá permear o curso de Licenciatura em Química, conciliando-se com meta de criação na Flona de Ipanema de um centro de pesquisas para o desenvolvimento sustentável, que seja capaz de atrair e de formar recursos humanos com objetivos voltados para a sustentabilidade. Além disso, o curso de Licenciatura em Química proposto, almeja ainda auxiliar o desenvolvimento regional, considerando que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região administrativa de Sorocaba encontrava-se a baixo da média estadual. Tendo em vista que os índices educacionais corroboram significativamente para manutenção desta situação e nessa perspectiva, a formação de profissionais destinados ao ensino com conhecimentos interdisciplinares pretende fornecer um quadro de recursos humanos capacitados para suprir estas demandas. (UFSCAR, 2008, s.p)

Já o curso de Ciências Biológicas apontou que “[...] o oferecimento da Licenciatura em Ciências Biológicas no período noturno é justificado pela alta demanda pelo ensino superior na região de Sorocaba e pela sua gratuidade, além de seu caráter inovador e pela qualidade que nele se pretende reproduzir.” (UFSCAR, 2008)

Para indicar a justificativa de criação do curso de Licenciatura em Geografia, são apresentadas no documento preliminar, análises de dados de diversas regiões do Estado de São Paulo que concentram vagas em IES gratuitas e havia diversidade de cursos oferecidos, porém em outras regiões a exemplo de Sorocaba naquele período, vivia a concentração de vagas em instituições privadas de ensino superior.

Utilizando-se de dados do IBGE de 2007, o texto do Projeto Pedagógico Preliminar do Curso de Licenciatura em Geografia relata que a região de Sorocaba era uma das que apresentavam maior demanda de ensino superior público de qualidade, tendo em vista que a cidade de Sorocaba no ano de 2007 tinha aproximadamente 600 mil habitantes, e as Instituições Privadas de Ensino Superior



ofertavam para o ingresso em seus cursos, aproximadamente 26.000 vagas, enquanto as instituições públicas do Estado de São Paulo, ofereciam apenas 560 vagas por instituição, no ano de 2007. (UFSCAR, 2008, p.8)

Dessa perspectiva é que a justificativa para a criação do curso se apresenta:

Deste modo, apesar de haver grande número de vagas sendo oferecidas na maior parte das carreiras nas Instituições de Ensino Privadas, ainda ocorre ociosidade no sistema. Em alguns casos, muitas carreiras se quer formam turmas, apesar de contar com autorização do MEC para seu funcionamento. Em Sorocaba sabe-se que os cursos de graduação em Geografia da UNISO e da UIRAPURU não estão em funcionamento, pois não há o fechamento de turmas. Estes dois cursos conseguiram autorização do Ministério para iniciarem suas atividades a partir de 2007; contudo, nos últimos dois vestibulares não alcançaram número mínimo de matriculados para funcionarem efetivamente. Neste contexto, justifica-se a necessidade da UFSCar oferecer essa carreira acadêmica em período noturno para suprir essa demanda efetiva, mas que, devido à conjuntura do sistema privado de ensino, acaba sendo reprimida por questões econômicas. (UFSCAR, 2008, p. 35)

O curso de Pedagogia justifica sua proposta de criação como “demanda da região de Sorocaba, que, com mais de 600 mil habitantes, não tinha oferta qualificada de ensino superior público até 2006, apresentando em seu histórico uma forte relação com o comércio e a indústria” e argumenta:

Considera-se o campus de Sorocaba da UFSCar como início de um centro de pesquisa, ensino e extensão com potencial para o desenvolvimento intelectual e cultural da região, que terá no curso de Licenciatura em Pedagogia um promotor tanto para o livre acesso ao conhecimento quanto para a oferta de oportunidade de integração da universidade com os sistemas de ensino regionais em seus diferentes níveis e modalidades (princípios do PDI/UFSCar/2004). Grifo nosso. (UFSCAR, 2008, p.3)

É feito o anúncio de integração da universidade com os sistemas de ensino regionais em seus diferentes níveis e modalidades pelo curso de Pedagogia. Necessita-se portanto, saber como essa integração tem sido realizada na prática, quais os benefícios estão sendo gerados tanto no âmbito acadêmico quanto escolar, ao longo dos anos de atuação do curso, afinal, através das justificativas de criação de cada curso, percebe-se que houve grande preocupação em atender a demanda por vagas na região de Sorocaba pelo ensino superior gratuito, porém, não há indicativos de que os cursos de licenciaturas foram criados para atender há uma necessidade na educação básica regional.

### **3.4 Considerações sobre a relação entre a universidade e a educação básica nos PPCs dos cursos**

Observamos nos PPCs, de maneira geral, que a relação entre a universidade e a educação básica está prevista principalmente através das atividades de Estágios Curriculares e as atividades de Extensão. É explícito nos documentos que todas as atividades dos cursos têm como premissa a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; e essas atividades poderão ser realizadas em ambientes escolar e não escolar, com orientação do corpo docente do curso.

De tal forma, ao considerarmos que a UFSCar tem como princípios ser uma universidade compromissada com a sociedade e integrada ao sistema nacional de educação, é inegável que sua participação nas pautas educacionais do cenário regional em que se insere, é fundamental. A relevância do ensino que ministra e das pesquisas que desenvolve, podem contribuir sobremaneira para o desenvolvimento dos demais níveis educacionais, não apenas em relação à formação de professores capacitados para atuarem na educação básica, mas principalmente trazendo para as discussões do meio acadêmico os problemas reais do cotidiano escolar, contribuindo para superá-los através do estreitamento de relação entre teoria e prática, porém, nos documentos não se evidencia a aproximação da universidade com a educação básica, nesse viés.

Nas palavras de Tauchen *et. al.* (2014), “[...] isso significa oferecer um trabalho de continuidade entre ação e discurso no sentido de um melhor desempenho da aprendizagem tanto prática como teórica, diante das reivindicações de melhoria da interação entre ambas as instituições”. (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014, p. 372)

O PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, atualizado após o REUNI, apresenta um diferencial em relação aos PPCs dos demais cursos pois traz em seu bojo discussões a respeito dos processos de aprender e ensinar a docência, considerando a complexidade da profissão docente, sua atuação diária e apontando a necessidade de existir um diferencial em relação à formação de outros profissionais, já que trata-se de um curso de licenciatura que formará os futuros professores da Educação Básica, seja na área de Ciências no Ensino Fundamental, seja na área de Biologia no Ensino Médio.

A respeito desse diferencial necessário, o documento aponta para a necessidade de mudança do modelo de ensino prevalecente nos cursos de graduação, e pondera:

Mudar o modelo de ensino, o cotidiano da sala de aula, abandonando o uso exclusivo de procedimentos de ensino que tem a função de apenas tornar disponível a informação – sejam as aulas expositivas ou sejam as aulas práticas que tem caráter apenas ilustrativo é condição necessária à criação de condições de aprendizagem que possibilitem aos alunos o desenvolvimento da capacidade de pensar – analisar, realizar sínteses e generalizar – e o domínio de conhecimentos essenciais e básicos ao exercício da futura profissão, que no caso dos professores, podem ser traduzidos como os conhecimentos que podem fundamentar sua prática pedagógica. (UFSCAR, 2009, p. 18)

Assim, como síntese no documento, são feitas as afirmações abaixo:

[...] um novo curso, orientado para a formação de um profissional com o perfil delineado pela universidade e pelo corpo docente responsável pelo curso só será possível e efetivamente concretizado se ocorrem mudanças nas salas de aula, particularmente, na forma de ensinar daqueles que serão os formadores dos professores, que em outras palavras são **todos os docentes** que atuam no curso.

[...] É uma alteração difícil porque depende do esforço individual, que será facilitado se for coletivo, para realizar as mudanças no cotidiano das aulas e para alterar uma cultura cristalizada nas concepções e valores de professores e alunos. Mas certamente será também uma alteração que em si terá impacto na futura prática dos professores que forem formados em um novo modelo. (UFSCAR, 2009, p. 18)

No contexto das afirmações acima, contidas no PPC do Curso de Ciências Biológicas a voz dos sujeitos desta pesquisa será de grande valia para esclarecer se essas mudanças previstas como necessárias foram colocadas em prática ao longo dos anos de implantação do curso ou se as dificuldades para a realização das mudanças no cotidiano das aulas ainda continuam.

Essa visão, coaduna com a proposta de Santos (2008), de um conhecimento transdisciplinar, “[...] que pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimentos, o que o torna mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido”. (SANTOS, 2008, p. 41)

Portanto, não se trata de uma base de conhecimentos fixa e imutável, mas sim de uma base inicial e indispensável, possibilitada pela participação de todos os formadores, envolvendo todas as categorias de conhecimento, ou seja, conhecimento do conteúdo específico, do conteúdo pedagógico e por fim, conhecimento pedagógico do conteúdo.

Ainda na perspectiva da inter/transdisciplinaridade é destacado nos documentos, a característica de oferecer disciplinas comuns para as quatro Licenciaturas: em Física, Matemática, Química e Ciências Biológicas nos dois semestres iniciais dos cursos, conforme consta da proposta de adesão da UFSCar ao Programa REUNI. Nos demais semestres, algumas disciplinas ainda são comuns a mais de um curso, havendo ora intersecção da Licenciatura em Física com a Licenciatura em Química, ora com a Licenciatura em Matemática.

Nesse caso, é preciso atenção pois o fato das disciplinas serem ministradas de maneira comum a cursos diferentes, não significa que as áreas de conhecimento estejam realmente interligadas, muitas vezes as disciplinas permanecem isoladas em seus campos, uma se sobrepondo a outra, o que vai na contramão das expectativas inter/transdisciplinares em que os conhecimentos se perpassam e não se sobrepõe.

Percebe-se portanto, que a articulação entre a Universidade e a Educação Básica não é explicitada adequadamente nos PPCs dos cursos de Licenciaturas da UFSCar – Sorocaba, necessitando da revisão do vínculo que se pretende estabelecer com as instituições educacionais de educação básica.

## CAPÍTULO IV.

### A PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UFSCAR SOROCABA SOBRE A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

*A qualidade de culto adquirida pelo educador lhe dá a noção de ser incompleto, inacabado, sabedor que ignora muito mais do que sabe.*  
(VIEIRA PINTO, 1982)

No intuito de responder ao objeto de estudo desta pesquisa, considerando o estabelecimento de relações entre a UFSCar - Sorocaba e a educação básica, em especial quanto aos desafios e encaminhamentos necessários em tal relação, este capítulo detalhará o caminho metodológico utilizado para a construção dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, os critérios de seleção dos respondentes e a análise de suas devolutivas.

#### **4.1 Instrumento de coleta de dados: as entrevistas**

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados, o que nos permitiu à exploração do ponto de vista e das experiências dos sujeitos sobre questões específicas das ações da UFSCar - Sorocaba na interação com a educação básica. Segundo, Poupart (2008) a entrevista:

[...] apresenta-se como um método indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem as suas ações. Sabe-se o quanto esse argumento foi fundamental, na sociologia americana, para justificar o recurso aos métodos qualitativos. (POUPART, 2008, p. 216-217)

De tal modo, mediante um roteiro de questões semiestruturadas (Apêndice 3), que foi antecedido pela caracterização dos respondentes (Apêndice 2) para levantamento de informações relevantes no contexto da pesquisa, as devolutivas dos respondentes nos permitiram a contextualização das suas percepções sobre a realidade, nos levando a compreender os desafios e encaminhamentos necessários para a efetivação de uma relação mais próxima entre a universidade e a educação básica.

## 4.2 Critérios de seleção dos respondentes

Os respondentes da pesquisa foram selecionados intencionalmente por serem atores sociais envolvidos diretamente no contexto de investigação, já que aos Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas da UFSCar - Sorocaba, conforme já dito anteriormente, cabem as ações de superintender e coordenar as atividades dos cursos de graduação, bem como propor e implementar o conjunto de atividades curriculares dos cursos (UFSCAR, 2016).

Participaram deste estudo, como entrevistados, seis Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas da UFSCar - Sorocaba e um ex-coordenador de curso devido ao fato de um dos coordenadores estar há pouco tempo no cargo, indicando assim uma outra pessoa que em sua opinião, saberia dar mais informações sobre o curso e assim contribuir mais com a pesquisa, totalizando assim sete respondentes.

As entrevistas foram agendadas previamente através do e-mail de cada entrevistado, que prontamente aceitaram participar da pesquisa. As seções ocorreram individualmente em local, dia e horário que melhor atendiam aos respondentes. Foi solicitado aos participantes a permissão para gravação das entrevistas, o que todos aceitaram por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

Procuramos através da caracterização dos respondentes (Apêndice 2), conhecer as características dos entrevistados, tais como a formação acadêmica, ano de ingresso na UFSCar-Sorocaba, tempo de atuação na coordenação de curso e se tiveram experiências profissionais na educação básica, conforme demonstramos no quadro abaixo:

**QUADRO 5** – Informações sobre os respondentes da pesquisa

PROFISSIONAL	INGRESSO NA UFSCAR- Sorocaba	TEMPO NA COORDENAÇÃO	MESTRADO/ DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
E 1	2010	8 anos	Não	Sim, 15 anos
E 2	2013	1 ano	Não	Sim, 24 anos
E 3	2010	1 ano	Não	Não
E 4	2006	4 anos	Não	Sim, 3 anos
E 5	2013	2 anos e meio	Não	Não

E 6	2013	1 ano	Não	Não
E 7	2014	4 anos	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os entrevistados são concursados e já atuam no *campus* da UFSCar - Sorocaba há alguns anos, sendo contratados em sua maioria para atuar nos cursos originários do REUNI. Percebe-se portanto, que tais profissionais são frutos de uma política de extensão universitária que foi num primeiro momento, uma política de expansão pontual com o início do em Sorocaba e posteriormente com a adesão ao REUNI, uma política de expansão nacional que considerou as licenciaturas na formação superior, ampliando-se os cursos oferecidos no campus sendo necessário a ampliação do quadro de docentes.

É possível observar que os respondentes apresentam em sua maioria dois aspectos comuns que merecem destaque, a ausência de formação na área de Educação, já que apenas um relatou ter essa formação, e a ausência de experiência profissional na educação básica, pois apenas três dos sete entrevistados relataram ter atuado profissionalmente na educação básica.

Salientamos que todas as entrevistas foram transcritas e posteriormente, procedemos à leitura cuidadosa das mesmas, procurando realizar as análises das falas dos entrevistados. O roteiro para entrevistas semiestruturadas (Apêndice 3) continha oito questões que demonstramos no quadro abaixo:

#### **QUADRO 6 – Questões do Roteiro para Entrevista Semiestruturada**

QUESTÕES
1) Qual sua percepção, pensamento e imagem quanto a relação entre a Universidade e a Educação Básica?
2) Em sua análise, o ensino superior tem conseguido atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, da realização de pesquisas pedagógicas e do desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares? Justifique de que maneira tem sido cumprida essa finalidade.
3) Você tem conhecimento sobre ações desenvolvidas no curso que coordena na UFSCAR-Sorocaba, que interagem com a educação básica? Quais? De

que maneira essas ações são significativas?

- 4) Você tem conhecimento de algum documento ou normativa da universidade, ou MEC, que apresente ações/projetos que visem a aproximação do curso de Licenciatura com a Educação Básica? Se sim, qual?
- 5) Na sua opinião, que interações são possíveis entre a universidade e a educação básica? Justifique.
- 6) Em complemento a pergunta anterior: Ao seu ver, o que dificulta ou facilita a aproximação da UFSCar-Sorocaba com a Educação Básica?
- 7) A partir da sua realidade, do curso que coordena, a aproximação entre teoria e prática tem sido uma preocupação constante na relação Universidade e Educação Básica?
- 8) Quais encaminhamentos seriam necessários para maior diálogo entre a UFSCAR-Sorocaba e a rede pública de educação básica, na sua opinião?

Considerando as questões do roteiro, foram estabelecidas três categorias de análises dos discursos dos respondentes: *a perspectiva dos coordenadores das licenciaturas acerca da relação entre a universidade e a educação básica; as ações desenvolvidas na UFSCar – Sorocaba: teoria e prática; os desafios e encaminhamentos no diálogo entre a UFSCar – Sorocaba e a rede pública de educação básica*, as quais abordaremos nas seções seguintes.

#### **4.3 A perspectiva dos Coordenadores das Licenciaturas acerca da relação entre a universidade e a educação básica**

As questões 1, 2 e 5 do roteiro de entrevistas (vide Apêndice 3), tinham como objetivos conhecer a percepção dos respondentes quanto a relação entre a universidade e a educação básica, entender como eles veem essa relação e as interações que consideram possíveis entre os dois níveis de ensino levando em conta as finalidades do ensino superior.

Analisando as respostas dos entrevistados sobre a percepção de cada um quanto a relação entre a universidade e a educação básica, percebe-se evidências que essa relação se apresenta muito aquém do que deveria ser, conforme observa-se nas seguintes falas:



**E 1:** Insuficiente! Bastante insuficiente. Perto do que deveria ou poderia ser é muito insuficiente. [...] Eu acho que em nossa área a gente não se aproxima nada da educação básica, perto do que deveria ou poderia. Deixa muito a desejar. Se fosse falar de um ponto de vista prático, um nível tem medo do outro é isso o que parece, medo de se abrir para o outro.

**E 2:** Eu lembrava que quando eu comecei a dar aula eu já sentia esse distanciamento entre a universidade e a escola. Eu não conseguia identificar muito à época, o que era isso, o que eram aquelas aulas que eu tinha na universidade e aquelas aulas que eu dava, ou que a escola meio que moldava né, pra gente a partir do material didático. Passados trinta anos as coisas mudaram muito pouco, e eu acho que tem a ver com a especificidade do que é a universidade, o lugar social que ela ocupa e a escola. Essa hierarquização de uma universidade, um campus universitário, enfim, e a escola pública. Quer dizer, eu acho que tem vários elementos que a gente pode conectar: valorização ou desvalorização – há uma valorização social muito forte do professor universitário e há uma desvalorização galopante do professor da educação básica. Do ponto de vista de uma lógica de uma sociedade desigual, hierarquizada né, alguém falar publicamente que é professor de universidade pública é um status, alguém falar publicamente que é professor da educação básica recebe um olhar de consternação. Eu acho que esses elementos são presentes o tempo todo nessa relação.

**E 5:** Eu acho que a relação deveria ser muito mais próxima do que ela é. [...] Tem uma série de questões que poderiam ser abordadas no ensino fundamental, que acabam sendo muito superficiais e que poderiam ser melhor trabalhadas com o suporte da universidade. A gente gostaria de fazer isso mais, porém a gente vê que há dificuldades dos dois lados, tanto da universidade chegar até a escola, quanto de ter a abertura da rede, da prefeitura pra atuação da universidade. Então existe uma dificuldade que eu vejo, nos dois sentidos, mas que seria importante que a gente pudesse superar isso.

**E 7:** É ainda distante né, apesar que aqui, tanto na outra universidade como aqui, eu sempre participei de grupos que fomentavam essa relação através da formação dos professores para a educação básica. [...] Eu acho que ainda é uma relação que pode ser bem melhorada. Mas eu acho que depende também dos grupos que estão aí se relacionando, dos vínculos que criam, tanto na prefeitura como aqui também.

Embora apontem, de maneira geral, a distância entre os dois níveis de ensino e a insuficiência de participação da universidade nessa relação, os entrevistados reconhecem a importância e a necessidade de maior vinculação entre ambos. Nesse sentido, as contribuições do estudo de Tauchen *et. al.*(2014), refletem a importante revisão do vínculo entre a universidade e as escolas de educação básica para que haja uma proposta de trabalho mais colaborativa, em que a importância da escola para os estudos universitários seja reconhecida, bem como a abertura e as expectativas da mesma perante a universidade sejam compreendidas. Pensando um

processo de aprendizagem de forma interdependente entre os dois níveis a autora explica:

Percebendo a relação da escola e universidade como espaço de interação entre a ação e os discursos, simultaneamente. [...] É uma proposta que descentraliza os interesses particulares em favor de uma mesma objetividade da prática bem-sucedida na experiência com o mundo. (TAUCHEN; DEVECHI e TREVISAN, p. 385, 2014)

Contudo, a percepção apresentada pelos entrevistados em seus discursos era a esperada dentro do âmbito da pesquisa, já que no levantamento bibliográfico realizado sobre a temática esse distanciamento entre a universidade e a educação básica foi demonstrado nos diversos estudos citados, não caracterizando portanto, novidade para nós que a percepção dos respondentes da UFSCar – Sorocaba fosse a mesma.

Nos chamou atenção a recorrência nas falas dos entrevistados de que eles não tinham formação na área da Educação e por isso tinham dificuldade em ver essa relação. Uma resposta em especial nos causou estranhamento, pois o entrevistado disse o seguinte:

**E 3:** Como eu não trabalho com Educação, especificamente na área, não tenho essa formação, mas tenho uma formação científica, o que eu consigo estabelecer dentro da minha área de pesquisa seria ensinar o que é Ciência, estabelecer uma metodologia científica, fazer esse tipo de relação.

Nessa fala, percebemos que o entrevistado faz uma separação entre a área da Educação e a área específica do conhecimento, da pesquisa, demonstrando que ele próprio não se reconhece como um educador, mas sim como um pesquisador, mesmo atuando na docência e coordenação de um curso de licenciatura.

A afirmação de que “não trabalha com educação” gera certo conflito em nosso entendimento, afinal os cursos de licenciaturas têm como missão formar professores especialistas em suas diversas áreas de conhecimento, ou seja, possui vínculo estreito com a Educação. É portanto, incompatível em nossa visão, o profissional trabalhar na formação de professores e dizer que não trabalha com a Educação, não reconhecer o sentido de sua prática enquanto educador.

Lüdke (2005) tece críticas a esse modelo de curso de licenciatura em que reforça a prevalência da formação dos conteúdos sobre a formação pedagógica, causando a separação entre as duas dimensões e trabalhando-se muito para que o

aluno saia da licenciatura com o maior domínio possível do conhecimento a ser ensinado, e alerta que a prática pedagógica é complexa e demanda mais do que respostas prontas, elaborados fora do contexto. Segundo a autora, esse modelo de racionalidade técnica tem sido predominante nos currículos de formação de professores. (LÜDKE, 2005, p. 93)

Contrapondo essa condição de separação entre as funções de docente e pesquisador, o entrevistado (E 2) faz a seguinte colocação:

[...] dizer que vai ser professor ou professora e vai ter que abdicar da pesquisa pra isso, é um contrassenso, isso não existe gente. Até porque eu sou daqueles que acham, como alguns autores trabalham a ideia de um professor pesquisador, na perspectiva da escola. Então, eu acho que a relação tem que ser total, o tempo todo. Tem que ser de uma mudança de paradigma de formação docente, tem que ser uma mudança de paradigma da escola também e das reformas educacionais.

Com essa fala, o pensamento do entrevistado converge com os estudos de Lüdke (2005), em que a concepção do professor como pesquisador, a possibilidade de ele desenvolver a prática da pesquisa no trabalho docente e a preparação para essa prática são amplamente discutidas e debatidas pela comunidade acadêmica, sob a perspectiva de não hierarquização entre os saberes e afirma:

Na universidade nota-se a preocupação com a formação do professor para a pesquisa mais evidente no discurso do que na prática. Esta continua efetivamente priorizando a formação do bacharelado como a de pesquisador. Igualmente a pesquisa realizada na universidade, não é, em geral caracterizada por uma preocupação clara com os problemas da escola básica. (LÜDKE, 2005, p. 100)

Portanto, se na percepção dos entrevistados a relação entre a universidade e a educação básica se mostra insuficiente, ao serem questionados sobre que interações são possíveis entre os dois níveis de ensino, na opinião de cada um, os entrevistados justificaram o seguinte:

**E 1:** Olha eu acho que na atual circunstância, eu acho que o melhor canal para se fazer isso é com projeto de extensão, via ações extensionistas. Como a proposição de ACIEPES<sup>8</sup>.

**E 2:** Todas! A relação entre escolas e universidade tem que ser total e aí eu tô falando do ponto de vista das licenciaturas, claro. A escola tinha que

---

<sup>8</sup> ACIEPE - Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Segundo disponível no site da ProGrad, a ACIEPE é uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão e com o envolvimento de professores, servidores técnico-administrativos e estudantes da UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da Sociedade.

estar dentro da universidade e a universidade tinha que estar dentro da escola. [...] Então eu penso que a relação, o que eu tenho tentado fazer é buscar uma relação institucional, trazer a instituição escola pra universidade e tentar produzir esse encontro, para que as demandas que as escolas da educação básica têm possam ser ouvidas, enxergadas e se possível atendidas nessa formação ensino superior.

**E 3:** Eu acho que deveria haver mais projetos de extensão em que a gente aproximasse os alunos do cotidiano da universidade, que eu acho que não existe. Eu já vi alguns projetos em algumas universidades que eu achei interessante e poderia ser reproduzido na UFSCar - Sorocaba.

**E 4:** O céu é o limite! A gente pode fazer muitos tipos de interações, tanto na parte de formação continuada dos professores, como na ajuda de desenvolvimento de materiais que eles realmente não têm a menor condição de fazer por conta própria, por conta do tempo e os nossos alunos eu acho que são essa ponte de ligação.

**E 5:** Eu acho que a oferta de cursos de complementação aos professores, então pensando em estratégias, atividades mesmo, oficinas, uma formação continuada. A formação continuada é uma coisa que eu acho que acontece muito pouco, que poderia ser melhor aproveitada.

**E 6:** Uma das coisas já existe, que é a universidade aberta, mas a construção de uma oficina e trazer esse pessoal pra cá, poderia levar lá, mas o legal mesmo é trazer eles de alguma forma pra visitar a universidade, ter esse contato, respirar esse ar aqui, ver o ambiente e conhecer essas oficinas. Mas não tem lugar, onde vai fazer isso? Outra dificuldade eu não tenho tempo, tem que ter ajuda, então tem ter alunos pra fazer, mas será que os alunos vão? Então, talvez eu não estou sabendo fazer a proposta correta devido a minha formação. Conclusão: pelo que você percebe, eu devo fazer alguma coisa de educação pra poder tratar dessas coisas.

Ainda que apontem várias possibilidades de interações possíveis entre a universidade e a educação básica, as propostas se apresentam bastante difusas, principalmente no que se refere à extensão e formação continuada aos professores da educação básica e às atividades direcionadas aos alunos desse nível de ensino, como o oferecimento de oficinas e abertura do espaço da universidade. Nessas falas percebe-se recorrência em querer aproximar os alunos da educação básica do cotidiano e do espaço da universidade, porém o inverso não é cogitado, ou seja, a universidade se aproximar do ambiente escolar, conhecer o cotidiano da escola não se apresentou como uma possibilidade na opinião de alguns dos respondentes.

Como bem disse o respondente (E 2), todas as maneiras de interações são possíveis, porém é necessário que haja planejamento e sistematizações para que elas efetivamente aconteçam e não fiquem apenas no campo das ideias e dos discursos.

As interações entre escolas e universidade implicam ações recíprocas que transformam o comportamento ou a natureza dos elementos ou fenômenos

educativos. Para isso é necessário que haja encontros, tanto físicos quanto discursivos, pois Educação Básica e Educação Superior são níveis interdependentes. (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014, p. 384)

Sobre esses encontros, o respondente (E 2) afirma que tem tentado em sua prática promovê-los e faz a seguinte reflexão:

**E 2:** Na verdade é como se a gente estivesse em duas estradas paralelas que não se cruzam, com momentos muito pontuais muitas vezes, ou projetos, mas não é um encontro e acho que isso que a gente tem que promover, esse encontro da universidade com a escola.

Percebemos através dessa fala, a dificuldade que se estabelece na relação entre os dois níveis de ensino que embora sejam interdependentes, como afirmado por Tauchen (2014), precisariam estabelecer maior diálogo para que as ações e discursos se encontrassem de fato, de maneira sistemática e conhecida por todos, tanto dentro da universidade como nas escolas.

Sobre a oferta de formação continuada aos professores da educação básica, conforme sugerido nas falas dos entrevistados (E 4) e (E 5), o entrevistado (E 2) faz uma consideração muito importante que merece ser destacada:

**E 2:** [...] mais um elemento, aí tô falando especialmente no caso da UFSCar, que eu acho que é a formação continuada para professores na universidade. Se a educação continuada é fundamental na educação básica, eu cansei de escutar de professora assim, quando eu estudava na educação básica, quando o aluno não queria prestar atenção na aula ela dizia a famosa frase: - Olha, o que eu tinha que aprender eu já aprendi, se você não quer aprender o problema é seu. Eu ficava pensando: Mas será que aprendeu tudo? Ninguém aprende tudo num curso, e nem se trata disso, a Ciência ela é dinâmica, o conhecimento tal, então as pessoas precisam efetivamente, continuamente se formar. Na educação básica isso é fundamental, geralmente políticas municipais, estaduais e mesmo nacional não contemplam, em que pese a legislação determine, a LDB e tudo mais, mas na universidade tem menos ainda curso de formação. Eu tô falando de formação pedagógica, pra ensinar professores da universidade a dar aula, entender qual o processo de ensino aprendizagem, enfim. Tem gente que sabe demais, pra ele. E aquela velha ideia de que um bom profissional de uma determinada área forma um bom professor, isso não é verdade necessariamente.

[...] A escola tem uma função social, a universidade tem uma função social, não podem se eximir. Isso não quer dizer que as pessoas não tenham o direito de dizer: olha tenho dificuldade pois não tive formação para isso, perfeito. Mas quem diz isso e tem vontade já deu um primeiro passo importante para pensar em formação, por isso a formação continuada na universidade é muito necessária.

Como vimos a questão formação continuada precisa ser repensada pela universidade, não apenas quanto ao seu oferecimento para o público externo da

educação básica e demais profissionais, como também internamente. Talvez a preocupação não seja exatamente na perspectiva da formação técnica dos seus docentes, afinal são extremamente qualificados em suas áreas de pesquisa, mas sim quanto a formação didática e pedagógica, conforme os argumentos apresentados pelo entrevistado (E 2).

Da perspectiva da finalidade do ensino superior quanto ao aprimoramento da educação básica mediante a formação e a capacitação de profissionais, da realização de pesquisas pedagógicas e do desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis de ensino, conforme previsto no inciso VIII do artigo 43 da LDB 9394/96, a consideração dos entrevistados a respeito de como essa finalidade tem sido cumprida na UFSCar – Sorocaba é que a mesma não tem sido empreendida adequadamente, principalmente em relação as atividades de extensão, que de uma maneira geral os entrevistados consideram que poderiam haver mais, como se observa nas falas abaixo:

**E 2:** O que eu acho hoje, e a experiência que eu tenho é da UFSCar é que a gente promove muitas atividades de extensão mas continua sendo pouco, claro que isso tem haver também com a autonomia nossa, continua sendo projetos de professores. A universidade ela incentiva as atividades de extensão e pesquisa, isso não é o problema apesar de faltar recursos suficientes. Mas eu acho que poderia ter um pouquinho a mais, do ponto de vista institucional, sem ferir a autonomia de ninguém, sem determinar coisas pra ninguém, mas promover talvez um ambiente de maior integração, que fosse da instituição, partisse da instituição.

**E 3:** Não completamente, mas eu vejo que os cursos de licenciaturas que a gente tem aqui na UFSCar são de excelência. Porque eu percebo que os nossos alunos das licenciaturas, eles saem com uma formação crítica muito boa, eu tenho acompanhado alguns alunos que estão dando aulas, se formaram e estão dando aulas na rede de ensino pública que trazem problemas, veem as dificuldades e tentam se superar a cada dia de uma forma a levar o melhor que eles podem, que eles têm, levando essa visão crítica, tentando sempre reformular o ambiente em que eles vivem, e eu acho isso super importante. Não saem daqui de uma forma acomodados, estão sempre tentando levar o melhor e mudar o ambiente da escola pública.

**E 5:** [...] Eu acho que também o número de atividades de extensão ele é pequeno se comparado ao número de coisas que nós poderíamos fazer. Por quê? Porque os professores acabam sobrecarregados com atividades didáticas e na UFSCar em especial, com atividades administrativas.

É importante destacar que praticamente todos os entrevistados concordam com a fala do entrevistado (E 2) quanto a extensão se caracterizar como um projeto de professores, e, portanto, ocorrer na esfera individual, a depender da iniciativa de cada um dos professores, ou seja, não se apresentam como projetos institucionais,

que ocorrem por iniciativa da instituição UFSCar – Sorocaba. O que acaba trazendo dificuldades para a concretização e alcance das atividades, não apenas de extensão, mas todas as outras formas possíveis de interação da universidade com a comunidade na qual está inserida e uma das justificativas para isso é a autonomia que gozam os professores universitários. O entrevistado (E 2) argumenta o seguinte:

Porque a autonomia que nós temos, na universidade a organização do tempo é diferente, temos tempo para pensar em leituras, pensar atividades de pesquisa, grupo de pesquisas e extensão. Mas fica muito a cargo de cada um de nós, então a autonomia ela tem esse duplo caráter, ao mesmo tempo que me permite fazer uma atividade de extensão, ao mesmo tempo se eu achar que tudo isso não vale a pena também posso ter uma certa acomodação. Mas eu acho que a universidade tem um papel importante, as escolas reconhecem isso.

À medida que a universidade não desenvolve a interação com a educação básica e desprioriza a extensão, conforme apontado pelos respondentes, presume-se limitações no cumprimento de sua finalidade prevista na legislação vigente e isso traz consequências para o bom desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação, considerando a interdependência entre os níveis de ensino e a importância da extensão. Nas palavras de Severino (2004) “a prática da extensão deve funcionar como cordão umbilical entre a sociedade e a universidade”, pois espera-se não apenas o conhecimento técnico-científico, mas também uma nova consciência social por parte dos profissionais formados pela universidade. (SEVERINO, 2004, p. 36)

Nesse sentido, podemos retomar o previsto no documento Perfil do profissional a ser formado pela UFSCar, em que uma das características dos formandos é “pautar-se na ética e na solidariedade, enquanto ser humano, cidadão e profissional; buscar maturidade, sensibilidade e equilíbrio ao agir profissionalmente” características convergentes à necessária consciência social para transformação da realidade.

Como vimos, a percepção dos entrevistados sobre a relação entre a universidade e a educação básica, é de distanciamento entre ambos os níveis e ainda que caminhem na mesma direção seguem por caminhos diferentes e que se cruzam poucas vezes nesse caminhar. Na próxima seção abordaremos as ações concretas que a UFSCar – Sorocaba tem desenvolvido para a aproximação entre teoria e prática, considerando o tripé de sustentação do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão.

#### 4.4 As ações desenvolvidas na UFSCar – Sorocaba: a teoria e a prática

Considerando que as funções da universidade – ensino, pesquisa e extensão, se articulam intrinsecamente e as três são igualmente essenciais, buscamos através das questões 3, 4 e 7 do roteiro de entrevistas (vide Apêndice 3) identificar se os entrevistados tem conhecimento sobre ações desenvolvidas nos cursos de licenciaturas da UFSCar – Sorocaba que interagem com a educação básica, quais são e de que maneira essas ações são significativas; se os entrevistados tem conhecimento sobre documentos ou normativas oficiais, tanto da universidade quanto do Ministério da Educação (MEC), que preveem ações de aproximação dos cursos de licenciaturas com a educação básica e também, saber se a aproximação entre teoria e prática tem sido uma preocupação constante no curso que cada entrevistado coordena.

Nessa perspectiva, as ações desenvolvidas pela UFSCar – Sorocaba que interagem com a educação básica mais citadas pelos respondentes são os estágios supervisionados, os programas PIBID e Residência Pedagógica, conforme se observa abaixo:

**E 1:** O que nós temos no nosso curso falando de educação básica é o PIBID e o Residência. [...] O seu orientador pediu para falar com o coordenador mas eu acho mais interessante falar com o pessoal das didáticas, das disciplinas, ou seja, a equipe de professores da área de ensino mesmo, porque eu acho que daí eles vão conseguir dar um panorama maior a você do que tem sido feito.

**E 2:** Tem ações nas disciplinas, as disciplinas de estágio supervisionado tem ações. A disciplina de Didática tem ações nas escolas. Ainda pode não ser a situação mais ideal, mas a gente tem feito uma discussão sobre essa programação, dizer olha todo o curso forma professor então todas as disciplinas estão vinculadas a essa função social, isso tem servido, eu penso, pra muitos colegas refletirem um pouquinho. O que nós não temos ainda é uma ação mais conjunta, já tive algumas ideias, pretendo propor, vamos ver se os colegas vão aceitar, fazer reuniões do colegiado do curso pra discutir, por exemplo a aproximação do conhecimento dessas disciplinas com o ensino da área.

**E 3:** No curso que eu coordeno não, desconheço. A não ser que tenham projetos específicos de alguns docentes, de iniciativa particular, mas do curso não. Não estou comentando as atividades previstas como os estágios que são obrigatórios.

**E 4:** Tem o PIBID que é o mais importante dos projetos e os estágios supervisionados. Esses dois são os contatos institucionalizados que fazem e que são bem sucedidos, porque tem inclusive casos de estágios que viram TCCs. Ou seja, são significativos para os alunos a ponto deles transformarem isso em seus materiais de pesquisa ou de relato de experiência dentro do curso e tem algumas iniciativas de professores que são das áreas específicas pra desenvolvimento de material pedagógico.



**E 6:** Não. Nada de extraordinário além do básico como estágio e PIBID. Eu acho que essas duas atividades são extremamente importantes, felizmente tem pelo menos isso. Eu acho que foi criado esse tipo de coisa para dar esse link, senão nem isso teria! Mas eu acho que é pouco, já que é formação de professores para licenciados que vão atuar, claro que o professor pode ir para a área acadêmica, pesquisa, mas acho pouco.

Os entrevistados demonstraram desconhecer ações ou atividades em desenvolvimento na UFSCar – Sorocaba com o objetivo de aproximar a universidade da educação básica e citam apenas as atividades que já fazem parte do currículo obrigatório como os estágios obrigatórios supervisionados e o PIBID, que são desenvolvidos em todas as licenciaturas. Com exceção dessas atividades, apenas o projeto Futuro Cientista desenvolvido por um professor do Departamento de Física foi lembrado por três entrevistados, sendo detalhado pelo respondente (E 5): *“O programa Futuro Cientista tem muitos anos, quase dez anos, quase o tempo do campus e atua em diversas cidades da região, nas escolas de ensino fundamental criando os clubes de ciências, ele tem um encontro anual em que os estudantes vem para cá. Esse é um outro tipo de atividade que a gente percebe que é muito motivante para os alunos, que é conhecer a universidade. Além do Futuro Cientista existem algumas atividades pontuais que alguns professores fazem de trazer os alunos até a universidade”*.

Ou seja, para além das atividades de estágio obrigatório e do programa PIBID a aproximação com a educação básica parece só ocorrer por meio de projetos de professores, de modo pontual e individual, sem uma política institucional de incentivo, o que gera pouco alcance das ações tendo em vista que os próprios profissionais do *campus* desconhecem atividades existentes para exemplificar.

Mesmo as ações de caráter obrigatório como o estágio e o PIBID, acabam não sendo de conhecimento de todos os membros que trabalham nas licenciaturas. Como é possível verificar nas falas dos respondentes, essa missão fica a cargo dos professores de Didática, de Estágio Supervisionado, entre outros mais diretamente ligados à área da Educação.

Ao citarem o PIBID como atividade que contribui significativamente para a interação da universidade com a educação básica, os respondentes seguem a mesma perspectiva dos estudos de Tauchen *et. al.* (2014), em que a autora presume que o programa faz a articulação entre a ação e o discurso de forma adequada, já que otimiza a qualidade da formação inicial desenvolvida nos cursos

de licenciatura mediante as vivências diretas na escola e proporcionam ainda a “desproblematização das convicções falhas que, logo, são devolvidas ao trato cotidiano”. (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014, p. 386)

A portaria 096/2013, da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio de seu Departamento de Educação Básica – DEB, ampliou os objetivos do Programa, dentre os quais se destacam os relativos a articulação com a escola:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; Contribuir para que estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, s.p)

Como vemos os objetivos do programa são nobres, não temos dúvidas que se realmente alcançados podem transformar não apenas a relação institucional entre universidade e escolas de educação básica, mas principalmente as relações entre os professores formados e em formação, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem com novos conhecimentos e práticas que melhoram a qualidade das ações tanto no espaço acadêmico como no espaço escolar.

Sobre o conhecimento que os entrevistados possuem a respeito de documentos ou normativas oficiais, tanto da universidade quanto do Ministério da Educação (MEC), que previam ações de aproximação do curso de licenciatura com a educação básica, todos os entrevistados afirmaram existir documentos que fazem essa previsão de aproximação, porém apenas um entrevistado, o E 2, citou documentos e normativas específicas, os demais falaram de maneira mais genérica a respeito ou mesmo afirmaram que não sabiam ao certo, conforme pode-se observar:

**E 1:** Olha assim, o duro é eu lembrar qual dos documentos fala. Mas eu não sei se nos PCNs tem alguma coisa, pois sempre tem alguma...mas eu não saberia te dizer especificamente onde. Eu acho que os Parâmetros Curriculares Nacionais pode ser que tenha alguma coisa prevista lá e que eu não consiga me lembra. Os detalhes do Projeto Pedagógico do nosso curso eu não sei de que forma ou se ele faz já, com certeza deve fazer de

alguma maneira previsão, mas é difícil eu lembrar especificamente agora, posso depois tentar achar.

**E 2:** Sim, tem toda a normativa do Conselho Nacional de Educação as Diretrizes de Formação dos Professores, enfim Diretrizes Gerais dos Conselhos de Educação. Tem normativas da universidade, os Projetos Políticos Pedagógicos de cada licenciatura. A normativa legal é importante porque ela nos norteia. Na universidade tem também uma série de documentações sendo produzidas, tem o Conselho de Graduação que discute. O Conselho de Graduação está rediscutindo o Regimento Geral de Graduação que foi aprovado em 2017 ou 2016, é bem recente. Ele já promove a primeira reavaliação, então a universidade tem normativas muito interessantes de uma maneira geral no que diz respeito a formação de professores, talvez não muito diretamente às escolas, mas quando falamos de formação de professores estamos falando de quem vai para as escolas, pois as escolas não são as paredes, as escolas são as relações sociais, culturais das pessoas que estão lá dentro.

**E 5:** Olha eu acho, que a própria regulamentação da licenciatura, não sei se exige a palavra, mas ela deve nortear em relação a isso. Por que que eu conheço alguns documentos relacionados à licenciatura? Porque como a gente trabalhou na alteração do PPP eu tive que ler muita coisa, tive que buscar, isso é um ponto que eu acho que é falho, pois eu vim do bacharelado, não há nenhum problema em eu atuar nesse curso nem ser coordenadora, mas até o momento em que eu tive que usar esses documentos eu não tinha conhecimento de nada! Como que é a norma de um curso? O que precisa ter um curso de licenciatura? Como ele deve ser, eu até...tem a resolução 02/2015, ela estabelece as horas de cada curso, os tipos de formação, pois eu não sabia disso. Além de falar das horas, ela fala como deve ser os estágios. É muito difícil pra nós das áreas de exatas, entender esses documentos, interpretar.

Apesar de existirem legislações em âmbito federal que prevejam e norteiem as ações da universidade quanto à maior interação com a educação básica, tais normativas não são necessariamente conhecidas por aqueles que coordenam os cursos de licenciaturas da UFSCar - Sorocaba conforme constata-se nas falas, o que pode acarretar em ações desconectadas e que pouco vão desenvolver o diálogo entre os dois níveis de ensino e a teoria e prática.

Uma observação importante a respeito das normativas da universidade, quanto a relação que pretende se estabelecer com a educação básica, foi feita pelo respondente (E 2): *“Agora eu acho, falando da UFSCar especificamente, acho que ela precisa explicitar melhor, inclusive nos documentos qual a relação que ela quer estabelecer ou pode estabelecer com as escolas de educação básica. Acho que isso é um passo a mais que a gente precisa dar”*, pois o mesmo considera que os documentos oficiais não contemplam adequadamente as expectativas e ações da universidade sobre essa relação.

O desafio da aproximação entre a teoria e a prática é uma discussão recorrente no âmbito da formação de professores e das políticas educacionais, e considerando que a má qualidade dos cursos de formação dos professores é, segundo especialistas, um dos principais gargalos educacionais e que as graduações são excessivamente teóricas e descoladas da realidade da sala de aula; bem como os estágios obrigatórios no formato atual são considerados pouco efetivos, recentemente o CNE (Conselho Nacional de Educação) aprovou novas diretrizes para a formação de professores, ampliando a duração dos cursos e estabelecendo maior foco em atividades práticas, no intuito de minimizar a problemática.

A nova diretriz ainda prevê que as instituições de ensino superior constituam um órgão que articule todas as formações de professores, que hoje são organizadas de maneira fragmentadas, garantindo a integração entre docentes da universidade e das redes de ensino, “promovendo uma ponte orgânica entre a educação superior e a educação básica”. (UNDIME, 2019)

Nesse sentido, quando questionados se a partir da sua realidade, do curso que coordena, a aproximação entre teoria e prática era uma preocupação constante na relação universidade e educação básica, os respondentes fizeram as seguintes considerações:

**E 1:** Considerando que a principal relação nossa com a educação básica são os estágios e o PIBID, eu acho que pensando em termos do objetivo principal do nosso curso que é a formação dos licenciandos, aí eu tô sendo obrigado a fazer uma visão da escola de certa forma como um sujeito passivo no processo que é como é pautada a maioria das relações de estágio supervisionado, mas se eu pensar enfim, em termos dessa relação entre teoria e prática do ponto de vista dos nossos alunos e da formação deles enquanto licenciandos, sim! Mas se eu pensar do ponto de vista da contribuição da universidade para a formação docente, para a formação continuada dos professores nas unidades escolares eu acredito que tem muito ainda a ser feito.

**E 2:** Como eu disse é uma preocupação minha, desde que eu ingressei procuro aproximar o tempo todo os cursos, as disciplinas e a escola. Irmos até a escola e trazer a escola até a universidade. No curso, por exemplo a disciplina de Prática de ensino, no estágio eu convidei os professores que orientam os estágios nas escolas a virem até o campus universitário, a gente faz um café, uma recepção pra todos, fazemos uma roda pra discutir a função social do estágio, pra saber como é a escola e os professores gostam bastante. Porque assim, a turma em geral nunca tem menos que 35 a 40 estudantes, como não temos relações institucionais com as escolas, eles vão para as escolas que eles conseguem, muitos inclusive em outras cidades e não Sorocaba. O ideal e o correto na minha avaliação é que eu fosse em todas as escolas acompanhar o estágio, mas já teve ano, este ano por exemplo, de uma turma de 40 alunos eram 29 escolas, eu não tive

como ir! Eu promovo essa ida à escola e a vinda da escola, e vejo muitos colegas fazerem isso também, indo às escolas, promovendo atividades de extensão, trazendo professores. Nesse sentido, nós temos ainda que um passo tímido, mas já é um passo nessa perspectiva de aproximação da universidade com a educação básica.

**E 3:** Eu acho que sim, pelo menos no curso noturno eu vejo muito os docentes, que ministram as aulas, [...] eles têm essa preocupação em mostrar, uma perspectiva de ensinar aquilo que eles estão aprendendo numa sala de aula do ensino básico, de como levar isso para escola. Eu vejo essa preocupação sim.

**E 5:** Sim é uma preocupação, mas ainda a gente sente a dificuldade de implementar ações efetivas na prática. Nas disciplinas voltadas para a prática docente sim, nas disciplinas teóricas eu considero que não. O que a gente vê, na minha percepção, tanto da minha aula, entendendo a minha dificuldade, quanto do pouquinho que eu conheço do trabalho dos meus colegas. É que a gente vai pra aula e ensina uma formação básica, [...] conteudista ainda, sem estabelecer relação com aquilo que eles vão atuar na educação básica. E aí eles têm a oportunidade de trabalhar isso nas disciplinas de metodologia do ensino [...], nos estágios, onde eles vão pensar nessa prática. Mas é quase como se fossem dois mundos paralelos, então uma autocrítica, pensando no curso, seria uma maneira de conseguir trabalhar melhor essas questões de uma forma interligada. Ah, eu aprendo um conceito ok, e como é isso pro aluno? Quais as principais dificuldades que meu aluno encontra quando eu vou trabalhar isso, o que eu tenho que levar em conta, ter sempre em mente para trabalhar em sala de aula.

**E 7:** Sim, eu acho que sim. A gente tenta não trabalhar muito a partir de lógicas muito diferentes, a gente trabalha muito com a ideia da experiência e o saber da experiência é um saber que vem da prática. Então não é que a prática não tem saberes, são saberes diferentes. Então esse saber que vem da prática como é que ele se liga a teoria que aí não fica um discurso vazio, senão a teoria pode ficar um discurso que o aluno ouve mas não conecta, ou seja, a questão da aprendizagem significativa ele não consegue fazer essas relações

Percebe-se nas falas, de maneira geral, que a preocupação em aproximar a teoria e a prática nos cursos da UFSCar - Sorocaba é existente, porém os respondentes relatam dificuldades para que isso aconteça na prática e novamente observa-se que as ações acabam sendo de cunho individual, em que cada professor desenvolve ou não ações na disciplina em que leciona ou caso contrário tais ações ficam apenas a cargo dos professores responsáveis pelos estágios e deixadas de lado pelos professores que ministram as disciplinas teóricas.

Isso reforça a ideia apresentada por Lüdke (2005) que os cursos de licenciaturas:

[...] têm sofrido as consequências de um defeito congênito de sua construção: a separação entre teoria e prática no esforço de formação, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária. Não é possível nos determos mais sobre esse ponto, que exige, porém, atenção urgente e cuidadosa, pois suas

consequências atingem vários aspectos, inclusive a questão do saber docente, hoje tão discutida por autores que se preocupam exatamente com a imprópria hierarquização entre teoria e prática. Superar essa hierarquia poderá contribuir para esclarecer a complicada questão. (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 85-86)

Essa superação é citada também no PPC do Curso de Ciências Biológicas, em que afirma que um novo curso só é possível se ocorrem mudanças nas salas de aula, na forma de ensinar dos que são formadores dos professores, embora haja o reconhecimento da dificuldade nas mudanças, tendo em vista que elas dependem do esforço individual.

Outra questão que envolve os cursos de licenciaturas tem a ver com a formação dos docentes, já que dos sete entrevistados, apenas três disseram ter experiência profissional na educação básica e isso na visão do entrevistado (E 2) é uma problemática, principalmente quando ele diz que: *“os professores que dão aula nas licenciaturas, muitos nunca tiveram nenhuma experiência na educação básica e aí não é uma crítica a essas pessoas, não se trata disso, mas se trata dizer que falta, portanto, elementos concretos, é a concretude dos fenômenos.”* Ou seja, faltam elementos concretos a esse professor que nunca experienciou a educação básica, para que ele possa estabelecer relações entre a teoria que ele desenvolve com os licenciandos na universidade e a prática pedagógica da sala de aula da educação básica.

Portanto, identificamos que os entrevistados desconhecem ações desenvolvidas nos cursos de licenciaturas da UFSCar – Sorocaba que promovam a interação com a educação básica, para além das atividades já previstas como os estágios supervisionados obrigatórios e o PIBID, os quais são considerados significativos pelos respondentes por permitirem aos licenciandos terem contato com o ambiente escolar ainda durante a formação inicial. Os entrevistados demonstraram ainda, desconhecimento ou conhecimento superficial, dos documentos ou normativas oficiais, tanto da universidade quanto do Ministério da Educação (MEC), que previam ações de aproximação dos cursos de licenciaturas com a educação básica.

Já a preocupação com a aproximação entre teoria e prática no curso que cada entrevistado coordena ficou evidenciada nas falas dos entrevistados, apesar de serem relatadas dificuldades de ordem prática para a realização de ações nesse

sentido, bem como a falta de exemplos claros e objetivos que apresentem tais evidências.

Os resultados que se apresentaram, diferiram da nossa expectativa, pois era esperado uma gama maior de atividades propostas e desenvolvidas pela universidade para interação com a educação básica, aproximando a teoria e a prática de fato, não apenas no discurso. Outro fato bastante surpreendente foi a falta de conhecimento das legislações por parte dos entrevistados, já que suas falas demonstraram isso.

Assim, na próxima seção daremos destaque aos desafios e encaminhamentos apontados pelos entrevistados para que o diálogo entre a UFSCar – Sorocaba e a educação básica possa ser ampliado.

#### **4.5 Desafios e encaminhamentos para maior diálogo entre a UFSCar – Sorocaba e a rede pública de Educação Básica**

As questões 6 e 8 do roteiro de entrevistas (vide Apêndice 3), solicitava que os entrevistados apontassem o quê, na visão deles, dificulta ou facilita a aproximação da UFSCar – Sorocaba com a educação básica e quais encaminhamentos seriam necessários para melhor diálogo entre ambas.

Mesmo realizando as mesmas perguntas a todos os respondentes, somente um apontou o aspecto facilitador na aproximação entre a UFSCar – Sorocaba e a educação básica:

**E 5:** O facilitador é ter o contato com pessoas dispostas a fazer coisas. Quando você encontra essas pessoas você consegue romper as barreiras. Poderia dizer da paixão do professor de lutar, de abraçar uma causa, então isso não sei se facilita mas minimiza as dificuldades é um ponto positivo.

Na visão do entrevistado (E 5), é através dos contatos, dos encontros entre as pessoas que se torna possível realizar as parcerias necessárias para que a interação entre a universidade e a educação básica aconteça. São essas relações que nos remetem a ideia de circularidade dos saberes exercida no cotidiano existente entre a escola e a universidade. Circularidade do saber, não no sentido apenas de sua circulação, que comumente se associa à transferência de conhecimento, mas a circularidade que segundo Lüdke (2005), caracteriza essas

idas e vindas, essa circulação entre duas fontes produtoras de saber, cada qual enobrecendo a sua maneira o desenvolvimento do conhecimento a seu respeito.

Já a respeito dos aspectos que dificultam a aproximação da UFSCar – Sorocaba e a educação básica, os entrevistados tiveram mais facilidade em apontar os aspectos dificultadores na interação entre os níveis de ensino. Todos fizeram apontamentos elencando inclusive mais de um aspecto que na visão deles trazem dificuldades para que a relação entre a universidade e a educação básica se estabeleça, como demonstram as falas a seguir:

**E 1:** Me parece que há um medo mútuo, isso é um dos dificultadores. Eu acho que um dos fatores dificultantes é justamente a universidade conseguir efetivamente atingir o professor, aí falando do ensino fundamental, no médio também. No PIBID a gente percebia esse medo também da escola, porque o que existe muito é aquilo que a gente falava no início por parte do corpo docente das escolas, aquele preconceito que a universidade está lá pra fiscalizar o trabalho dele, ou para descobrir aquilo que ele não sabe, então eu acho que esse medo de exposição, de expor as mazelas que existem na escola básica, enfim, esse receio do professor de expor a sua formação eu acho que isso é um fator que dificulta. E da parte da Universidade é ter empatia devida, em alguns casos até a humildade de buscar essa aproximação, ou seja, de chegar nesse profissional, de se colocar, de sentar no chão e comer junto com ele, porque às vezes a universidade, eu acho, que ela se coloca num patamar hierarquizado e um professor é muito sensível a isso considerando já os receios que ele tem. Então, eu acho que falta realmente criar o hábito, e isso só fazendo mesmo que é uma coisa que parece que vira uma bola de neve negativa, não dá certo não faço mais, não faço mais porque não dá certo, então eu acho que o que falta realmente é essa disposição, essa vontade de dialogar e de se chegar.

**E 2:** Falta uma política institucional da UFSCar. A universidade, ela adora dizer que é um lugar da excelência no ensino, mas quando fala: - Vai lá na zona norte, na escola levar essa excelência toda e dizer olha a gente tá aqui! Por que não faz isso? É claro que nós temos muito trabalho pra fazer, mas ai discussão não é o fazer de cada um de nós, é de uma concepção de universidade que pode dar conta dessas demandas.

**E 3:** Eu acho que o que dificulta é a quantidade de trabalho que a gente tem. Isso é uma coisa que dificulta porque a gente é cobrado pela pesquisa, ensino e extensão. Só que a nossa formação, por exemplo, a minha formação embora eu seja licenciada, foi muito maior na área da pesquisa do que no ensino, a extensão eu vim a entender quando eu entrei na universidade, então eu acho que falta um pouco do ensino, quando a gente está fazendo pós-graduação ou quando a gente está na universidade fazendo graduação, do que é a extensão. Só que eu acho que falta para isso é estrutura, dar estrutura para os professores exercerem essas 3 funções, não dá pra fazer tudo. Eu acho que falta docente, falta incentivo mas por exemplo, na progressão da carreira te cobra extensão, mas não te cobra a qualidade da extensão. Te cobra só que você faça alguma coisa, mas o que vai contar mesmo é a sua produção científica. Então eu acho que falta estrutura, falta a cobrança adequada, o incentivo adequado, incentivar a extensão da forma como ela deveria ser.



**E 4:** As estruturas dificultam um pouco e a nossa falta de “pernas” talvez dificulte mais, eu acho que as pessoas que não vivem a universidade, não entendem a dinâmica da universidade, enxergam a gente como pessoas dentro de seus muros e que não tem o menor interesse pela realidade. Não é verdade! É que a gente tem muitas coisas do dia-a-dia que não permitem que a gente se aproxime mais, muitas vezes. E quebrar essa barreira é uma das coisas mais difíceis mesmo. Então, eu acho que as estruturas dificultam um pouco e a própria visão que as pessoas de fora da universidade tem da universidade. Mas assim, acho que é isso, são essas barreiras invisíveis que são criadas involuntariamente, nos dois lados às vezes, que dificultam um pouco, no meu modo de ver.

**E 5:** A primeira dificuldade é contatar essas pessoas, porque a princípio deveria ser através da diretoria de ensino, mas daí a coisa não vai. Então é um problema que ele não é só local, mas estadual, um problema institucional. Não tem abertura talvez, para conseguir o contato com essas pessoas e divulgar ações. O segundo ponto que eu vejo é a questão de adequação do horário, você conseguir descobrir qual seria o horário que é mais interessante. [...] Eu acho que outra dificuldade, é entender também quais são as demandas, qual é o problema que tá acontecendo em sala de aula? Às vezes o que eu acho que é um problema não é ou é muito menor de um outro que está lá. Qual a necessidade de formação que os professores têm? Então a gente não tem conhecimento sobre isso, você teria que de alguma maneira pesquisar e identificar pontos que seriam interessantes. O fato de não enxergar a UFSCar como parte da comunidade, como uma instituição que pode melhorar, também é um fator, principalmente para o pessoal mais tradicional, mais velho. Eu sinto e já ouvi de algumas pessoas, até um certo preconceito em relação à UFSCar, em relação aos estagiários da UFSCar, nós já tivemos caso de escolas que se recusaram a receber estagiários daqui por acreditar, por uma visão político-partidária, ideológica e que os alunos vão levar isso pra sala de aula, o que é uma visão equivocada. Então isso também dificulta a interação! E do lado de cá, a questão da carga, das atividades administrativas e docentes que acabam pesando e que toma o tempo em que a gente poderia fazer outras atividades de interação. São algumas das coisas que eu poderia destacar.

**E 6:** Uma das dificuldades é a falta de espaço. [...] É complicado, também é tudo no mundo das ideias. Eu não vejo nada que facilita a aproximação, quem vai facilitar somos nós, os professores, quem vai proporcionar.

**E 7:** É uma demanda muito grande pra gente de trabalho em termos de atender aos vários cursos, então a gente tem assim que cuidar da graduação e da pós-graduação, da extensão e da pesquisa, por isso que eu digo assim, as vezes o tempo que você tem é limitado pra focar tudo que é necessário você fazer, então é um complicador. Essa relação com os alunos, a gente atende alunos não só de Sorocaba mas da região de Sorocaba então pra você acompanhar estágio é mais complicado, para orientação de estágio, porque a gente não pode focar só Sorocaba, porque nossos alunos não são só de Sorocaba, então isso também dificulta um pouco. Não há também da prefeitura um movimento de ir às universidades, ou de chamar as universidades, então esse contato fica muito assim, o profissional que se interessa aí ele faz um vínculo com um outro profissional da secretaria e cria esse canal que passa a ser institucional, mas você não tem canais institucionais que já fariam esse movimento, então fica a depender das pessoas, se a pessoa sai de um dos dois lugares aquilo fecha, aí você tem que começar a procurar outro canal, é difícil pois isso é tempo. [...] Se não tivesse tantas dificuldades é uma coisa que poderia ser muito mais produtiva, porque esse dia-a-dia dessa dificuldade cria uma não sintonia, a gente não tem sintonia entre as instituições.

Percebemos que na visão dos respondentes, entre os aspectos citados que dificultam a aproximação entre a UFSCar – Sorocaba e a educação básica, é recorrente a queixa de excesso de trabalho dos professores que precisam dar conta das questões de ensino, da pesquisa e da extensão, além de desempenhar funções administrativas, ligadas à gestão, o que na opinião dos entrevistados acaba por comprometer as atividades que os docentes poderiam desenvolver; a falta de uma política institucional da UFSCar – Sorocaba que vise o desenvolvimento da interação da universidade com a rede básica de ensino e que dê estrutura e incentivo para que essas ações realmente aconteçam de maneira sistemática e permanente, deixando de depender de ações individuais das pessoas, pois isso gera rupturas sempre que a pessoa muda ou sai.

Outros aspectos dificultadores citados pelos respondentes, estão mais ligados às questões subjetivas como um aparente “medo mútuo” nessa relação, ou “barreiras invisíveis” criadas pelas pessoas que acabam impedindo ou dificultando o diálogo. Merecem destaque, a fala do entrevistado (E 1) quando ele aponta sobre o lugar hierarquizado que a universidade se coloca e a fala do entrevistado (E 7) quando diz sobre a falta de movimento da prefeitura em procurar a universidade, ou seja, observamos que esta última reforça o que foi apontado pelo entrevistado (E 1), afinal somente a prefeitura precisa procurar a universidade? Não é possível inverter essa ordem?

A questão da existência de uma visão verticalizada da universidade perante a escola é debate nos estudos de Tauchen et.al (2014) e também de Honório (2014), em que relatam como o entendimento da universidade ser única fonte de aprendizagem, desconsiderando os saberes experienciados na escola, distanciando teoria e prática, mesmo com a interdependência entre os níveis para o desenvolvimento e sucesso educacional.

A respeito do “medo” que o entrevistado (E 1) considera possível como dificultador da relação entre a universidade e as escolas de educação básica o entrevistado (E 2) faz a seguinte observação:

**E 2:** [...] sobre essa visão que a universidade tem medo do que acontece fora dela, como se fosse um mundo à parte, eu acho que algumas pessoas acabam acreditando um pouco nisso, vivem isso e acabam acreditando. A

universidade pública é um bem de todos e todas deve estar a esse serviço. Mas enfim, são os desafios né...

Claro que os desafios a serem superados são muitos, porém não se mostram como obstáculos intransponíveis. Os caminhos possíveis para superação são conhecidos e foram apontados pelos entrevistados:

**E 1:** Propor projetos que sejam construídos juntos com a comunidade escolar, que não sejam impostos, que não sejam concebidos na universidade e depois implementados lá, porque pra ter sucesso tem ser construído em conjunto. E que os professores da universidade tenham mais disposição, o que é uma coisa muito difícil, e o interesse de ir nas unidades escolares, e não ir lá só pra pisar e ir embora, ficar lá pois quando eu era coordenador do PIBID eu tomava sopa junto, eu ficava lá na escola. Conhecer a comunidade, a escola de fato, criar um vínculo com os profissionais de fato, para que se possa construir projetos conjuntos, porque senão fica difícil o diálogo entre as partes. E infelizmente, isso é difícil de acontecer, porque como a gente já falou lá no começo, a tendência é mesmo nos cursos de licenciaturas os professores buscarem pesquisas nas áreas científicas que normalmente eles já trazem de formação lá de trás, ou seja, resumindo é muito raro quem tem a coragem de dar a cara a bater, de ir lá e num primeiro momento enfrentar todos esses medos e conseguir de fato criar uma relação com a escola que seja duradoura, que não seja uma coisa só daquele projeto, daquele semestre, daquela ACIEPE.

**E 2:** Nós temos que fazer, falando pela universidade agora, uma luta contra o Future-se, manter a autonomia da universidade, lutar por mais verbas. Nós temos que ter um projeto institucional que vincule o campus universitário - UFSCar Sorocaba com a Secretaria Municipal de Educação, com as Diretorias de Ensino Sorocaba, Votorantim e outras, acho que insistir em projetos de extensão que tragam professoras e professores para o campus, manter e ampliar vagas nos programas de pós graduação. [...] E na nossa atividade laboral de cada um de nós promover também essa aproximação universidade e escola.

**E 3:** Eu acho que deveria haver um incentivo dentro dos departamentos para aqueles docentes que tem o dom ou esse viés da extensão, de forma a auxiliar os demais docentes que não tem esse viés. Então, projetos de extensão que englobassem, por exemplo, vários docentes dentro de um projeto mais amplo. Então que os Centros e os Departamentos, poderiam incentivar esse tipo de atividade. Como eu vejo que não tem esse incentivo e a extensão é vista como uma prima pobre dentro da universidade, a gente acaba não se envolvendo tanto.

**E 4:** Talvez fazer eventos em conjunto, programar seminários, algo que tivesse um compromisso anual porque aí a gente inventa. Quando a gente tem um compromisso a gente vai atrás de desenvolver coisas, eu acho que o que poderia ajudar é a programação de eventos juntos, não sei se de formação mas de apresentação de coisas em conjuntos. Num formato mais livre, que não fosse aquele “quadrado” de palestra mais apresentação oral etc. É legal também, uma palestra bacana de abertura é legal mas talvez coisas do tipo workshop pro desenvolvimento de coisas em conjunto. Uma feira de integração universidade e escolas de ensino básico.

**E 5:** De fato eu não sei. Uma das ações, valorizar mais internamente ações voltadas para isso. O que é valorizar para nós? É por exemplo, garantir, no fundo tudo acaba se resumindo no esforço docente, então se eu tenho um

professor que está atuando, que tem um projeto atuante que tá oferecendo um curso de especialização, ele tem que ter a oportunidade de talvez ter uma carga menor na graduação para ele poder se dedicar a essa atividade. Essa seria uma forma! Então horas de extensão contando como carga docente efetiva, isso minimizaria a aula de graduação e o professor poderia se dedicar, pensando numa ação interna. Uma ação externa eu acho, que embora você tenha uma ou outra pessoa aberta, a gente não tem no todo uma vontade política e uma aproximação, então talvez uma outra ação seria reuniões ou congressos, no movimento de reunir os agentes da área de educação da cidade, mas no sentido de pensar em parcerias, e aí não só a UFSCar com a rede, mas as instituições como um todo entre si como podem interagir e interagir com a cidade e trazer coisas melhores aos alunos e professores. Eu acho que seria um bom começo sentar e conversar antes de fazer qualquer coisa, não dá pra pensar em ações sem entender as necessidades. Talvez um outro encaminhamento seria realizar uma pesquisa mesmo com os professores, com os coordenadores de cada escola para entender também as necessidades, porque você não consegue trazer todo mundo pra conversar, mas o poder público, pela diretoria ou secretaria de educação, cada um ao seu nível, pesquisar entre os professores e coordenadores, quais as necessidades, que tipo de ações eles gostariam de receber na escola. Porque uma vez que é algo que lhes interessa a receptividade também é maior.

**E 6:** Eu acho que a universidade, o nosso curso, deveria conhecer mais as necessidades do pessoal, ver o que a gente pode proporcionar, entrar em contato, estabelecer parcerias. Eu acho que a principal iniciativa deve ser da universidade, coisa que não se tem porque depende do ponto de vista dos profissionais que trabalham aqui, se as escolas acionarem o professor, o departamento, ou a universidade, tá parecendo que tá arrumando mais trabalho, mais coisa pra fazer e não é assim. Só que a boa vontade e o estrelismo de cada um né, se o cara se achar muito estrela ele nem se aproxima, mas se você olhar na porta da sala de todo profissional aqui a primeira palavra que vem é professor, não é pesquisador! Então todo cara tem que honrar isso e ser um professor e ver a definição da palavra, por isso que eu acho que a iniciativa tem que ser principalmente nossa aqui, essa comunicação e pelo que eu vejo é pouco provável que isso vá acontecer, a não ser alguns. Tem alguns professores que fazem questão de ter acesso. Se não tiver também um incentivo para o professor fazer isso, fica difícil também pra gente. Que tipo de incentivo eu não sei, mas qualquer incentivo já ajuda.

**E 7:** Acho que primeiro vamos ver a gestão que vem, ter este foco mesmo, valorizar novamente a formação tanto dentro da rede e aí valorizando este espaço articular com a universidade, pra gente fazer um processo contínuo e de a gente ter sempre nos nossos alunos essa preocupação de integração com as escolas da região, cada um ali no seu município, valorizar o espaço do estágio. De eles verem e entender aquele professor que está ali naquele trabalho desgastante, tanto fisicamente quanto emocionalmente, não julgar procurar entender por que aquela pessoa tomou aquela atitude. Então eu acho que o espaço do estágio tem que ser valorizado, porque se você não tem esses programas de apoio o estágio é o que a gente conta, então talvez dentro da rede também ter esse olhar do estágio como papel formador, mas pra isso os professores da rede têm que se ver como formadores.

Os encaminhamentos sugeridos pelos respondentes como ações necessárias na superação dos desafios existentes para maior aproximação e diálogo entre a UFSCar – Sorocaba e a educação básica, tem abrangência tanto na esfera

institucional como individual. A ação principal seria a criação de uma política, um robusto projeto institucional da UFSCar – Sorocaba que vincule o *campus* universitário às Secretarias Municipais de Educação e Diretorias Estaduais de Ensino, conforme sugerido pelo respondente (E 2).

Apenas com o desenvolvimento dessa ação institucional já culminaria no atendimento de outros encaminhamentos propostos, como o incentivo dos Centros e Departamentos no desenvolvimento e criação de projetos e eventos em conjunto com a comunidade e escolas de educação básica; a valorização interna das ações realizadas; entendimento das necessidades dos professores em sala de aula e ampliação das atividades de extensão para trazer mais professores da educação básica à universidade e valorizar o espaço do estágio.

Sobre a importância do estágio, Leite e Fontoura (2018) argumentam que o mesmo deve estar apoiado nos pressupostos da participação, da colaboração e do trabalho conjunto e nessa parceria buscar romper com atribuições pré-concebidas, posicionando-se como parceiros para refletir e investigar juntos professores da escola básica, licenciandos e professores da universidade, sobre as práticas pedagógicas e suas relações com o contexto educacional e social na qual a escola se encontra inserida.

É importante destacar a fala do respondente (E 6), quando ele diz que “a principal iniciativa deve ser da universidade”, pois essa fala converge com a ideia defendida por Macedo (2005) de que a universidade comande a “liderança na cooperação entre os sistemas de ensino para a melhoria da qualidade da escola básica”, já que a universidade dispõe de conhecimentos e competências acumulados que são de fundamental importância na elaboração de projetos que visem a resolução de problemas nacionais. (MACEDO *et al*, 2005, p. 140)

Nesse sentido, corroboram dois outros aspectos apontados pelos respondentes como possíveis encaminhamentos: a manutenção da autonomia da universidade e a luta por mais verbas, e a maior disposição dos professores da universidade. Tais aspectos exigem esforço individual, mas que pode ser facilitado com o esforço coletivo de todos os docentes no sentido de responsabilizar-se por repensar os sentidos da ciência, da investigação e da formação profissional, ainda que tenham muitas tarefas sobre suas responsabilidades no dia-a-dia.

A esse respeito, as palavras do entrevistado (E 2) caracterizam a importância do esforço coletivo:

**E 2:** Pra mim, o caminho sempre vai ser da coletividade, porque o processo educacional é essencialmente um processo coletivo. As saídas não são individuais. Eu acho também que um problema de um campus universitário é que as atividades são muito individualizadas, se a gente bobear a gente fica sozinho em sala, no nosso gabinete o dia inteiro e vai dar aula, não conversa com ninguém e isso acontece muito porque a universidade é um pouco estruturada dessa forma. Só que quando eu me dedico menos à coletividade, a função social que tem um curso de licenciatura fica prejudicada.

É necessário portanto, que os encontros e diálogos aconteçam internamente na universidade a princípio, discutindo entre os pares os objetivos comuns dos cursos e disciplinas, circulando saberes e ações, estimulando parcerias internas e externas.

Percebemos durante as entrevistas muita sinceridade por parte dos entrevistados, que abertamente expuseram suas percepções, angústias e as dificuldades que enfrentam para realizarem seus trabalhos. Consideramos essa atitude louvável, pois reconhecer e assumir nossas limitações é o primeiro passo para que possamos avançar na superação dos desafios que nos são impostos.

Foi perceptível que todos os entrevistados ao serem indagados por esta pesquisa sobre a relação existente entre a UFSCar – Sorocaba e a educação básica, se puseram a refletir a respeito dessa importante questão, que como alguns mesmos afirmaram, não haviam pensado sobre a importância de se ter mais ações que estreitem o vínculo da universidade com a educação básica. Afirmando inclusive que tratariam do assunto com os demais docentes dos cursos para saber mais profundamente se outras ações estão sendo desenvolvidas no *campus* e a percepção dos demais sobre o assunto.

Despertar a consciência dos sujeitos ouvidos na pesquisa para a importância do diálogo da universidade com a educação básica e que se transformem em ações concretas os encaminhamentos apontados, principalmente no âmbito institucional da UFSCar – Sorocaba, é o que se evidencia com a pesquisa realizada.

## Considerações finais

O presente trabalho teve o intuito de estabelecer relações entre as ações previstas e/ou desenvolvidas pelos Cursos de Licenciaturas da UFSCar – Sorocaba, que visam aproximar a universidade da educação básica, uma vez que isso se encontra previsto na legislação educacional como umas das finalidades do ensino superior. Para tanto, realizamos um resgate histórico sobre a universidade, a educação básica e a relação entre ambas procurando compreender suas finalidades, os desafios existentes e os encaminhamentos necessários para que o diálogo e a troca de saberes aconteçam de fato entre os dois níveis de ensino.

Como método de exposição, a presente dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, percorremos a trajetória histórica sobre a origem da Universidade, traçando um itinerário desde o seu surgimento no período medieval até a atualidade, início do século XXI; e dentro desse contexto, nas seções deste capítulo verificamos como ocorreu o surgimento da Universidade no Brasil e as sucessivas reformas realizadas em todo mundo visando adequar a instituição aos interesses e necessidades de cada sociedade. Identificamos ao longo do texto as finalidades da Universidade em cada período histórico, visando compreender os desafios a serem enfrentados por essa importante instituição nos dias atuais. Ainda nesse capítulo, fizemos considerações sobre a Educação Básica, apresentando o histórico das políticas educacionais que como vimos nas palavras de Cury (2008), se refere a um conceito novo que representa um direito e também uma forma de organização da educação nacional.

Caracterizada por sua importância na formação de base das pessoas, identificamos que a Educação Básica tem grande abrangência na vida escolar dos cidadãos brasileiros, sendo o caminho para assegurar a todos os brasileiros e brasileiras a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, a exemplo da universidade. Apresentamos dados estatísticos sobre o desempenho dos alunos nas diferentes etapas da educação básica, visando contextualizar o panorama educacional nacional.

No segundo capítulo, contextualizamos a temática da relação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, a partir das produções científicas, que em sua maioria, apontavam o distanciamento entre os dois níveis de ensino ainda

que sejam interdependentes, como afirmou Tauchen et. al (2014). Foi possível verificar ainda, que os estudos recentes trazem em sua maioria a questão da formação dos professores como foco na discussão sobre a relação universidade e educação básica, seja a formação inicial ou a formação continuada dos profissionais. Consideramos que tal referencial deveria ser ampliado diante de outras possibilidades e necessidades existentes nas instituições.

No terceiro capítulo, fizemos considerações sobre o local epistemológico da pesquisa, a UFSCar – Sorocaba, trazendo um breve relato histórico da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o surgimento de seus *campi*, com destaque para o histórico de criação do campus em Sorocaba, que foi um marco para todos os municípios da região, tendo em vista a ausência de Universidades Públicas, principalmente federais para atender a demanda de ensino superior gratuito. Abordamos a finalidade da UFSCar – Sorocaba a partir da proposta original dos cursos com a criação do *campus* no ano de 2006 e a proposta realizada após a adesão ao REUNI. Apresentamos uma análise dos Projetos Pedagógicos Preliminares dos Cursos de Licenciaturas e dos Projetos Pedagógicos atualizados após o período de expansão e criação dos novos cursos e verificamos que os documentos não apresentam de maneira clara as ações previstas que visam a aproximação com a educação básica, com exceção das atividades de estágio supervisionado que são obrigatórios em todos os cursos.

Finalmente, no quarto capítulo apresentamos as devolutivas das entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com seis Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas da UFSCar – Sorocaba e um ex-coordenador, onde nos foi possível identificar suas percepções, ações e considerações a respeito da relação entre a Universidade e a Educação Básica. Através dos discursos dos respondentes ficou evidente o distanciamento entre os níveis de ensino. A percepção de cada um é que a relação entre a universidade e a educação básica se apresenta muito aquém do que deveria ser. Os entrevistados demonstraram desconhecer ações ou atividades em desenvolvimento na UFSCar – Sorocaba com o objetivo dessa aproximação e citaram apenas as atividades que já fazem parte do currículo obrigatório, como os estágios obrigatórios supervisionados e o PIBID.

Ainda que existam legislações que norteiem as ações da universidade quanto à maior interação com a educação básica, através das falas dos respondentes ficou



claro que tais normativas não são necessariamente conhecidas por aqueles que coordenam os cursos de licenciaturas da UFSCar - Sorocaba, o que gera dificuldades na promoção do diálogo entre os dois níveis de ensino. Outras dificuldades apontadas foram: a excessiva carga de trabalho dos professores, a falta de uma política institucional da UFSCar – Sorocaba que vise maior aproximação com a educação básica, inclusive prevendo de forma clara e objetiva nos PPCs dos cursos, as ações e a maneira que essa relação será desenvolvida.

A existente preocupação em aproximar a teoria e a prática nos cursos da UFSCar - Sorocaba é percebida através das falas dos entrevistados, ainda que dificuldades para que isso aconteça na prática tenham sido relatadas. Foi apontado que as ações acabam sendo principalmente de cunho individual, em que cada professor desenvolve ou não ações na disciplina em que leciona ou caso contrário, tais ações ficam apenas a cargo dos professores responsáveis pelos estágios e deixadas de lado pelos professores que ministram as disciplinas teóricas.

O discurso dos respondentes ainda sugere possíveis caminhos para encaminhamentos de ações necessárias na superação dos desafios existentes para maior aproximação e diálogo entre a UFSCar – Sorocaba e a educação básica, como por exemplo: a criação de uma política institucional da UFSCar – Sorocaba que vincule o *campus* universitário às Secretarias Municipais de Educação e Diretorias Estaduais de Ensino, o incentivo dos Centros e Departamentos no desenvolvimento e criação de projetos e eventos em conjunto com a comunidade e escolas de educação básica; a valorização interna das ações realizadas; entendimento das necessidades dos professores em sala de aula e ampliação das atividades de extensão para trazer mais professores da educação básica à universidade e ainda, valorizar o espaço do estágio.

Em relação às descobertas da pesquisa, consideramos importante destacar que o fato da maioria dos profissionais entrevistados nunca terem vivenciado experiências profissionais na educação básica, nos pareceu gerar limitações no diálogo entre os níveis de ensino, pois os mesmos não conseguem vislumbrar possibilidades de interações já que faltam-lhes elementos concretos da prática docente que precisam ser compartilhados com os licenciandos.

Buscou-se, enfim, refletir sobre a relação universidade e educação básica, resgatando conceitos, legislações pertinentes e ouvindo os profissionais da universidade, a expectativa é que os resultados apresentados por este estudo

possam contribuir para a reflexão e a discussão sobre as ações necessárias para que a UFSCar – Sorocaba possa ampliar e melhorar sua relação com a educação básica do seu entorno de maneira efetiva trazendo a oportunidade de crescimento para ambos.

O estreitamento do vínculo entre as instituições se faz necessário e urgente, as ações precisam ser efetivadas. Essa pesquisa inicia a discussão para futuros estudos sobre a relação entre a universidade e a educação básica. Ouvimos os Coordenadores das Licenciaturas, mas há outros atores que também precisam ser ouvidos como os profissionais das escolas de educação básica, os alunos egressos das licenciaturas, as secretarias municipais e estaduais de educação e até mesmo outros profissionais da universidade que exercem o protagonismo no estabelecimento das parcerias institucionais, para que se possa ampliar a perspectiva e a compreensão sobre a problemática, que ainda precisa ser desvelada, através de outros aprofundamentos sobre o tema, já que este não se esgota frente a este estudo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. Universidade nova no Brasil. In: SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, 2008, p. 107-260. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/inov/producao/seminarios/democracia-e-universidade-na-america-latina-projetos-e-experiencias-emergentes/disciplina-na-pos-graduacao/a-universidade-no-seculo-xxi/view> . Acesso em: 19 jul. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.
- BASSUMA, R. M.V.P. **Universidades e escolas públicas: pela interação necessária**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2086488](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2086488) Acesso em: 19 jul. 2018.
- BIANCHI, R. C. **Relação Universidade-Escola: O PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores**. 2016. 104f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016. Disponível em: [http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1744/1/PB\\_PPGDR\\_M\\_Bianchi%2C%20Roberto%20Carlos\\_2016.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1744/1/PB_PPGDR_M_Bianchi%2C%20Roberto%20Carlos_2016.pdf) Acesso em: 27 fev. 2019
- BRASIL. **Constituição Federal - Constituição da Republica Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/155571402/constituicao-federal-constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988> Acesso em: 25 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ, 9 abr. 1942. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm) Acesso em: 03 abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960**. Federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras providências. Brasília, 13 dez. 1960. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/545661/publicacao/15640563> Acesso em: 10 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68> Acesso em: 03 abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF, 11 fev. 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm) Acesso em: 05 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**

Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96> Acesso em: 30 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em: 03 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. Brasília, DF, 13 de jan. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm) Acesso em: 03 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 24 de abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 03 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 25 de abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm) Acesso em: 03 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 04 de abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm) Acesso em 20 jul. 2019

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 25 de jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 05 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.174 de 21 de outubro de 2015.** Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. Brasília, DF, 21 out. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13174.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13174.htm) Acesso em: 30 de jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.**

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm) Acesso em: 05 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf) Acesso em: 28 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 19 fev. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf)

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura). Brasília, DF, 11 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf> Acesso em: 28 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 9, de 11 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Brasília, DF, 11 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES09-2002.pdf> Acesso em: 28 ago. 2019

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Brasília, DF, 13 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf> Acesso em: 28 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Brasília, DF, 18 fev. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf> Acesso em: 28 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF, 15 mai. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 29 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 8, de 11 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Brasília, DF, 11 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES08-2002.pdf> Acesso em: 29 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 de 6 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília, DF, 6 nov. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf> Acesso em: 29 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.304/2001 de 6 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física. Brasília, DF, 6 nov. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf> Acesso em: 29 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, aprovado em 6 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília, DF, 6 nov. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf> Acesso em: 29 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492/2001 de 9 de julho de 2001 e 1363/2002 de 25 de janeiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Geografia. Brasília, DF, 9 jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em: 25 jan. 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005 de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 13 dez. 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf) Acesso em: 28 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Brasília, DF, 4 dez. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf> Acesso em: 28 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. INEP. **IDEB Resultados e metas**. Brasília, DF, 30 ago. 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3541585> Acesso em 03 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. INEP. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732) Acesso em: 05 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. INEP. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGU+NDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17> Acesso em 06 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **FUNDEB** – Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundebr> Acesso em 03 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. MEC / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. MEC/SASE, Brasília, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf) Acesso em: 05 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. MEC/CAPES **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 12 dez. 2019.

CAMARGO, E. F. M. **Democratizando o acesso ao ensino superior: o caso da UFSCAR – Campus Sorocaba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP, 2011. Disponível em: [http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2011/elenita\\_ferreira\\_meira\\_camargo.pdf](http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2011/elenita_ferreira_meira_camargo.pdf) Acesso em: 04 abr. 2019.

CARDOZO, S. A. **Universidade e Escola: uma via de mão dupla?** Rio de Janeiro, 2003. 99p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4147/4147\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4147/4147_1.PDF) Acesso em: 19 jul. 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

COUTINHO, R. X.; FOLMER, V.; PUNTEL, R. L. Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmicas na sala de aula. **Revista Ciência & Educação**. Vol. 20. n. 3. Bauru, Julho/Setembro, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0765.pdf> Acesso em 29 jun. 2017.

CRISÓSTIMO, A. L ; GOMES, M. B. F. V. B ; QUEIROGA, M. R. Educação em movimento: escola e universidade integradas pela qualidade da educação básica no centro-sul do paraná. **Revista Conexão**. Ponta Grossa, UEPG, v.10, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: [www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/issue/download/000/13](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/issue/download/000/13) Acesso em: 27 fev. 2019

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> Acesso em 31 Jul. 2019

DALE, R. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.30, n. 108, p.867-890, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1, São Paulo: Ed. 34, 1995.

DIAS, R. O. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia & Sociedade**, 24(n. spe.), p. 67-75, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326566011> Acesso em 20 jun. 2017.

DUARTE, L.F.; ALMEIDA, J.A.M. Interlocuções entre o ensino superior e a educação básica: reflexões sobre a formação de professores. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 2, p. 413-429, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/20901>. Acesso em: 19 jul. 2018.

ESCRIGAS, C.; LOBERA, J. Novas dinâmicas para a responsabilidade social. *In* GUNI (Org.). **Educação Superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Trad. Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. 226 p.©GUNI 2009. Disponível em: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/10093/~9703820.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 08 mai. 2018.

FERNANDES, Preciosa. **O currículo do Ensino Básico em Portugal**: políticas, perspectivas e desafios. Portugal: Porto Editora, 2001.

FONSECA, J. D. **Relação Universidade e Educação Básica: estudo da experiência do PIBID/Diversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Joel.pdf> Acesso em: 18 abr. 2018.

GOERGEN, P. Educação superior entre formação e performance. **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba, SP. v. 13, n. 3, p. 809-815, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/10.pdf> Acesso em: 18 abr. 2018.

GOMES, A. M; MORAES, K. N. Educação Superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan-mar. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/873/87322726011/> Acesso em 30.04.2019

HONÓRIO, A. M. V. **O PIBID e a iniciação docente em cursos de pedagogia: ações desenvolvidas e a relação universidade-escola**. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba - SP, 2014. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=1258>



JANOTTI, A. **Origens da universidade**: a singularidade do caso português. 2 ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

LAMPERT, E. A Universidade: da idade média à época atual. **BIBLOS**, Rio Grande, 8: 199-210, 1996. Disponível em:

<http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/19450> Acesso em 12.06.2019.

LEIRIAS, C.M. **Desenvolvimento profissional docente na interlocução universidade e escola de educação básica**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4971067](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4971067) Acesso em: 19 jul. 2018.

LEITE, V. F. A.; FONTOURA, H. A. Parceria entre universidade e escola básica: formando uma comunidade prática? **Educação** (Porto Alegre), v.41, n.1, p.154-162, jan./abr. 2018. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24339/16857>

Acesso em: 27 fev. 2018.

LIMA, P. G.; CASTRO, F.; CARVALHO, M. A. V. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 8-27, jul. 2000.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2000000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2000000100002&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 19 jul. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa CEDES**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n125/a0635125.pdf> Acesso em: 19 jul. 2018.

MACEDO, A.; TREVISAN, L. M. V.; TREVISAN, P.; MACEDO, C. S. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p.127-148, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf> Acesso em: 25 mai. 2019.

MENCKEN, H. L. **Prejudices: Second Series**. Universidade da Califórnia: Alfred A. Knopf, 254 páginas, 1920.

MENDONÇA, A. W. P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, ago. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08.pdf> Acesso em: 15 dez. 2018.

NASCIMENTO, A. N. **O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2014. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=302543](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=302543) Acesso em: 09 abr. 2019.

OLIVEIRA, N. F. C.; MELO, S. D. G. Extensão Universitária e Educação Básica. *In: 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Goiânia – GO. Disponível em:*

[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11\\_3003\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11_3003_texto.pdf) Acesso em 20 jun. 2019.

PRADO, K. F.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, RS. n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471/2743> Acesso em 20 jun. 2019.

PEIXOTO, M. C. L. Inclusão Social na educação superior. **Série-Estudos**, Campo Grande, n.30, p.237-266, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/157> Acesso em: 26 mai. 2019.

SANTOS, B. S. ; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/inov/producao/seminarios/democracia-e-universidade-na-america-latina-projetos-e-experiencias-emergentes/disciplina-na-pos-graduacao/a-universidade-no-seculo-xxi/view> . Acesso em: 19 jul. 2018.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa CEDES**, v.37, n.130, p.99-134, jan./abr.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v37n130/06.pdf> Acesso em: 18 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. A expansão do ensino superior no brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, v.8, n.2, ago./dez. 2010; p. 4-17. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035> Acesso em: 11 jul. 2019.

SCHEID, N. M. J; SOARES, B. M. ; FLORES, M. L. T. Universidade e Escola Básica: uma importante parceria para o aprimoramento da educação científica. **R. B. E. C. T.**, vol. 2, n. 2, mai./ago. 2009. Disponível em: [http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/4%20Ensinodebiologia/Ensinodebiologia\\_Artigo6.pdf](http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/4%20Ensinodebiologia/Ensinodebiologia_Artigo6.pdf) Acesso em: 18 abr. 2018.

SEVERINO, A. J. A produção do conhecimento na universidade: ensino, pesquisa e extensão. *In: Políticas do Ensino Superior*. São Paulo: Educação & Linguagem. Ano 7, n. 10, p. 15-41, jul./dez. 2004.

SILVA, F. L. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295-304, Ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a15.pdf> Acesso em: 13 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. L. Universidade: a ideia e a história. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 191-202, Abr. 2006. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142006000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100013&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 13 jul. 2019.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005) Acesso em: 10 jul. 2017

SOBRINHO, J. D. Democratização, qualidade e crise na educação superior. **Educação e Sociedade**, v.31, n.113, p. 1223-1245, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf> Acesso em: 26 mai. 2019.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C.P.V.; TREVISAN, A.L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, Curitiba, mai./ago. 2014. Disponível em: [http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=12751&dd2=6731&dd3=pt\\_BR&dd99=pdf](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=12751&dd2=6731&dd3=pt_BR&dd99=pdf). Acesso em 20 jul. 2017.

TREVISAN, A. L. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a13n42.pdf> Acesso em: 19 jul. 2018.

UNDIME. **CNE aprova resolução que define as novas diretrizes curriculares para formação de professores e institui BNC-formação**. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/07-11-2019-18-22-cne-aprova-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-de-professores-e-institui-bnc-formacao> Acesso em: 12 dez. 2019.

UFSCAR. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI**. São Carlos, jul. 2004.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI**. São Carlos, 2013. Disponível em: <http://www.spdi.ufscar.br/documentos/arquivos/pdi-mec-ufscar-2013-2017.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Perfil do Profissional a ser formado pela UFSCar**. São Carlos, 1998. Disponível em: <http://www.cpa.ufscar.br/documentos/arquivos/pdf/paiub/documentos/perfil-do-profissional-a-ser-formado-na-ufscar.pdf> Acesso em: 28 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Preliminar do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. UFSCAR – campus Sorocaba, 2008. NP.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Preliminar do Curso de Licenciatura em Geografia**. UFSCAR – campus Sorocaba, 2008. NP.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Preliminar do Curso de Licenciatura em Matemática**. UFSCAR – campus Sorocaba, 2008. NP.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Preliminar do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. UFSCAR – campus Sorocaba, 2008. NP.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Preliminar do Curso de Licenciatura em Química.** UFSCAR – campus Sorocaba, 2008. NP.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** UFSCAR – campus Sorocaba, 2010. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/ciencias-biologicas/ciencias-biologias-licenciatura-sorocaba-projeto.doc> Acesso em: 10 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física.** UFSCAR – campus Sorocaba, 2010. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/fisica/sorocaba> Acesso em: 10 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia.** UFSCAR – campus Sorocaba, 2008. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/geografia/geografia-projeto-pedagogico.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática.** UFSCAR – campus Sorocaba, 2010. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/matematica/matematica-sorocaba-projeto-pedagogico.pdf> Acesso em: 11 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** UFSCAR – campus Sorocaba, s.d. Disponível em: [http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/PPCPedagogia\\_atualizado\\_v\\_2014.pdf](http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/PPCPedagogia_atualizado_v_2014.pdf) Acesso e: 11 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química.** UFSCAR – campus Sorocaba, 2011. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/quimica/quimica-sorocaba-projeto-pedagogico.pdf> Acesso em: 11 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Regimento Geral dos Cursos de Graduação.** Pró-Reitoria de Graduação. UFSCar. São Carlos, setembro 2016. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/regimento-geral-dos-cursos-de-graduacao-1>

\_\_\_\_\_. **Comemoração de 10 anos do campus Sorocaba.** Boletim da Reitoria. Edição 17/03/2016. São Carlos, 2016. Disponível em: <http://www.diariodareitoria.ufscar.br/wp-content/uploads/Boletim-da-Reitoria-17-3-2016.pdf> Acesso em: 04 abr. 2019.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre a educação de adultos.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 1982.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

## APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado colaborador (a):

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “Universidade e Educação Básica: aproximações, desafios e encaminhamentos” que será conduzida por **Amanda Regina Martins Dias**, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob orientação do **Prof. Dr. Silvio César Moral Marques**, na linha de pesquisa dedicada aos estudos sobre os Fundamentos da Educação. O objetivo dessa pesquisa é conhecer quais as ações previstas e/ou desenvolvidas pelos Cursos de Licenciaturas (Ciências Biológicas – Integral e Noturno, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia, Química) da UFSCar, *campus* Sorocaba, que visam aproximar os dois níveis de ensino, Universidade e Educação Básica, e o papel da Universidade nesse diálogo e busca pelo aprimoramento da Educação Básica. Para o desenvolvimento desse estudo, buscou-se um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela metodologia qualitativa e para fins didáticos divide-se a presente pesquisa em 4 momentos. O primeiro refere-se ao levantamento bibliográfico, que ajudou a descobrir fontes de análise do objeto, contribuindo para a contextualização do percurso histórico da Universidade e da Educação Básica. O segundo momento consiste na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos Preliminares dos Cursos de Licenciaturas e os documentos atualizados após o REUNI. O momento seguinte será identificar os avanços e as dificuldades para que a relação entre os dois níveis de ensino se estabeleçam de maneira efetiva. E o quarto momento será dedicado ao tratamento dos dados coletados, com a disposição desses para a escrita de relatório.

Caso você concorde em participar, vamos fazer com você uma entrevista através de um roteiro semiestruturado e uma caracterização do seu percurso acadêmico e profissional. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; desconforto; estresse; constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e o risco de quebra de sigilo. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, as respostas serão confidenciais; o respondente não será identificado pelo nome, nem curso que coordena, para que seja mantido o anonimato; os indivíduos receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa; a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento; leitura do TCLE; privacidade para responder às perguntas; garantia de sigilo e participação voluntária. A pesquisa pode colaborar para a melhoria da interação entre a Universidade e a Educação Básica, principalmente em questões que visam o aprimoramento da educação básica.

Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome, nem curso que coordena. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Agradeço sua colaboração.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

---

Assinatura do Coordenador

---

Pesquisador Responsável

---

Assinatura do Participante

Nome do Pesquisador Responsável: Amanda Regina Martins Dias

UFSCar Sorocaba / SP - PPGEd Campus Sorocaba - Fone: (15) 99758-6823 - E-mail: [amandarmdias13@gmail.com](mailto:amandarmdias13@gmail.com)

## APÊNDICE 2 – Roteiro de Caracterização do Respondente

### ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1. DADOS PESSOAIS

- NOME:

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

2.1 GRADUAÇÃO:

2.2 ESPECIALIZAÇÃO "LATU SENSU":

2.3 MESTRADO:

2.4 DOUTORADO:

2.5 PÓS-DOUTORADO: (especificar dados)

---

3. POSSUI MESTRADO OU DOUTORADO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO?

---

4. ANO DE INGRESSO NA UFSCAR – SOROCABA:

---

5. HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NA COORDENAÇÃO DE CURSO?

---

6. POSSUI EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA (INFANTIL, FUNDAMENTAL I E II OU MÉDIO)? SE SIM, QUAIS E POR QUANTO TEMPO?

---

### APÊNDICE 3 – Roteiro para Entrevista Semiestruturada

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES DE CURSOS DE LICENCIATURAS DA UFSCAR-SOROCABA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Qual sua percepção, pensamento e imagem, quanto a relação entre a Universidade e a Educação Básica? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

2. Em sua análise, o ensino superior tem conseguido atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, da realização de pesquisas pedagógicas e do desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares? Justifique de que maneira tem sido cumprida essa finalidade.

---

---

---

---

3. Você tem conhecimento sobre ações desenvolvidas no curso que coordena na UFSCAR-Sorocaba, que interagem com a educação básica? Quais? De que maneira essas ações são significativas?

---

---

---

---

4. Você tem conhecimento de algum documento ou normativa da universidade, ou MEC, que apresente ações/projetos que visem a aproximação do curso de Licenciatura com a Educação Básica? Se sim, qual?

---

---

---

---

5. Na sua opinião, que interações são possíveis entre a universidade e a educação básica? Justifique.

---

---

---

---

6. Em complemento a pergunta anterior: Ao seu ver, o que dificulta ou facilita a aproximação da UFSCar-Sorocaba com a Educação Básica?

---

---

---

7. A partir da sua realidade, do curso que coordena, a aproximação entre teoria e prática tem sido uma preocupação constante na relação Universidade e Educação Básica?

---

---

---

8. Quais encaminhamentos seriam necessários para maior diálogo entre a UFSCAR-Sorocaba e a rede pública de educação básica, na sua opinião?

---

---

---

Obrigada pela participação!